

Religiöse Bildung in der digitalen Welt

Die digitale Transformation im Fokus der Religionspädagogik und -didaktik

Dass der Religionsunterricht als einziges Unterrichtsfach im Grundgesetz verankert ist (Art. 7), zeigt an, dass er sich auf ein grundlegendes Menschenrecht, nämlich die Religions- und Glaubensfreiheit (Art. 4 GG), bezieht, aber auch, dass Religion in ihrer Bedeutung für Menschsein, Kultur und Gesellschaft in besonderer Weise umstritten ist. Aus gutem Grund wahrt der deutsche Staat seine religiös-weltanschauliche Neutralität im Rahmen öffentlicher Bildung nicht dadurch, dass Religion aus der Schule ausgeschlossen wird, sondern dadurch, dass verschiedenen Religionsgemeinschaften (in Art. 7,3 GG) das Recht eingeräumt wird, die Inhalte und Ziele des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule im Rahmen der demokratisch vorgegebenen politischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland selbst zu bestimmen (vgl. Nord, 2020; Pirner, 2020a). Auf diese Weise wird der Religionsunterricht in einer ‚res mixta‘ genannten Konstruktion gemeinsam vom Staat und von den verschiedenen Religionsgemeinschaften verantwortet.

Im Folgenden beziehen wir uns auf dieses in der Bundesrepublik – trotz einiger Ausnahmen – vorherrschende Modell des konfessionellen Religionsunterrichts nach Art. 7 GG, das inzwischen häufig in Formen konfessioneller, ansatzweise auch interreligiöser Kooperationen ausgestaltet wird (vgl. Knauth & Weiße, 2020).

Gemäß diesen rechtlichen Grundlagen sind die evangelische, katholische und orthodoxe Theologie, die Religionswissenschaften, die jüdischen Studien, die jüdische Theologie sowie die Islamwissenschaften, die islamische und die alevitische Theologie sowie die buddhistische Philosophie die religionsbezogenen Bezugswissenschaften des Religionsunterrichts. Weitere Geistes-, Sozial- und Humanwissenschaften spielen eine mindestens ebenso wichtige Rolle, so etwa selbstverständlich auch Religionssoziologie und Psychologie, dann insbesondere die Erziehungswissenschaften und gerade im Bereich der Debatte um die Digitalisierung die Medienpädagogik und nicht zuletzt die Informatik. Der vorliegende Beitrag verortet sich angesichts der Konfession der Verfasserin und des Verfassers in der evangelischen Theologie und Religionspädagogik, bezieht aber katholische Perspektiven ein und sucht dezidiert das interdisziplinäre Gespräch.

Religiöse Bildung lässt sich knapp und allgemein als jene Bildung definieren, die zu einer informierten Sprach-, Orientierungs- und Urteilsfähigkeit im Bereich des Religiösen befähigt, d. h. sowohl hinsichtlich der vorhandenen Religionskulturen und ihren Praxen als auch hinsichtlich derjenigen grundlegenden existenziellen Fragen des Menschseins, auf die sich Religionen beziehen: Woher komme ich? Wohin gehe ich? Was ist der Sinn des Lebens und dieser Welt? Was

ist ein gutes Leben? Weil Religion immer auf solche Grundfragen von Menschen sowie auf deren zum Teil hochambivalente, problematisch-fundamentalistische Antwortversuche bezogen ist und nur in diesen Bezügen angemessen verstanden werden kann (vgl. Graf & Meier, 2013), ist Religionsunterricht wesentlich an den Schüler/innen und ihrer Lebenswelt orientiert und interessiert. Er soll dazu befähigen, gerade mit diesen Ambivalenzen religiöser Welten lebensdienlich umzugehen, sie in ihrer Tiefenstruktur, z. B. in Hinblick auf die Wahrheitsfrage (Mokrosch & Mallouki, 2019), zu reflektieren und produktive Wege des Umgangs mit ihnen zu finden. Von daher gehört die Wahrnehmung der durchgreifenden digitalen Wandlungsprozesse in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und die Frage nach der Bedeutung für ihre religiöse Bildung in den Kernbereich religionsdidaktischer Reflexion. Hierzu werden im Abschnitt 1 zunächst grundlegende, fachwissenschaftlich fundierte Perspektiven skizziert. In den Abschnitten 2 bis 5 geht es um die Wechselbeziehungen zwischen digitaler Bildung und religiöser Bildung. Im Schlussteil 6 werden zukunftsweisende Forschungsfragen anhand von identifizierten Problemhorizonten benannt.

1. Religiöse Bildung, Religionsunterricht und Religionsdidaktik im Zeichen digitalen Wandels – grundlegende Perspektiven

Nach einigen pionierhaften Versuchen in den 1950er- und 1960er-Jahren hat die Berücksichtigung der elektronischen Medien bzw. der massenmedialen populären Kultur seit den 1970er Jahren zunehmend an Bedeutung für die religionsdidaktische Forschung und Reflexion gewonnen (zum Forschungsstand vgl. Pirner, 2001; 2013; 2016). Insbesondere die Entdeckung und Analyse von religiösen Elementen und Dimensionen in Popmusik, Film, Fernsehen, Comics, Werbung, Internet u. a. hat zu Konzepten einer „Religionspädagogik der populären Kultur“ (Gutmann, 1998), einer „medienweltorientierten Religionsdidaktik“ (Pirner, 2012a; 2017) und einer „Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt“ (Nord & Ziperovsky, 2017) geführt. Entsprechend finden sich inzwischen zahlreiche Elemente aus der Medienkultur in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Die Aufgabe, religiöse Motive und Dimensionen in der populären Kultur zu identifizieren (www. <https://pop-religion.de>; Janus, 2020), hat Eingang in Lehrpläne und Kompetenzmodelle des Religionsunterrichts gefunden.

Systematisch gesehen, lassen sich – wie für alle Unterrichtsfächer – für den Religionsunterricht in Anlehnung an die bildungs- und lerntheoretische Didaktik drei Grundfaktoren unterscheiden, auf welche der digitale Wandel Einfluss nimmt: Zum ersten geht es um die Frage, wie dieser Prozess den *Inhalt bzw. Gegenstand* des Religionsunterrichts verändert. Zum zweiten geht es um die Frage, inwiefern und wie neue, digitale Formen des Lehrens und Lernens den Unterricht und seine Möglichkeiten verändern; hier geht es also um den Aspekt der *Lehr-Lern-Methoden* und der verwendeten *Lehr-Lern-Medien*. Und zum dritten ist zu fragen, inwiefern und

wie sich durch den digitalen Wandel die *Ziele* des Religionsunterrichts verändern. Mit der lerntheoretischen Didaktik gilt es, von vornherein die Wechselwirkungen bzw. Interdependenzen zwischen diesen drei didaktischen Grundfaktoren im Blick zu haben. Mit der bildungstheoretischen Didaktik gehen wir von einem gewissen Primat der Ziele aus, weil sich in ihnen die Sinn- und Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichts manifestiert, von der aus die Auswahl der Inhalte, Methoden und Medien verantwortet werden muss. Während die unterrichtsmethodische Bedeutung der Digitalisierung schwerpunktmäßig in Abschnitt 2 verhandelt wird und die Aufgabe des Religionsunterrichts, digitale Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern, in den Abschnitten 3 und 4 im Zentrum steht, soll es in diesem Abschnitt vor allem um den Inhalt bzw. Gegenstand des Religionsunterrichts gehen. Konsequenzen für die Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts werden in jedem der folgenden Abschnitte zu ziehen sein.

1.1 Religion und Digitalität als Gegenstände des Religionsunterrichts

Der Gegenstand des Religionsunterrichts kann fürs erste etwas vereinfacht als „Religion“ bestimmt werden, wobei bereits hier die Differenzierung in a) individuell-subjektive Religiosität inklusive neuere Formen von Spiritualität, b) primäre Bezugsreligion (nach der Konfession des entsprechenden Religionsunterrichts), c) weitere Religionen und Weltanschauungen sowie d) Religion als Teil der Kultur und des gesellschaftlichen Diskurses mitgedacht werden sollte, wie sie einflussreich im Entwurf des Comenius-Instituts für ein Kompetenzmodell zum Religionsunterricht eingeführt wurde (Fischer & Elsenbast, 2006). Darüber hinaus ist gegenüber dem Comenius-Modell – und mit nahezu allen in aktuellen Lehrplänen zu findenden Kompetenzmodellen religiöser Bildung – zu ergänzen, dass Religion nicht nur als *vielgestaltiges kulturelles Phänomen* Gegenstand des Religionsunterrichts ist, sondern zugleich als *Perspektive*, aus der die Welt und das Leben betrachtet wird. Religionen und ihre persönliche Aneignung in Form von Glaube nehmen stets auf charakteristische Lebens- und Weltdeutungen Bezug, die ethische Reflexion und Wertorientierungen enthalten. Dies konkretisiert sich im Religionsunterricht z. B. in lebensweltbezogenen und ethisch orientierten Lehrplanthemen wie „Liebe, Partnerschaft, Sexualität“, „Tod und Sterben“, „Arbeit und Freizeit“ oder „Gemeinschaft leben“. Dementsprechend können digitale Welten eigens zum Gegenstand des Religionsunterrichts gemacht werden. So beschäftigt sich z. B. ein Lehrplanthema im bayerischen Lehrplan für evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien (9. Jahrgangsstufe) unter dem Titel „Frei im Netz!?“ mit dem Internet und der digitalen Vernetzung.

In der umfangreichen, interdisziplinären und weitverzweigten wissenschaftlichen Forschung zu den vielfältigen Vernetzungen zwischen Religion und Digitalisierung oder Digitalität, wie sie etwa unter dem Dach der „International Society for Media, Religion, and Culture“ (ISMRC) gebündelt wird, spiegeln sich die angedeuteten unterschiedlichen Dimensionen von Religion ebenso wie unterschiedliche Verständnisse in der Erforschung des digitalen Wandels wider. Zwei einflussreiche Forschungsparadigmen seien kurz genannt. Unter dem Leitbegriff der „Mediatisie-

„Mediatization“ nehmen Wissenschaftler/innen wie Stig Hjarvard und Mia Lövheim (2012), Knut Lundby (2014), Friedrich Krotz (2007) und Andreas Hepp (2011) die zahlreichen Wechselbeziehungen zwischen Medien, Religion(en) und Kulturen analytisch in den Blick und verstehen sie als Ausdruck eines langfristigen Wandlungsprozesses, der auf einer ähnlichen Ebene wie Säkularisierung oder Pluralisierung angesiedelt ist und dessen jüngere Entwicklung sich in der Digitalisierung konkretisiert. Die Pointe dieses Forschungsansatzes liegt darin, dass eben nicht von einseitigen Wirkungen ‚der Medien‘ (und ihrer Entwicklung) auf ‚die Kultur‘ oder ‚die Religion‘ ausgegangen wird, sondern die jeweilige Eigenständigkeit der genannten Bereiche (sowie ihrer jeweiligen Entwicklungen) und ihre komplexen Wechselwirkungen fokussiert werden (so z. B. Lundby, 2014, S. 19). Trotz unterschiedlicher Akzentuierungen innerhalb des Forschungsparadigmas lässt sich eine zentrale Einsicht zum Thema Religion mit Mia Lövheim folgendermaßen festhalten: „[M]edia and religion have become so intermingled that it is not possible to understand one of them without reference to the other“ (Lövheim, 2014, S. 557; vgl. auch Nord & Merle, 2022).

Als weiterer wissenschaftlicher Leitbegriff hat sich „Digital Religion“ herauskristallisiert, mit dem – nach Heidi Campbell (2013) – Forschung im Sinne eines „critical and systematic survey of the study of religion and new media“ (Abstract zum Buch) verbunden wird. Auch wenn hier tendenziell der Aspekt der „religious practice in new media worlds“ im Mittelpunkt steht, betont z. B. Christopher Heland (2016, S. 177): „Digital religion is not just about having ‚religion‘ on digital media, rather it is a blending of all of the societal and cultural components we associate with religion with all of the elements we associate with a digital society.“ (ähnlich Cheong et al., 2012). In diesem breiteren Sinn ist „Digital Religion(s)“, mit dem Zusatz „Communications, Interactions, Transformations“, ebenfalls der Schlüsselbegriff eines universitären Forschungsschwerpunkts an der Züricher Universität unter Leitung von Thomas Schlag, in dessen Forschung der Bereich digitaler interreligiöser Lehr- und Lernpraxis integriert ist (UFSP Linkverweis). Im Brennpunkt dieses Projekts liegt die Frage, wie die dynamische Interaktion zwischen Religion(en) und Digitalisierung zur Förderung von Dialog und friedlicher Koexistenz im religiös-weltanschaulichen Pluralismus beitragen kann. Auch in anderen Projekten wird religionsbezogen geforscht, z. B. an der Universität Würzburg in dem interdisziplinären fachdidaktischen Projekt „Coteach“ (2020) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung mit dem Schwerpunkt ‚Digitalisierung‘ unter Leitung von Ilona Nord, in den Würzburger DigiLLabs (2019) und im Bereich des Religious Education Laboratory digital (RELab digital Linkverweis; Nord & Palkowitsch-Kühl, 2017 und Adam, Wagner & Nord, 2022), sowie an der Universität Erlangen-Nürnberg zu religiösen Smartphone-Apps (Pirner, 2019; 2021), zum Einfluss von religiösen YouTube- und Instagram-Influencern auf Jugendliche (Pirner & Häusler, 2019) und zu Zusammenhängen zwischen Religiosität und digitalitätsethischen Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (ReDiL, 2020).

Unter Aufnahme des skizzierten Forschungsstands können die Verbindungen zwischen Religion und digitalem Wandel bei all ihrer Vernetzung in drei Grund-

muster unterschieden werden, welche die folgende Darstellung leiten: Religion in digitalen Medien (1.2), digitale Medien in religiösen Kontexten (1.3) und digitale Medien in religiöser Perspektive (theologisch-hermeneutische und -ethische Aspekte) (1.4).

1.2 Religion in digitalen Medien

Religiöse und religionsnahe Themen kommen in der digitalen Welt und damit in der medial vermittelten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Weise vor. So gibt es Social Media-Kommunikationen (vgl. Linkverweise Nord & Palkowitsch-Kühl, 2020), die religionsbezogene Nachrichten, Informationen, Sachverhalte und Ereignisse thematisieren. Zahlreiche Smartphone-Apps beschäftigen sich mit Religion, Spiritualität oder Meditation (vgl. Pirner, 2022; 2019). Das Internet bietet Selbstdarstellungen von Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften durch und auf deren Homepages, aber auch kritische oder polemische Darstellungen von Religionen auf religionsbezogenen Blogs, Chatforen zu Glaubensfragen oder Seelsorge-Themen und Computerspiele mit religiös konnotierten Narrativen (z.B. „God Games“). Überdies tauchen religiöse Figuren, Elemente und Motive in unzähligen fiktionalen Filmerzählungen und Musikvideos auf. Außerdem sind Religionen immer wieder Gegenstand von Nachrichtensendungen und Reportagen in den verschiedenen Medienformaten.

Für den Religionsunterricht bedeutet die vielfache Präsenz von Religion in digitalen Medien, dass die Schülerinnen und Schüler heutzutage eine Fülle von Möglichkeiten haben, sich über religiöse und religionsnahe Themen zu informieren und ihnen in den digitalen Welten zu begegnen. Da innerhalb von Familien kaum mehr religiös praktiziert wird, werden hier Rituale und Traditionen immer weniger kennengelernt. So zeigen Kinder und Jugendliche häufiger Formen religiöser Indifferenz, als dass sie explizite Ablehnung artikulieren würden. Aus diesen und anderen Gründen ist somit zunehmend mit einer religiösen Sozialisation durch digitale Medien zu rechnen. Insbesondere säkular bzw. kirchenfern aufgewachsene Kinder und Jugendliche (und Erwachsene) beziehen ihre – häufig bruchstückhaften und widersprüchlichen bis problematischen – Vorstellungen von Religion, Kirche oder Gott zu einem guten Teil aus digitalen Medien. Es lässt sich mit anderen Worten geradezu von einer „religiösen Mediensozialisation“ sprechen, die bereits empirisch belegt ist (Moberg & Sjö, 2020; Pirner, 2004; 2009; 2012b). So ist etwa das Bild vieler Deutscher vom Islam im Allgemeinen stärker von den – meist von Terrorismus und Extremismus dominierten – Darstellungen in den Medien geprägt als von persönlichen Erfahrungen mit Musliminnen und Muslimen (vgl. Pirner, Lähnemann & Haußmann, 2011). Persönliche Begegnungen mit Jüdinnen und Juden werden noch seltener gemacht und so ist das wahrgenommene Judentum häufig nur ein Korrelat für den Holocaust oder den Antisemitismus.

Im Religionsunterricht muss deshalb damit gerechnet werden, dass für viele Schülerinnen und Schüler die primären Erfahrungen mit Religion medial in der populären Kultur gemacht werden, und nicht mit gelebtem Glauben und biblischen

Geschichten. Wenn z. B. im Religionsunterricht die Auferstehung Jesu besprochen wird, kann es passieren, dass ein Schüler kommentiert: „Das ist ja fast wie bei Matrix!“. Seit den 1980er Jahren haben zahlreiche internationale und nationale Untersuchungen Grundmuster der Präsenz und des Wandels von „Religion“ in den verschiedenen Bereichen und Medien der populären Kultur herausgearbeitet (vgl. als Überblicke Forbes & Mahan, 2017; Lyden & Mazur, 2015; Schroeter-Wittke, 2015; Fechtner et al., 2005). Diese Präsenz, die Umformung und die Funktionalisierung religiöser Traditionen in der populären Kultur werden von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen allerdings häufig gar nicht als solche erkannt. Eine Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in dieser Hinsicht zu schärfen und ihre Kompetenzen für das Verstehen und kritische Beurteilen solcher Phänomene zu fördern.

1.3 Digitale Medien in religiösen Kontexten

Bereits ein Blick auf religionsbezogene Smartphone-Apps zeigt, wie stark hier digitale Angebote für die religiöse Praxis im Vordergrund stehen, von Apps für die persönliche Bibellese, für die Rezitation des Koran, die Auslegung der Torah auf englisch oder hebräisch, für Gebete und Beichte bis hin zu virtuellen Andachten und Gottesdienst-Apps, die die Interaktion mit Pfarrpersonen und in der Gemeinde während oder nach dem Gottesdienst ermöglichen (vgl. Pirner, 2022; 2019). Im Zuge der Corona-Krise haben notgedrungen nahezu alle Kirchen und religiöse Gemeinschaften neue, digitale Wege der Glaubenskommunikation gesucht und erprobt (vgl. Campbell, 2020; Contoc 2020).

Wie neben Heidi Campbell u. a. Hubert Knoblauch und Kristin Merle herausgearbeitet haben, verändert der Gebrauch von digitalen Medien die religiöse Kommunikation. So diagnostiziert Knoblauch eine Distanzierung der Gläubigen von religiösen Organisationen sowie eine strukturelle Individualisierung und Subjektivierung von Religion, durch welche sowohl die Autorität von religiösen Institutionen verstärkt in Frage gestellt als auch der Kontext traditioneller Deutungsmuster zunehmend verlassen wird (vgl. Knoblauch, 2009). Zudem bringe die öffentliche Vernetzung der vielen eine Entprivatisierung von Religion mit sich, die Kristin Merle folgendermaßen auf den Punkt bringt: „Jedem wird es möglich, auch seine religiösen Anschauungen im öffentlichen Raum des Netzes zu teilen, religiöse Themen öffentlich zu traktieren oder Themen öffentlich religiös zu traktieren.“ (Merle, 2019, S. 203). Dadurch verstärkte sich der Effekt der Synkretisierung, weniger pejorativ ausgedrückt: der Vermischung verschiedener religiöser Inhalte und Praktiken miteinander. Die Digitalisierung trage so zur Förderung einer vielfältigen globalisierten religiösen Kultur bei, „die sich neben der organisierten Religion etablieren kann, ohne die Organisationsformen der Religion annehmen zu müssen“ (Knoblauch, 2009, S. 38). Plakativ lässt sich diese Einsicht durch die Smartphone-App „Christianity without religion“ veranschaulichen, die einen solchen Anspruch erhebt: „Wir, ein christlicher Internet-Service, versorgen dich mit allem, was du für deine christliche Spiritualität brauchst (z. B. Audio-Predigten, Gebetsmöglich-

keiten, Bibelverse usw.), ohne dass du dazu eine Kirche oder eine sonstige religiöse Institution brauchst.“¹

Es ist unübersehbar: Der digitale Wandel von anthropologischen Basiskonzepten wirkt auf religiöse Kommunikation ein. Wenn sich z. B. Identität (z. B. mehrere, zum Teil anonyme Identitäten im Internet), Freundschaft (z. B. Facebook) oder Gemeinschaft (z. B. virtuelle Netzwerk-Communities) verändern, dann impliziert dies für religiöse Kommunikation sowohl neue Chancen (z. B. identitätsstärkende Agency, seelsorgerlicher Austausch über Problemthemen, ortsunabhängige Teilhabe bis hin zu Gemeinschaft trotz „social distancing“) als auch neue Risiken (z. B. Identitätsdiffusion, unmoralisches Verhalten unter dem Deckmantel der Anonymität, oberflächliche Beziehungen, sich abschließende Ingroups).

1.4 Digitale Medien in theologischer Perspektive

Wie oben bereits angedeutet, werden digitale Medien nicht nur in Religionen bzw. von religiösen Menschen verwendet, sondern sie werden aus religiöser und theologischer Perspektive reflektiert und kritisch diskutiert. Kirche und Theologie unternehmen dies nicht nur für religiöse „Insider“ und den binnenkirchlichen Raum, sondern darüber hinaus im Hinblick auf das Gemeinwohl und die (Welt-)Gesellschaft insgesamt. Der Religionsunterricht ist hierfür ein unverzichtbarer institutionalisierter Ort. Im Sinne einer Öffentlichen Theologie und einer Öffentlichen Religionspädagogik bringen sich christlich orientierte Stimmen in den gesellschaftlichen Diskurs um das richtige Verstehen von und den richtigen Umgang mit digitalen Medien ein (Pirner, 2020b; 2018).

Eine *theologische Hermeneutik* kann gerade deshalb einen Beitrag zum Verständnis der digitalen Medien leisten, weil die christliche Tradition auf reiche Erfahrungen mit Medien zurückgreifen kann: Sie verweist darauf, dass der Mensch von vornherein eine Kreatur ist, die sozusagen von Natur aus auf Kultur angewiesen ist, also auf medial durch Sprache, Bilder und Schrift vermittelte Symbolwelten, ein „homo medialis“ (Pirner & Rath, 2003). Die christliche Tradition zeugt davon, dass Religion generell und das Christentum insbesondere unausweichlich auf Medien angewiesen sind, die auf medial-symbolische Weise nicht sinnlich fassbare Wirklichkeiten (Gott, Engel o. ä.) repräsentieren und die Erfahrungen mit ihnen durch die Jahrhunderte und Jahrtausende tradieren.

Eine besondere Tiefenschärfe gewinnt der theologisch-hermeneutische Blick auf digitale Medien, wenn sie und der Umgang mit ihnen einerseits im Licht ihrer Religionsähnlichkeit oder, andererseits, in ihrer Spannung und Differenz zur Religion gesehen werden. Dabei sind es gar nicht in erster Linie Theologinnen und Theologen, sondern Vertreter und Vertreterinnen verschiedener Disziplinen, die solche religionsbezogenen Verständnisperspektiven entwickeln. So wurde (analogiehermeneutisch) z. B. auf die religionsähnlichen Funktionen des Fernsehens

1 <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.subsplash.thechurchapp.christianitywithoutreligion&hl=de> (Letzter Zugriff: 20.01.2022).

vielfach aufmerksam gemacht (vgl. z. B. Thomas, 1999). Apple-Chef Steve Jobs wurde bei der Vorstellung des damals neuen i-phones von seiner „Apple-Gemeinde“ als „Messias“ oder „Prophet“ gefeiert, so dass die Anthropologin Kirsten Bell dem Auftreten und der Kommunikation des Apple-Konzerns mehrere Kennzeichen einer Religion zuspricht (Kalenda, 2012). In seiner Zukunftsprognose des digitalen Wandels hat der israelische Historiker Yuval Noah Harari (2017) von zwei „Religionen“ gesprochen, die auf den gegenwärtig noch dominierenden Humanismus folgen können: der Techno-Humanismus, der den Menschen durch digital unterstützte Vervollkommnung zu einer Art göttlichen Übermenschen („Homo Deus“) weiterentwickeln will, oder die „Data Religion“, in der Menschen als Systeme der Datenverarbeitung in die digitale Welt eingegliedert werden. „This cosmic data-processing system will be like God. It will be everywhere and will control everything“ (Harari, 2017, S. 444). Offensichtlich können die digitalen Medien in ihrer Bedeutung für den Menschen durch den Aufweis ihrer religionsähnlichen Funktionen besser verstanden werden – insbesondere in ihren Gefahren und Risiken.

Demgegenüber werden in der differenzhermeneutischen Perspektive gerade die Unterschiede und Spannungen zwischen Religion und Digitalität thematisiert. Der Bezug zur Religion dient hier häufig dazu, um vermeintliche Grenzen des Umgangs mit digitaler Technologie aufzuzeigen, z. B.: Beten oder Beichten mit einer Smartphone-App – geht das? Oder kann ein Roboter im Namen des christlichen Gottes Segen spenden? (vgl. Luthé, Nord, Löffler & Hurtienne, 2019). In beiden religionshermeneutischen Perspektiven (analogiehermeneutisch und differenzhermeneutisch) dient der Bezug auf Religion auch dazu, ethische Orientierung für die Bewertung von digitalen Phänomenen insgesamt zu gewinnen.

Generell gilt: Die ethische Orientierung, die Religionen anbieten, manifestiert sich zwar einerseits in Handlungsnormen (z. B. Gebot der Nächstenliebe, Zehn Gebote). Ungleich wichtiger ist aber der Sinnhorizont, das Welt- und Menschenbild, welches ethisches Urteilen und Handeln leitet und motiviert (z. B. der Mensch als Ebenbild Gottes mit einer unbedingten Würde; die Sinnhaftigkeit dieser Welt und jedes Menschen, weil sie von Gott geschaffen, gewollt und geliebt sind). So fragt eine Ethik des Digitalen zentral danach, wie wir, unsere Gesellschaft und unsere Welt im Kontext der Digitalisierung uns an dem ausrichten können, was im Verständnis der jeweils Agierenden mit ‚menschlich bleiben‘ oder ‚menschlicher werden können‘ verbunden wird: Wie können religiöse Perspektiven einen Beitrag zur Bestimmung von Humanität leisten, wie können sie dazu motivieren, sich für mehr Menschlichkeit einzusetzen? (Warum moralisch gut handeln? Warum sich für andere einsetzen?). Dies kann in kirchlichen Verlautbarungen ebenso geschehen wie in wissenschaftlichen Veröffentlichungen. So hatte etwa die letzte gemeinsame Stellungnahme der beiden großen Kirchen „Chancen und Risiken der Mediengesellschaft“ viel Resonanz erfahren (Kirchenamt der EKD & Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1997). Aktuellere Verlautbarungen sind von katholischer Seite die Arbeitshilfe „Medienbildung und Teilhabegerechtigkeit“ (Sekretariat der DBK, 2016), von evangelischer Seite die Denkschrift „Freiheit digital. Die Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels“ (Kirchenamt der EKD, 2021a) sowie das Materialheft „Schöne neue Welt? Menschenrechte und Digitalisierung“

(Kirchenamt der EKD, 2019). In Vorbereitung ist derzeit ein „Orientierungsrahmen“ der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt“ (Kirchenamt der EKD, 2021b), an dem die Autorin und der Autor dieses Beitrags federführend mitwirken. Wichtige aktuelle Beiträge aus dem wissenschaftlichen Bereich finden sich im Sammelband „Theologische Medienethik im digitalen Zeitalter“ (Ulshöfer & Wilhelm, 2020) und in „Theologie und Digitalität. Ein Kompendium“ (Beck, Nord & Valentin, 2021) sowie, international, in den Bänden „A Networked Theology“ (Campbell & Garner, 2016) und „Christian Ethics for a Digital Society“ (Ott, 2018).

Als zentrale Aspekte einer am christlichen Menschenbild orientierten Ethik der Digitalität lassen sich aus evangelischer Perspektive exemplarisch folgende benennen (als Weiterentwicklung von Pirner, 2006; 2010; vgl. auch Nord, 2019):

- *Der Mensch ist von Gott zur Freiheit berufen.* Zu fragen ist, 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 Freiheit fördernden, kompetenten und möglichst selbstbestimmten Umgang mit allen kulturell bedeutsamen Medien.
- *Der Mensch ist von Gott zur Beziehung berufen.* Wird Freiheit nicht sozial gedacht, steht sie in der Gefahr, sich in Rücksichtslosigkeit zu verkehren. Die Sozialität des Menschen gründet nach christlicher Tradition in seiner Beziehung zum ihn liebenden Gott und zeigt sich in besonderer Weise in der *agape*-gemäßen Solidarität mit den Menschen, die sich in Situationen von Schwäche befinden. Hinzu kommt die Fürsorge für diejenigen, die als Fremde in unserem Land gesehen werden bis hin zu jenen, denen gegenüber viele feindlich gesonnen sind. Digitale Kommunikation ist daraufhin zu befragen, inwieweit sie im eigentlichen Sinn sozial orientierte 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 Möglichkeit besteht, die Relationalität menschlicher Identität zu stärken, wie das u. a. Charles Ess in seiner „Digital Media Ethics“ betont (Ess, 2013).
- *Der Mensch ist von Gott mit einer besonderen Würde versehen.* In christlicher Sicht beruht die Menschenwürde als ‚fremde‘, von Gott geschenkte Würde auf der Glaubenstatsache, dass jeder Mensch als Ebenbild Gottes geschaffen ist. Deshalb ist Kritik an allen Inhalten und Formen digitaler Kommunikation zu üben, welche die Menschenwürde gefährden, selbst wenn diese Gefährdung von den Betroffenen bewusst in Kauf genommen wird.
- *Gott steht in besonderer Weise auf der Seite der Menschen, die zum Teil strukturell, zum Teil durch individuelle Schicksale geschwächt, verarmt und unterdrückt werden.* Vom Exodus über die prophetischen Erzählungen bis hin zu den Jesus-Erzählungen lässt sich ein christliches Narrativ ermitteln, das die Tradition als Gottes „Option für die Armen“ bezeichnet hat. 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 wachsenden „Bildungskluft“ zeigen.

- *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 zu beziehen. Es wendet sich gegen die Identifikation menschlich-weltlicher Produkte und Zeichen mit der göttlichen Wirklichkeit und somit gegen die Vergötzung der digitalen Medien als Heilsbringer oder Mittel zur Vervollkommnung des Menschen. Mit ihm ist ferner eine Kritik an einer Fortschrittsgläubigkeit verbunden, die die Technik selbst als Innovationsgenerator zu verstehen gibt.

Die genannten Perspektiven verdeutlichen, dass der Religionsunterricht auf Quellen und Kontexten sowie religionspädagogischen Grundlagen aufbaut, die für eine medienpädagogische und hier insbesondere medienethische Bildung wertvolle Beiträge zu liefern imstande sind. Diese sind nun für die fachdidaktische Orientierung im Bereich religiöser Bildung in digitalen Welten auszuweisen.

1.5 Aktuelle Entwicklungen

Nach den erörterten fachwissenschaftlichen Grundlagen stellt sich nun die Frage nach den Auswirkungen von Digitalisierungsprozessen auf die fachdidaktischen Konzeptionen des Religionsunterrichts sowie nach den Leistungen, die er im Fächerkanon schulischer Bildung erbringen soll. Ziel ist es, gemäß dem diesem Band zugrunde liegenden Konsenspapier der GFD pädagogische Prozesse auf dem Weg der Entwicklung digitalisierter Unterrichtsszenarien für Schülerinnen und Schüler, die in einer sich fortwährend weiter mediatisierenden Lebenswelt leben, kritisch konstruktiv passgenauer zu machen und die Kinder und Jugendlichen zugleich in spezifischen Fachkontexten zu fördern.

Mit dieser fachdidaktischen Orientierung wird für die Religionspädagogik eine neue Phase eingeläutet: Auf eine technikzentrierte *Adaptions- oder Integrationsphase* digitaler Bildung soll nun eine Phase folgen, die innerhalb der Diskussionen zur *postdigitalen Bildung* lokalisiert werden kann – auch wenn in der religionspädagogischen Forschung und in der Praxis der Schulen z. T. noch viel Nachholbedarf besteht. Nachdem zunächst 2012 und dann 2016 durch Orientierungspapiere der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK, 2016) die Digitalisierung des Bildungswesens im Sinne vor allem einer Technikimplementierung forciert wurde, entstand ein hoher Druck für Lehrkräfte und Schulleitungen, digital zu unterrichten. Pädagogische Konzepte und Fortbildungen arbeiteten in vieler Hinsicht daran, digitale Ausstattungsfragen und Konzepte der Mediennutzungskompetenz voranzubringen. Bei weitem nicht überall, aber doch an vielen verschiedenen Orten wurden digitale Lernszenarien im Religionsunterricht eingesetzt. Tabletklassen wurden in Schulen eingerichtet und an verschiedenen Orten, wenngleich nicht flächendeckend im Religionsunterricht genutzt, ein E-Learning-Religionsbuch wurde in Kooperation mit *Film-Wissenschaft-Unterricht (FWU)* entwickelt, aber es wurde auch mit Smartphones und *Bring your own Device (BYOD)* gearbeitet, wenn es etwa um den Einsatz von Apps oder um VR-Installationen z. B. zu Heiligen Räumen

wie Moscheen, Synagogen und Kirchen im Bereich außerschulischer Lernorte ging. Die religionspädagogische Internetplattform der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie des Comenius-Instituts „RPI-virtuell“ (<https://rpi-virtuell.de/>) hat qualitativ hochwertige Materialien zur Verfügung gestellt, die religionspädagogischen Institute der Landeskirchen haben Fortbildungsveranstaltungen für Religionslehrkräfte angeboten. Das Projekt *Religious Education Laboratory digital (RELabdigital)*² hat an der Universität Würzburg Unterrichtsmaterial entwickelt und evaluiert, um den Umgang von Lehrkräften mit diesem zu erheben und arbeitet derzeit daran, das begriffliche Konstrukt der digitalen Kompetenz kritisch-konstruktiv auf die Religionspädagogik und die unterrichtliche Praxis zu beziehen. Es wären weitere spezifisch fachwissenschaftlich orientierte Pilotprojekte zu nennen, die innerhalb der verschiedenen Bundesländer und landeskirchlichen Fortbildungsstellen daran gearbeitet haben, sich auf das Thema Digitalisierung im Religionsunterricht einzustellen und dabei sowohl *digital literacy* zu fördern als auch sich den Anforderungen einer mit Dynamik auf die Bildung zukommenden digitalen (Religions-)Kultur einzustellen.

Für die Arbeit an verschiedenen Lehr- und Lernszenarien trat der Bezug zu einem im Bereich digitaler Bildung populär gewordenen Modell hervor: Es ist Ruben Puenteduras *SAMR-Modell* und seine Grafik zur Technikimplementierung. Nach ihm sind Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition die Stufen, die auf ‚den Olymp‘ der Digitalisierung von Bildungsprozessen führen sollten (vgl. Digiteach, 2020). Es dauerte einige Zeit, bis die Studierenden und Lehrenden in den verschiedenen religionspädagogischen Institutionen sowie andere Fachpädagogiken bzw. Fachdidaktiken dieses Modell zu hinterfragen begannen. Dieser Prozess der kritischen Reflexion ist noch keineswegs abgeschlossen und noch kaum liegen hierzu Erörterungen vor. Das Stufenmodell immer versierterer Technikimplementierung rastete sozusagen in den Köpfen zur Begehung der neuen Lehr- und Lernwelt ein: *Redefinition* wurde für Lehrkräfte dabei die Möglichkeit, high-end-Technikkompetenz zu zeigen.

Diese Phase ist zugleich durch die gegenwärtig immer noch aktuelle Covid19-Krise weiter intensiviert worden. Allenthalben wurde von einem Digitalisierungsschub gesprochen, der für die Kirchen auch empirisch beforscht wird (vgl. Contoc, 2020). Der Religionsunterricht blieb von diesem Schub allerdings weitgehend ausgeschlossen, weil der konfessionelle Religionsunterricht vielerorts ausfiel oder an den Rand gedrängt wurde. Die Arbeitsgemeinschaft evangelischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer an bayrischen Gymnasien (2020) hat hierzu eine Umfrage durchgeführt. Sie belegt, dass 95% des konfessionell getrennten Unterrichts in den Schulen der Befragten während der Zeit zwischen Ostern und Pfingsten 2020 ausfiel. Es wären genauere Thematisierungen nun notwendig, um die alternativ gebotenen Arbeitsaufträge auf die Nutzung digitaler Medien hin zu betrachten, was hier nicht geschehen kann.

2 <https://www.ev-theologie.uni-wuerzburg.de/forschung/relab-digital/> (Letzter Zugriff: 20.01.2022).

Neben dem Religionsunterricht sind es die Schulgottesdienste, die unter pandemischen Bedingungen ebenfalls in digitaler Form stattfanden. In manchen Schulen wurden Abitur-Gottesdienste „to go“ angeboten. Zum Schulstart nach den Sommerferien 2020 gab es für 5. Klassen ein fast reguläres Gottesdienst-Angebot. Andere Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, mit ihrer Klasse einen digitalen, spirituellen Impuls anzuhören. Doch an vielen Schulen sind Gottesdienste ersatzlos entfallen. Die Pandemie hat insgesamt viel Aufmerksamkeit für die Frage nach den Möglichkeiten des E-Learnings geschaffen und zudem auch an vielen Orten die Entwicklung hybrider Formate vorangetrieben. Es gab und gibt zahlreiche Religionslehrkräfte, die kreativ Material für ihre Klassen entwickelt haben und auch mit fachwissenschaftlichen wie fachdidaktischen Bezügen auf die Pandemie in ihrer digitalen Lehre Bezug genommen haben. So wurde z. B. unter der Internetseite <https://religionsunterricht.net/> umfangreiches Material für coronabedingten „Religionsunterricht zu Hause“ bereitgestellt. Es wurde herausgearbeitet, warum gerade während der Covid19-Pandemie der Religionsunterricht gebraucht wird (vgl. Käbisch et al., 2020). Diese Aktivitäten wurden ergänzt durch bereits vor der Pandemie entwickelte Social-Media-Plattformen wie etwa das Twitterlehrerzimmer (#twlz oder #twitterlehrerzimmer; <https://www.youtube.com/watch?v=Czra1IhFfSo>) oder der Relichat (#relichat), der Lehrkräfte vor, in und durch diese Krise hindurch miteinander vernetzte.

Zugleich aber vertiefte sich eine bereits zuvor vorhandene Einsicht: Digitale Technologien sind keineswegs per se innovativ und erreichen keineswegs alle Schülerinnen und Schüler, sondern schließen solche aus, die keinen Zugang zur digitalen Ausstattung haben, oder bilden für jene, die ausgestattet sind, ein gewöhnlich werdendes Hintergrundrauschen im mediatisierten Alltag. *Postdigitale Bildung* ist das nun zu Anerkennung gelangende Schlagwort, das diese Phase des Umgangs mit den neuen Technologien im Unterricht, in der Schule und zuhause zu beschreiben beginnt. Die Digitalität steht dann nicht mehr so sehr als Technik im Vordergrund, sie wird dementsprechend nicht mehr explizit thematisiert werden, aber sie wird weiterhin mit hohem Einfluss in den Bildungsprozessen wirken. Damit entsteht die ethische Herausforderung bewusst zu halten, dass und wie Digitalität immer schon gegeben ist, Strukturen generiert und Personen, Themen und Zugänge bzw. Methoden in- oder exkludiert. Folgerichtig heißt es: „In dieser ‚postdigitalen‘ Konfiguration wird die kritische Reflexion der Wirkkraft der Digitalität immer wichtiger.“ (Leibniz-Institut, 2020).

Vor diesem Hintergrund werden nun die Wechselbeziehungen der Förderung von fachlichen (religiösen) Kompetenzen und digitalen Kompetenzen differenziert in den Blick genommen.

2. Fachliche Kompetenzen im Religionsunterricht digital fördern

In diesem Abschnitt gehen wir von den fachlichen Kompetenzen aus, die im Religionsunterricht angestrebt werden, und fragen danach, wie diese durch die im KMK-Modell ausgewiesenen Kompetenzen digitaler Bildung gefördert werden können. Eine wichtige Leitfunktion für die im evangelischen Religionsunterricht anzustrebenden fachlichen Kompetenzen hat das EKD-Rahmenpapier „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“ von 2010. Als inhaltliche Bezugspunkte für die Kompetenzen hält diese, freilich bereits in die Jahre gekommene und ergänzungsbedürftige Orientierungshilfe 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, 2010, S. 17).

Bereits hier bestätigt sich die eingangs erläuterte Feststellung, 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 (z. B. in Online-Bibeln, Smartphone-Apps zur Bibel, zum Koran und anderen religiösen Schriften), und zu den „religiöse[n], kulturelle[n] und gesellschaftliche[n] Zusammenhänge[n] im globalen Horizont“ gehören prominent die oben skizzierten Wechselwirkungen zwischen Mediatisierung bzw. Digitalisierung und religiösen, kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen.

Darüber hinaus weisen die im EKD-Papier nachfolgend genannten „prozessbezogenen Kompetenzen“ deutliche Bezüge zu und Überschneidungen mit den Kompetenzbereichen des KMK-Kompetenzmodells zur Bildung in der digitalen Welt auf (vgl. Abbildung 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 nicht normativ, sondern explorativ angelegten Grafik durch die Pfeile veranschaulicht. Die Kompetenzen „Deutungsfähigkeit“ und „Urteilsfähigkeit“ genießen innerhalb von Theologie und Religionspädagogik besondere Aufmerksamkeit, sie werden in großer Nähe zum Bereich „analysieren und reflektieren“ gesehen. Ferner würden sicher viele Lehrkräfte, fragte man sie nach ihren Zuordnungen, darin übereinstimmen, die Kompetenz „Dialogfähigkeit“ in erster Linie mit dem Bereich „kommunizieren und kooperieren“ in Verbindung zu bringen. Bei genauerer Betrachtung legte sich durchaus ebenfalls nahe, sie im Bereich „Problemlösen und handeln“ produktiv fortzuentwickeln.

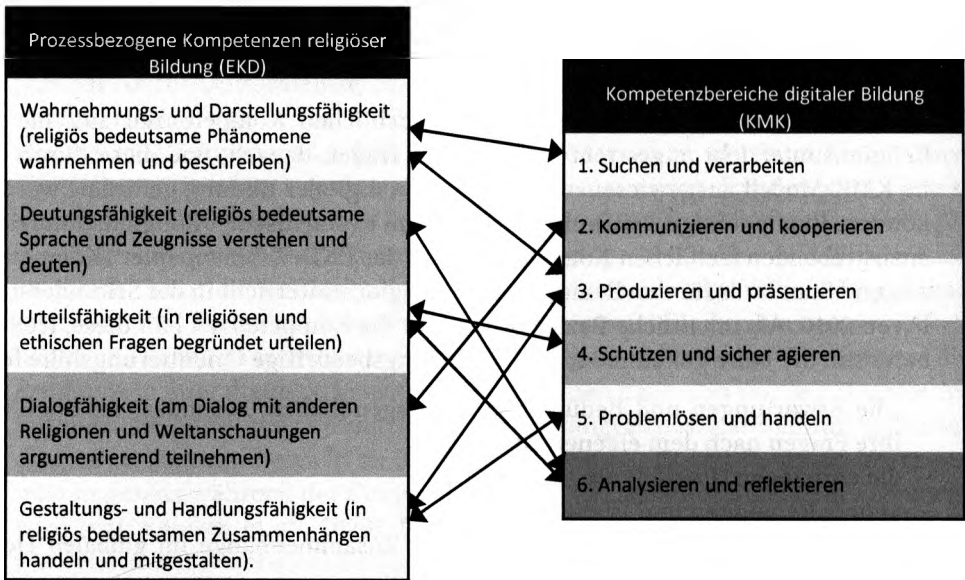


Abbildung 1. Vernetzungen zwischen den prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung (EKD) und den Kompetenzbereichen digitaler Bildung (KMK) (eigene Darstellung: M. Pirner)

Das EKD-Papier weist darüber hinaus 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 Schüler*innen in besonderer Weise fördern bzw. mit diesen in Wechselwirkungen stehen. Dies wird im Folgenden (nach den Pfeil-Markierungen) exemplarisch angedeutet – auch wenn wiederum 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 Glauben oder zu bestimmten Glaubensthemen) verbunden mit kommunizieren und kooperieren (z. B. kollegiale Kommentierungen zu den Präsentationen aus diversen religions- und weltanschaulich pluralen Perspektiven).
2. Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache verstehen.
 - Suchen und verarbeiten (z.B. 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 Chat-Forum zu einem aktuellen Thema teilnehmen) sowie suchen und verarbeiten (z. B. kirchliche Online-Angebote wie z. B. Mediations- und Gebet-Apps recherchieren und Gütekategorien für sie entwickeln).
4. Über das evangelische Verständnis des Christentums Auskunft geben.
→ Suchen und verarbeiten sowie analysieren und recherchieren (z. B. Gottesdienste zum Reformationstag oder Buß- und Betttag im Internet); produzieren und präsentieren (z. B. Präsentation zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Theologien und kirchlicher Praxen zwischen katholischer und evangelischer Kirche).
 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-Influencer*innen); Problemlösen und handeln (z. B. in Situationen von Cybermobbing, Sexting sowie der Verbreitung fundamentalistischer oder radikaler Positionen innerhalb und außerhalb von Klassenchats).
 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).
 7. Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren.
→ Kommunizieren und kooperieren (z. B. mit Vertreter*innen anderer Religionen und Weltanschauungen; Umgangsregeln im Netz [Netiquette] kennen und einhalten); Problem lösen und handeln (z. B. antisemitische oder islamophobe Vorurteile und Verschwörungstheorien 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, Werbungs-Clips etc., sie z. B. in Datenbanken kategorisieren); analysieren und reflektieren (z. B. biblische Motive aus der christlichen Kunst und ihre Verwendung in der populären digitalen Kultur analysieren sowie ihre Funktionalisierung kritisch reflektieren).

Über diese Verschränkungen der bestehenden Kompetenzmodelle von religiöser und digitaler Bildung hinaus ist im Abschnitt 1 deutlich geworden, dass die

Wandlungsprozesse im Bereich der Digitalisierung die Religionsdidaktik auch zur Weiterentwicklung der Grundlagen und Aufgabenbestimmungen des Religionsunterrichts herausfordern. Auf solche Herausforderungen reagiert u. a. der schon oben genannte, von einer Expert*innengruppe erarbeitete und vom Kirchenamt der EKD herausgegebene Orientierungsrahmen „Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt“ von 2021. Hier wird darauf verwiesen, dass durch den digitalen Wandel neue Konstellationen und Fragestellungen entstehen, die im Religionsunterricht aufgegriffen werden müssen. So werden etwa angesichts der Tatsache, dass Tote im Internet, z. B. als Chatbots, ‚weiterleben‘ können, anthropologische und ethische Fragestellungen um Sterben und Tod neu zu durchdenken sein. Die Frage, inwieweit künstliche Intelligenzen oder Roboter Rechte haben oder an religiösen Praktiken partizipieren können, verweist ebenfalls auf neuartige Anforderungssituationen für religiös-ethische Bildung. Schließlich steht nicht zuletzt fundamental die Frage nach Gott und ihre Bedeutung für zukünftige Generationen zur Debatte.

3. Digitale Kompetenzen im Sinne der KMK-Standards im Religionsunterricht fachlich fördern

In diesem Abschnitt drehen wir gegenüber dem vorherigen Abschnitt die Perspektive um: Wir gehen aus von dem KMK-Strategiepapier und seinem Kompetenzmodell und fragen danach, was religiöse Bildung im Religionsunterricht zur Förderung der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (KMK, 2017) beitragen kann.

Der erwähnte EKD-Orientierungsrahmen „Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt“ betont zu Recht, dass die Herausforderung der Digitalisierung nicht lediglich auf der Oberflächenebene eines Mehr an digitalen Methoden bearbeitet werden kann. Vielmehr betrifft er die bildungstheoretischen Grundlagen schulischer Bildung generell sowie des Religionsunterrichts im Besonderen. Durchaus in Konvergenz zu den Perspektiven des KMK-Strategiepapiers unterstreicht der EKD-Orientierungsrahmen, dass als Antwort öffentlicher Bildung auf die alle menschlichen Lebensbereiche durchdringenden und verändernden Dynamiken, die Digitalisierungsprozesse auslösen, *Bildung* im mehrdimensionalen und ganzheitlichen Sinn erforderlich ist, die religiöse, ästhetische, ethische, sprachliche, historische und informatisch-mediale Aspekte umfasst (Kirchenamt der EKD, 2021b). Von daher kommt der Vernetzung und dem Zusammenwirken aller schulischen Unterrichtsfächer mit ihren je eigenen Perspektiven eine besondere Bedeutung zu. Das KMK-Papier spricht in genau diesem Sinn pointiert von „Bildung in der digitalen Welt“ statt von „digitaler Bildung“ und betont, dass jedes Schulfach „spezifische Zugänge zu den Kompetenzen in der digitalen Welt durch seine Sach- und Handlungszugänge“ beinhaltet (KMK, 2017, S. 12).

Aus religionspädagogisch-bildungstheoretischer Sicht ist für die Verhältnisbestimmung von religiöser und digitaler Bildung die Einsicht in die immer schon gegebene Medialität des Menschen ebenso fundamental wie die Einsicht in die

Medialität von Religion. Vor diesem Hintergrund lässt sich öffentliche religiöse Bildung in die übergreifende Bildungsaufgabe einordnen, Kinder und Jugendliche beim Erwerb der Fähigkeit zum digitalen Zeichengebrauch, von Medienkompetenz und Kommunikationsfähigkeit zu unterstützen. Angesichts der stark von Symbolen und (Sprach-)Bildern geprägten religiösen Sprache und christlichen Kulturtradition leistet der Religionsunterricht hierzu einen wichtigen Beitrag.

Es ist ein Charakteristikum des Religionsunterrichts, dass er etwas ‚anders‘ als andere Fächer ist. Die Differenz lässt sich insbesondere über die Hochschätzung von zwischenmenschlichen Beziehungen für Bildungsprozesse beschreiben. Digitale Kompetenzen fachlich zu fördern, heißt prinzipiell, die Möglichkeiten und Grenzen digitalen Lernens kontextuell gebunden zu reflektieren und dabei die Fachkultur und die zu ihr gehörende Unterrichtskultur, und nicht nur die digitalen Lernziele und Kompetenzen der Curricula, als zentrale Bezugsgröße für den Reformprozess Digitalisierung in den Blick zu nehmen. Digitale Kompetenzen tragen das Potential in sich, eine technisch erfassbare Effektivität in Lernprozesse zu implementieren, die eine multisensorische und in diesem Sinne ganzheitliche Perspektive, wie sie auch mit dem Begriff der Bildung verbunden ist, verdrängen. Es ist die fachliche Expertise der Religionspädagogik, dass sie für die Wahrnehmung und Problematisierung solcher Verdrängungsprozesse besonders sensibel ist und die bleibende Bedeutung der Lehrkraft in ihrer persönlichen Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen akzentuiert.

4. Fachspezifische digitale Kompetenzen über die KMK-Standards hinaus im Religionsunterricht fördern

Wie oben bereits angedeutet, wird die Bedeutung des Religionsunterrichts für die „Bildung in einer digitalen Welt“ häufig vor allem in den Bereichen des ethischen Lernens sowie texthermeneutischer Kompetenzentwicklung gesehen. Letzteres wird im Anschluss an die Wahrnehmung der christlichen Religion als einer ‚Buchreligion‘ gesehen und kann sicherlich auf viel Zustimmung und Erfahrung unter den Angehörigen der Fachgruppe Religionsunterricht und Ethik zählen. Hier ist der Religionsunterricht unzweifelhaft geübt und bereits stark (gewesen). Aber in dieser Wahrnehmung wird die Fortentwicklung der Fachlichkeit der Religionslehre, welche die Aneignung und Reflexion des Wandels religiöser Kulturen und Religionspraxen zum zentralen Zugangspunkt des Unterrichts macht, ausgeblendet wie ebenso ihre digitalen Refigurationen nicht reflektiert werden. Das Christentum bezieht sich zwar auf schriftlich fixierte Quellen, hat die Auseinandersetzung mit Texten und ihrer Traditionsgeschichte kultiviert, es ist aber keine Buchreligion. Es wird nicht an biblische Sätze geglaubt, sondern daran, dass die gelebte Auseinandersetzung mit ihnen den Geist Gottes erfahrbar macht. So ist das Christentum als eine gelebte Religion wahrzunehmen, die einerseits medienproduktiv und darin religionsproduktiv ist, die andererseits religionsproduktiv

und darin medienproduktiv ist. Gleichsam als „Medienreligion“ (vgl. Pirner, 2010) hat das Christentum, insbesondere in seiner protestantischen Ausprägung (vgl. Hamm, 1996), die abendländische Kultur geprägt und hier insbesondere in den unterschiedlichen Kunstrichtungen bis in die aktuelle populäre Kultur hinein ästhetischen Niederschlag gefunden. Insofern spielt über das Textverstehen hinaus das Verstehen von ästhetischen Gestaltungsformen im Religionsunterricht eine besondere Rolle und wird dem Kompetenzaufbau der Schüler*innen in diesem Bereich besondere Beachtung geschenkt. Demgegenüber bleiben Kompetenzen ästhetischer Bildung im KMK-Modell deutlich unterbelichtet, obwohl gerade für die digitale Kultur das Verstehen von Bildern, Symbolen und Musik eine hervorgehobene Rolle spielt.

Darüber hinaus ist darauf zu verweisen, dass religiöse Bildung – als fachliche Bildung und ähnlich wie andere fachliche Bildung – auch dann einen unverzichtbaren Beitrag zur Bildung in einer digitalen Welt leistet, wenn sie sich nicht direkt auf Digitalität bezieht: Um z. B. religiöse *Fake News* oder verzerrende Darstellungen des Islam in den Medien als solche erkennen zu können, braucht es nicht nur medienbezogene Kenntnisse, sondern v. a. solide Grundkenntnisse über Religion(en). Um diese notwendigen Bezüge zur fachlich-inhaltlichen Bildung ist das KMK-Kompetenzmodell zu ergänzen.

5. Digitale personale Bildung im Religionsunterricht fachlich fördern

Häufig ist es kaum sichtbar, dass und wie Medien wesentlich dazu beitragen, dass Menschen religiös bzw. areligiös oder antireligiös sowie zu Religion reflektierenden Subjekten werden. Medien werfen ethische Fragen auf und stellen Laboratorien dazu zur Verfügung, dass Menschen zu ethisch reflektierenden Subjekten werden. Sie eröffnen, strukturieren, steuern und etablieren personale Bildungsprozesse. Sie erschließen (religiöse) Welten und ermöglichen Persönlichkeitsentwicklung, sie vernetzen Menschen und sie platzieren und generieren Themen, sie schaffen Realitäten. Medienkompetenz ist Welterschließungskompetenz (vgl. Nord, 2021b). Zugleich zielt religiöse Bildung, wie oben erläutert, auf eine am Subjekt orientierte Bildung und insofern wesentlich auf die Stärkung und Entwicklung der Persönlichkeit und Identität jedes einzelnen Schülers und jeder Schülerin. Vor dem theologischen Hintergrund des unbedingten Angenommenseins jedes Menschen von Gott und des Vertrauens in seine Verantwortungsfähigkeit geht es dem Religionsunterricht darum, die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen zu fördern, die in religiösen, ethischen und Lebens-Fragen selbstbestimmt urteils- und entscheidungsfähig sind. Dies bedeutet im Hinblick auf die digitalen Medien zweierlei. Zum einen trägt der Religionsunterricht durch eine solche stärkende Persönlichkeitsbildung dazu bei, dass die Heranwachsenden im Umgang mit den vielfältigen und oft kommerziell oder ideologisch verführerischen Medienangeboten selbstbestimmter umgehen können: Wer eine starke Persönlichkeit ist, lässt

sich weniger leicht in seinem Mediennutzungsverhalten manipulieren oder von der Peer Group unter Druck setzen. Zum anderen wird die Frage nach Persönlichkeitsbildung für den Religionsunterricht zu einem zentralen Kriterium für die Auswahl von Medienangeboten und die Beurteilung von Medienkompetenzen: Wo stärken Medienangebote und Medienkompetenzen Menschen in ihrer Persönlichkeit, wo schwächen sie sie? Wo setzen sie befreiende Impulse, wo machen sie abhängig? Wo fördern sie gewaltfreie und wo gewaltsame Kommunikationen?

Insofern ist an dem KMK-Strategiepapier aus religionspädagogischer Sicht zu begrüßen, dass das Gesamtziel der „Bildung in einer digitalen Welt“ mehrfach als Befähigung „zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt“ bestimmt wird, für dessen Erreichen „eine kritische Reflektion in Bezug auf den Umgang mit Medien und über die digitale Welt“ eine zentrale Rolle spielt (KMK, 2017, S. 11). Dementsprechend werden im KMK-Kompetenzmodell ethische Aspekte stärker als im europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen DigComp (vgl. Ferrari, 2013) berücksichtigt. Sie sind vor allem in den Bereichen 4 (Schützen und sicher agieren) und 6 (Analysieren und reflektieren) verankert, durchziehen aber sachgemäß letztlich alle Kompetenzbereiche.

Digitale personale Bildung bezieht sich weiterhin im Religionsunterricht auf ethische Bildung und die Vermittlung von Werten als besondere Aufgaben und Kompetenzen des Religionsunterrichts, so dass in diesem Bereich ein spezieller Beitrag des Faches zur „Bildung in der digitalen Welt“ gesehen werden kann.

Zu diesem Gebiet der personalen Bildung gehören Leitfragen wie: Wo fördern Medienangebote und Medienkompetenzen die Inklusion von Schülerinnen und Schülern, die mit körperlichen, geistigen oder psychischen Beeinträchtigungen leben? Es gibt eine große Vielfalt von assistierenden Technologien, die es Menschen durch mitunter intuitiv konzipierten Mensch-Maschine-Schnittstellen ermöglichen, nicht nur am digitalen Leben teilzunehmen, sondern Medien als hybride Assistentinnen für ihren (schulischen) Alltag zu nutzen. Multimedialität, Multimodalität, Einfachheit und Konstanz sowie Universalität und Standardisierung sind entscheidende Qualitäten der digitalen Medien (vgl. Brandhofer et al., 2019, S. 338). Diese inklusiven Qualitäten ermöglichen, vereinfachend kontrastierend formuliert, dass sich die Medien an die Bedürfnisse der Schüler*innen anpassen und sich nicht mehr die Schüler*innen an die Medien anpassen müssen (vgl. Miesenberger et al., 2012, S. 27). Der Religionsunterricht, der digitale Lehr- und Lernszenarien aufgreift und reflektiert, kann zu einer inklusiven Unterrichts- und Schulkultur beitragen, indem Sprach-, Seh- und Hörbarrieren abgebaut werden, Lernausgangslagen individualisierter berücksichtigt werden und Interaktionen im Unterricht diskriminierungssensibler entwickelt werden. Selbstreguliertes Lernen und effektivere Klassenführung werden konsequent zur Förderung personaler Bildung im umfassenden Sinne im Fachunterricht eingesetzt. Dies heißt, dass nicht lediglich text- oder gesprächsorientiert gearbeitet wird, sondern dies gerade auch durch kreativ-produktive und problemlösende Methoden gefördert wird: Wer schon einmal selbst einen Algorithmus entworfen oder ein YouTube-Video erstellt hat, gewinnt dadurch auch einen kritisch-analytischen Blick auf diese digitalen Phänomene. Wie oben bereits skizziert, ist der Gegenstandsbereich des Religions-

unterrichts in umfassender Weise von der Digitalisierung betroffen. Von daher ergeben sich durch die Leben, Welt und Wirklichkeit erschließenden Dimensionen religiöser Bildung sehr weitreichende Chancen, Schüler*innen bei einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt zu unterstützen, die mit einem vertieften Verständnis von digitalen Medien und ihren Chancen wie Risiken zu tun haben.

Und doch ist zugleich immer auch die Rede von der digitalen personalen Bildung zu hinterfragen, ebenso wie die Rede von den digitalen Kompetenzen und dem Mehrwert des Digitalen. Diese Begriffe sind unklar, sie können ein den Kulturwandel banalisierendes Verständnis von Medien als Werkzeuge zur Optimierung von Lernprozessen transportieren und so Innovationen verhindern oder verlangsamen (vgl. Krommer, 2020). Die Religionspädagogik und der Religionsunterricht sind gemeinsam mit anderen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lage, diese kritischen Aspekte fundiert in die derzeitige Diskussion zum Umbau des Bildungssystems einbringen. Der Religionsunterricht kann in diesem Sinn dazu beitragen, dass schulisches Lernen mit und über die digitalen Medien nicht an der Oberfläche bleibt, sondern die Potentiale der digitalen Medien für eine neue Lern- und Bildungskultur genutzt werden.

Die überwiegende Mehrheit vorliegender religionsdidaktischer Ansätze konvergiert in dem Ziel, die Subjektorientierung als zentrales Prinzip in Schule und Religionsunterricht zu verankern (vgl. als Überblick: Boschki, 2017, sowie programmatisch: Kunstmann, 2018). Theologisch wird diese Akzentuierung der Subjektorientierung meist fundiert durch die besondere Würde und Einzigartigkeit des als Gottes Ebenbild geschaffenen Menschen (vgl. z. B. Nord, 2019). Dementsprechend ist gerade die Religionsdidaktik daran interessiert, dass die Potentiale der digitalen Medien für die Förderung von subjektorientiertem, individualisiertem Lernen, d. h. für mehr Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Kooperation der Schüler*innen in den schulischen Lern- und Bildungsprozessen genutzt werden. Aber ebenso wird erwartet, dass digitale Bildungsszenarien zu einer effektiveren Klassenführung, zu mehr inhaltlicher Klarheit und kognitiven Aktivierung, zu einer höheren Qualität von Feedback sowie der Förderung von metakognitiven Fähigkeiten beitragen kann (vgl. Kammerl & Irion, 2018). Beide, selbstreguliertes Lernen wie auch die bessere Klassenführung, können die personale Bildung fördern, sie können aber auch ambivalente Konsequenzen zeitigen, wenn etwa Schüler*innen mit dem Selbststudium überfordert und allein gelassen werden oder die effektivere Klassenführung zu einer Kontrolle der Schüler*innen führt, die kreative Bildungsprozesse verhindert.

6. Zukünftige Aufgaben der Religionspädagogik und -didaktik in Forschung, Lehre und Weiterbildung

6.1 Forschung

Forschungsdefizite bestehen im Bereich von empirischer Forschung, insbesondere auch Längsschnittstudien, die auf medienbezogene Religionsforschung nicht nur im christlichen, sondern insgesamt im weiteren religionspluralen Spektrum bezogen ist. Dabei gilt es nicht nur, die großen Religionsgemeinschaften, sondern auch kleinere religiös-spirituelle Bewegungen und Gruppierungen zu fokussieren. Nicht religionsbezogene Weltbilder und Lebenseinstellungen mit ihren Wertorientierungen sind bislang ebenfalls kaum in Bezug auf ihren Wandel in einer Kultur der Digitalität untersucht worden. Es besteht zudem ein hoher Bedarf im Bereich sozialisationsorientierter religionsbezogener Mediennutzungsstudien (Nord, 2021a; Pirner, 2022; 2012b). Der Bereich religionsunterrichtlicher Interventions- und Entwicklungsstudien zeigt sich schließlich als ein eigener, weiterer großer Forschungsbereich, der zur gezielten Untersuchung der Entwicklung von Bildung in einer Kultur, die von Digitalität geprägt wird, unverzichtbar hinzugehört.

6.2 Aus- und Weiterbildung von Religionslehrkräften

Der oben erwähnte EKD-Orientierungsrahmen „Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt“ (Kirchenamt der EKD, 2021b) enthält einen eigenen Abschnitt, in dem die bisherigen Vorgaben für die drei Phasen der Religionslehrer*innenbildung (v. a. das Fachprofil in den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ der KMK von 2019 sowie die EKD-Empfehlungen „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ von 2009) im Hinblick auf Digitalisierungsprozesse weiterentwickelt werden. Hier wird betont, dass die künftigen Religionslehrkräfte selbst erst einmal über die Kompetenzen digitaler Bildung verfügen müssen, die von den Schüler*innen erwartet werden. Weiterhin sind mediendidaktische und -pädagogische Kompetenzen erforderlich sowie die in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehende Fähigkeit, Perspektiven religiöser Bildung mit Perspektiven digitaler Bildung didaktisch gehaltvoll und kritisch-konstruktiv in Beziehung zu setzen (vgl. auch Nord, 2021b). Dies wird an den fünf Kompetenzbereichen, also religionspädagogische Reflexionsfähigkeit, Gestaltungskompetenz, Förderkompetenz, Entwicklungskompetenz sowie Dialog- und Diskurskompetenz, konkretisiert. Eine Religionslehrer*innenbildung, die sowohl didaktische als auch fachwissenschaftliche Fragestellungen digitalen Lehrens und Lernens in diesem beschriebenen Sinne integral verfolgt, ist bislang nur an wenigen Ausbildungsorten sichtbar vorhanden. Der Bedarf für ihre Etablierung nicht nur im Bereich Religionsunterricht, sondern insgesamt für alle Lehrpersonen, ist bereits empirisch erhoben (Schmi, Goertz & Behrens, 2020).

Literatur

- Adam, O., Wagner, E. & Nord, I. (2022, im Druck). Digitalisierungsprozesse im Religionsunterricht. Das Forschungsprojekt Religious Education Laboratory digital (RELab digital). Ein soziologischer Zwischenbericht. In I. Nord & K. Merle (Hrsg.), *Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch-theologische Standortbestimmungen im interdisziplinären Kontext*. Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.
- Arbeitsgemeinschaft evangelischer Religionslehrer & Religionslehrerinnen an Gymnasien in Bayern (2020). *Mitgliederbefragung zur aktuellen Situation des RU (Corona-Pandemie)*. Online: <http://www.aergb.de/wpcontent/uploads/Auswertung-AERGB-Sonderumfrage2020.pdf> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Beck, W., Nord, I. & Valentin, J. (2021). *Theologie und Digitalität. Ein Kompendium*. Freiburg: Herder-Verlag.
- Boschki, R. (2017). Art. „Subjekt“. *Wissenschaftlich-religionspädagogisches Online-Lexikon WiReLex*: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trültzsch-Wijnen, C. & Wiesner, C. (2019). Bildung im digitalen Zeitalter. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 307–362). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-8>
- Campbell, H. (Hrsg.) (2013). *Digital religion: Understanding religious practice in new media worlds*. New York: Routledge.
- Campbell, H. (Hrsg.) (2020). *The Distanced Church. Reflections on Doing Church Online*. [ohne Ort]. Network for New Media, Religion & Digital Culture Studies. <https://doi.org/10.21423/distancedchurch>
- Campbell, H. A. & Garner, S. (2016). *Networked Theology: Negotiating Faith in Digital Culture*. Ada, MI: Baker Academic.
- Cheong, P. H., Fischer-Nielsen, P., Gelfgren, S. & Ess, C. (Hrsg.) (2012). *Digital Religion, Social Media and Culture. Perspectives, Practices and Futures*. New York: Peter Lang.
- Contoc (Churches online in times of corona). (2020). Online: <https://www.contoc.org/de/contoc/> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Coteach (Connected Teacher Education) (2020). Online: <https://www.uni-wuerzburg.de/pse/forschen/coteach-connected-teacher-education/> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- DBK (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz) (Hrsg.) (2016). *Medienbildung und Teilhabegerechtigkeit*. Bonn: DBK.
- DigiLLab Würzburg (2019). Online: <https://www.uni-wuerzburg.de/pse/kompetenzzentrum-fuer-digitales-lehren-und-lernen/> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Digiteach (2020). Online: <https://www.digi-teach.de/theoretische-hintergruende-1/samr-modell/> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Ess, C. (2013). *Digital Media Ethics* (Second Edition). Cambridge, UK: Polity Press.
- Fechtner, K., Fermor, G., Pohl-Patalong, U. & Schroeter-Wittke, H. (Hrsg.) (2005). *Handbuch Religion und populäre Kultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ferrari, A. (2013). *DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Seville: JRC-IPTS. Online: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).

- Fischer, D. & Elsenbast, V. (Hrsg.) (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut.
- Forbes, B. D. & Mahan, J. H. (Hrsg.) (2017). *Religion and Popular Culture in America* (3. Auflage). Berkeley, CA: University of California Press.
- GFD (= V. Frederking, R. Romeike, Th. Borchert, M. Demantowsky, H.-L. Dienel, J. Groß, I. Gryl, Th. Irion, M. Hemmer, I. Nord, M. Oberle, I. Parchmann, M. Peschel, G. Pinkernell, A. Pitsoulis, S. Schanze, W. Schreiber, U. Schulze, Ch. Stange, M. Stilz, B. Trocholepczy, V. Weidner & N. Wuerffel) (2018). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt*. Online: <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Graf, F. W. & Meier, H. (Hrsg.) (2013). *Politik und Religion. Zur Diagnose der Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Gutmann, H.-M. (1998). *Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen: Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Hamm, B. (1996). Die Reformation als Medienereignis. *Jahrbuch für Biblische Theologie*, 11, 137–166.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen*. München: C. H. Beck.
- Helland, C. (2016). Digital Religion. In D. Yamane (Hrsg.), *Handbook of Religion and Society* (S. 177–196). New York: Springer.
- Hepp, A. (2011). *Medienkultur: Die Kultur mediatisierter Welten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hjarvard, S. & Lövheim, M. (Hrsg.) (2012). *Mediatization and Religion: Nordic Perspectives*. Göteborg: Nordicom.
- Irion, T. & Kammerl, R. (2018). Mit digitalen Medien lernen, Grundlagen, Potenziale und Herausforderungen. *Die Grundschulzeitschrift* 307, 12–17.
- Janus, R. (2020). *Populäre Kultur*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Populre_Kultur.200213
- Käbisch, D., Koerrenz, R., Kumlehn, M., Schlag, T., Schweitzer, F. & Simojoki, H. (2020). *Gerade jetzt! – 10 Thesen, warum der Religionsunterricht in der Corona-Zeit unverzichtbar ist*. <http://dx.doi.org/10.1515/zpt-2020-9090>
- Kalenda, F. (2012). Anthropologin: Apple erfüllt die Definition einer Religion. *ZDNet vom 25. Oktober 2012*. Online: <https://www.zdnet.de/88128816/anthropologin-apple-erfuellt-die-definition-einer-religion/> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Kammerl, R. & Irion, T. (2018). In der digitalen Welt. Digitalisierung und medienpädagogische Aufgaben der Schule, *Die Grundschulzeitschrift* 307, 6–11.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2009). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*. Hannover: EKD.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2010). *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I*. Hannover: EKD.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2019). *Schöne neue Welt? Menschenrechte und Digitalisierung*. Hannover: EKD.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2021a). *Freiheit digital. Die Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2021b, im Druck). *Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen*. Hannover: EKD.

- Kirchenamt der EKD & Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (1997). *Chancen und Risiken der Mediengesellschaft*. Hannover & Bonn: EKD & DBK.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2017). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online: www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Online: <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Bonn: KMK.
- Knauth, T. & Weiße, W. (Hrsg.) (2020). *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*. Münster: Waxmann.
- Knoblauch, H. (2009). *Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Krommer, A. (2020). Zum „Mehrwert“ digitaler Medien. Argumente gegen einen irreführenden Begriff. In *Friedrich Jahresheft 2020*, 20–21.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kunstmann, J. (2018). *Subjektorientierte Religionspädagogik: Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*. Stuttgart: Calwer.
- Leibniz-Institut (2020). Projekt für internationale Schulbuchforschung unter dem Titel „postdigitale Bildung“. Online: <http://www.gei.de/forschung/postdigitale-bildung.html> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Lundby, K. (2014). Mediatization of Communication. In K. Lundby (Hrsg.), *Mediatization of Communication* (S. 3–35). Berlin: de Gruyter.
- Luthe, S., Nord, I., Löffler, D. & Hurtienne, J. (2019). Segensroboter „BlessU-2“ Forschungsimpulse für die Praktische Theologie angesichts der Entwicklung sozialer Roboter. *Pastoraltheologie*, 108(3), 107–123.
- Lyden, J. C. & Mazur, E. M. (Hrsg.) (2015). *The Routledge Companion to Religion and Popular Culture*. New York: Routledge.
- Merle, K. (2019). *Religion in der Öffentlichkeit. Digitalisierung als Herausforderung für kirchliche Kommunikationskulturen*. Berlin: de Gruyter.
- Miesenberger K., Edler C., Heumader P. & Petz A. (2019) Tools and Applications for Cognitive Accessibility. In Y. Yesilada & S. Harper (Hrsg.), *Web Accessibility. A Foundation for Research*. London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-7440-0_28
- Moberg, M. & Sjö, S. (Hrsg.) (2020). *Digital Media, Young Adults, And Religion*. New York: Oxon.
- Mokrosch, R. & Mallouki, H. E. (Hrsg.) (2019). *Religionen und der globale Wandel. Politik, Wirtschaft, Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nord, I. (2019). Konfessionell, kooperativ, kontextuell und digitalisiert. Christliche Bildung in Zeiten der Digitalisierung, exemplarisch dargestellt mit Bezug auf den evangelischen Religionsunterricht. In R. Mokrosch & H. E. Mallouki (Hrsg.), *Religionen und der globale Wandel. Politik, Wirtschaft, Bildung* (S. 169–190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nord, I. (2020). Religionsneutralität. Ein umstrittener Begriff und seine Bedeutung für das Schulwesen in historischer und ideengeschichtlicher bzw. theologiegeschichtlicher Perspektive. In T. Schlag, A. Roggenkamp & P. Büttgen (Hrsg.), *Religion und Philosophie in schulischen Kontexten. Rahmenbedingungen, Profile und Pfadabhängigkeiten*

- des Religions- und Philosophieunterrichts in Deutschland, Frankreich, der Schweiz und Griechenland* (S. 35–68). Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.
- Nord, I. (2021a). Religiöse Mediensozialisation und Digitale Theologie. In W. Beck, I. Nord & J. Valentin (Hrsg.), *Theologie und Digitalität. Ein Kompendium*. Freiburg: Herder-Verlag.
- Nord, I. (Hrsg.) (2021b). *Religionsdidaktik. Diversitätsorientiert und digital* (Praxishandbuch Cornelsen). Berlin: Cornelsen.
- Nord, I. & Merle, K. (Hrsg.) (2022). *Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch-theologische Standortbestimmungen im interdisziplinären Kontext*. Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.
- Nord, I. & Palkowitsch-Kühl, J. (2020). *Soziale Medien*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Soziale_Medien.200288
- Nord, I. & Palkowitsch-Kühl, J. (2017). RElab digital – A project on Religious Education in a mediatised world. <https://doi.org/10.17885/heipub.rel.2017.0.23770>
- Nord, I. & Ziperovnsky, H. (Hrsg.) (2017). *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ott, K. (2018). *Christian Ethics for a Digital Society*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Pirner, M. L. (2001). *Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung*. Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Ev. Publizistik 2001.
- Pirner, M. L. (2004). *Religiöse Mediensozialisation. Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen*. München: kopaed.
- Pirner, M. L. (2006). Neue elektronische Medien. In R. Lachmann, G. Adam & M. Rothgangel (Hrsg.), *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch* (S. 198–215). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pirner, M. L. (2009). Religion. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 294–301). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaft.
- Pirner, M. L. (2010). Kommunikation und Medien. In A. Brummer, M. Kießig & M. Rothgangel (Hrsg.), *Evangelischer Erwachsenen Katechismus* (8. neu bearb. u. erg. Aufl.) (S. 458–468). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pirner, M. L. (2012a). Medienweltorientierte Religionsdidaktik. In B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven für den Religionsunterricht* (S. 159–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M. L. (2012b). Religiöse Mediensozialisation. Wie die Medien die Religiosität von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. In R. Englert u. a. (Hrsg.), *Gott googeln? Multimedia und Religion* (Jahrbuch der Religionspädagogik, JRP Bd. 28) (S. 59–69). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Pirner, M. L. (2013). Medienbildung im evangelischen Religionsunterricht. In W. Pfeiffer & R. Uphues (Hrsg.), *Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 279–298). München: kopaed.
- Pirner, M. L. (2016). Art. „Bildung, mediale“. *Wissenschaftlich-religionspädagogisches Online-Lexikon WiReLex*. Online: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100189/> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Pirner, M. L. (2017). Religion/religiöse Bildung. In B. Schorb, A. Hartung & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. überarb. Aufl.) (S. 359–362). München: kopaed.

- Pirner, M. L. (2018). Religionsunterricht zwischen politischer Abstinenz und Funktionalisierung. Perspektiven einer Öffentlichen Religionspädagogik. *Die Gelbe 1/2018*. Heilsbronn: RPZ, 43–69. Online: <http://www.rpz-heilsbronn.de/nc/arbeitsbereiche/gymnasialpaedagogische-materialstelle-gpm/die-gelbe/2018/03-pirner/> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Pirner, M. L. (2019). Digitale Medien als Kontext der Religionspädagogik. In A. Schulte (Hrsg.), *Kontexte der Religionspädagogik* (S. 31–50). Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.
- Pirner, M. L. (2020a). Religiöse Bildung in der Schule und der aktuelle Bildungsdiskurs. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), *Religionsdidaktik* (S. 40–46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M. L. (2020b). Interreligiöse und interweltanschauliche Bildung im Kontext einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik. In Z. Sejdini & M. Kraml (Hrsg.), *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen* (S. 73–85). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M. L. (2022, im Druck). Digitale Religion? Die Digitalisierung der Lebenswelt als theologische und religionspädagogische Herausforderung am Beispiel des Smartphones. In K. Merle & I. Nord (Hrsg.), *Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch-theologische Standortbestimmungen im interdisziplinären Kontext*. Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.
- Pirner, M. L. & Häusler, N. (2019). Der Einfluss der Influencer – digitales Vorbild-Lernen? *Loccumer Pelikan 3/2019*, 9–13. Online: https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-19/3-19_Pirner (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Pirner, M. L., Lähnemann, J. & Haußmann, W. (Hrsg.) (2011). *Medien-Macht und Religionen. Herausforderung für interkulturelle Bildung*. Hamburg: eb-Verlag.
- Pirner, M. L. & Rath, M. (Hrsg.) (2003). *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien* (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 1). München: kopaed.
- ReDiL (Religiosität und Digitalität in informellen und formalen Lernkontexten) (2020). Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen der religiösen Orientierung und den digitalitätsethischen Einstellungen sowie Umgangsweisen mit digitalen Medien von Jugendlichen. Online: <http://www.rupre.phil.fau.eu/projects/> (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2020). *Monitor Digitale Bildung – Die Schulen in einem digitalen Zeitalter*. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf (Letzter Zugriff: 02.07.2021).
- Schroeter-Wittke, H. (Hrsg.) (2015). *Popkultur und Religion: Best of ...* (2. Aufl.). Jena: Garamond-Verlag.
- Thomas, G. (1998). *Medien – Ritual – Religion. Zur religiösen Funktion des Fernsehens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ulfshöfer, G. & Wilhelm, M. (Hrsg.) (2020). *Theologische Medienethik im digitalen Zeitalter*. Stuttgart: Kohlhammer.