

Thomas Schlag

Religiös, digital, distanziert kommunizieren?

Wahrnehmungen des Religionsunterrichts in Corona-Zeiten und Folgerungen für die religionsbezogene öffentliche Deutungspraxis

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag werden Wahrnehmungen und mögliche Folgewirkungen der Schulschließungen und Umstellung auf digitale Unterrichtsformen während der Corona-Zeit im Blick auf den schulischen Religionsunterricht und insbesondere die Deutungspraxis seiner verantwortlichen Akteur*innen untersucht. Grundlage für die Analyse und Interpretation ist ein Twitter-Chat von Religionspädagog*innen aus Schule, Weiterbildung und Universität am 25. März 2020, in dem diese sich über die aktuelle Situation und die damit einhergehenden Herausforderungen austauschen. Erkundet wird, wie sich die digital formierten, religionsbezogenen Deutungsdynamiken dieser Akteur*innen angesichts der Herausforderungen von ‚distance learning‘ darstellen, welche weiterreichenden Konsequenzen sich von dort her für den schulischen Religionsunterricht ableiten lassen und welche religionspädagogischen Folgerungen daraus für die öffentliche Relevanz gelehrter und gelebter Religionsdeutung im postsäkularen Bildungskontext gezogen werden können.

Schlagworte: religiöse Bildung, öffentliche Religionspädagogik, digitale Bildung, digitale Kommunikation, religionsbezogene Deutungspraxis

1. Einführung und Problemstellung

Mit den Entwicklungen digitaler Kommunikationsmöglichkeiten entgrenzen sich die klassischen Bildungspraktiken und Akteursebenen öffentlicher Religionsdeutung. In der Corona-Krise des Frühjahres 2020 wird dies in den sich geradezu exponentiell ausweitenden Online-Angeboten von Kirchen und religiösen Influencer*innen besonders deutlich. Aufgrund des verordneten ‚social distancing‘ fanden Gottesdienste im digitalen Format ohne reale Gemeindepräsenz statt und Seelsorge geschah ohne direkte persönliche Begegnung (Schlag, 2020a).

Weil auch die Schulen geschlossen wurden, erfuhren Praktiken des ‚digital learning‘ urplötzlich einen erheblichen Schub an Herausforderungen und Lösungsansätzen, die in der ‚Zeit davor‘ bisher eher auf einer theoretischen Ebene geblieben sind. In religionspädagogischer Hinsicht sind dazu in den vergangenen Jahren bereits eine Reihe von Grundsaterwägungen insbesondere zum Zusammenhang von religiöser und digitaler Bildung im Schulkontext erfolgt (Nord & Palkowitsch-Kühl, 2020; Nord, 2019; Schlag, 2020b; Merle, 2019; Nord & Luthe, 2014; Platow 2012). Auf kirchlicher Seite, etwa im Bereich der EKD, werden im Frühjahr 2020 erste Initiativen lanciert, die Herausforderungen digitaler Praxis für das Feld des Religionsunterrichts näher in Augenschein zu nehmen. Allerdings liegen hierzu bisher noch keine konkreten Stellungnah-

men vor. Die Wahrnehmungs-, Deutungs- und erst recht die konkrete Unterrichtspraxis von Religionslehrkräften hinsichtlich digitaler Unterrichtsformate ist bisher noch nicht näher betrachtet oder gar systematisch ausgewertet worden. Ergebnisse einer internationalen und ökumenischen Studie zur digitalen Bildungspraxis von Pfarrpersonen in Zeiten von Corona werden ab dem Herbst 2020 vorliegen (vgl. www.contoc.org). Insofern ist an dieser Stelle ein erhebliches Forschungsdesiderat zu konstatieren, zu dessen Bearbeitung der vorliegende Beitrag erste forschungsmethodische und perspektivische Orientierungen zu vermitteln sucht.

So wird im vorliegenden Beitrag danach gefragt, inwiefern für den Kontext des schulischen Religionsunterrichts digital forcierte Dynamiken öffentlicher Religionsdeutung unter den professionellen Akteur*innen identifiziert werden können und wie sich dies in weiterreichendem religionspädagogischen Sinn mit der Frage professioneller Religionsdeutung im öffentlichen schulischen Kontext unter digitalen Bedingungen verbinden lässt. Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die nähere Analyse eines aktuellen Twitter-Chats von Religionspädagog*innen in Schule, Weiterbildung und Universität und deren darin deutlich werdende religionsbezogene Deutungspraxis. Erkundet wird, wie sich die Deutungsdynamiken der am Chat teilnehmenden Akteur*innen des Religionsunterrichts aus deren eigener Sicht angesichts der Herausforderungen des ‚distance learning‘ darstellen (1.). Im Anschluss daran wird erörtert, welche weiterreichenden Konsequenzen sich von diesen Einblicken her für die digitale Kommunikationspraxis im Kontext religionsbezogener schulischer Bildung ableiten lassen (2.). Schließlich werden ausgehend von diesen Beobachtungen Folgerungen für die öffentliche Relevanz gelehrter und gelebter Religionsdeutung im postsäkularen schulischen Bildungskontext angestellt (3.).

2. Analyse

2.1 Profil und Zielsetzung des Twitterportals #relichat

Angesichts der über die vergangenen Jahre hinweg stetig gesteigerten digitalen Kommunikation, die in der Krisenzeit des Frühjahres 2020 nochmals erkennbar zugenommen hat, stellt sich die Frage, wie man diese Kommunikationspraktiken im Kontext religiöser Bildung auf möglichst aufschlussreiche Weise in den Blick bekommen kann. Festzuhalten ist erst einmal grundsätzlich, dass sich auch im Bereich des schulischen Religionsunterrichts die digitalen Angebote in den vergangenen Jahren erheblich verstärkt haben. Digitale Materialpools wie ‚rpi-virtuell.de‘ und ‚religionsunterricht.net‘, Angebote einzelner religionspädagogischer Aus- und Weiterbildungsinstitute sowie Lehr- und Lernunterlagen von Schulbuchverlagen sind hier ebenso zu verzeichnen wie eine Reihe von digitalen Austauschforen von Verantwortlichen für den schulischen Religionsunterricht, so etwa ‚ReliChatCafé‘. Es ist zudem am Einzelfall beobachtbar, dass sich zwischen Religionslehrkräften längst eine intensive digital induzierte kollegiale Konsultations- und Austauschkultur über ‚best practices‘, methodische ‚Tipps und Tricks‘ sowie über die alltäglichen Herausforderungen des Unterrichts etabliert hat.

Inmitten dieser inzwischen kaum noch überschaubaren Angebots- und Kommunikationsvielfalt fallen einzelne digitale Foren leuchtturmartig in besonderer Weise auf. Als eines der prominentesten Angebote kann das im Februar 2017 unter dem Namen ‚#relichat‘ eingerichtete ‚Twitterportal für den Religionsunterricht im deutschsprachigen Raum‘ gelten. Dieses wird von Fachpersonen aus unterschiedlichen religionspädagogischen Instituten in Deutschland (Comenius-Institut Münster), Österreich (PH Vorarlberg) und der Schweiz (Religionspädagogisches Institut Luzern) sowie zwei Religionslehrerinnen aus Deutschland verantwortet. Auch wenn die Zahl von gegenwärtig 622 Followern (Stand vom 13. 4. 2020) von #relichat bisher eher überschaubar ist, stellt dieses Portal eines der gegenwärtig weitreichendsten und dynamischsten Kommunikationsangebote für Religionslehrer*innen im deutschsprachigen Raum dar.

#relichat strebt durch sein Angebot die verbesserte Kommunikationskultur unter Verantwortlichen des Religionsunterrichts an. So lassen sich sowohl einzelne Einträge der Anbieter wie der Follower zu unterrichtsrelevanten Aspekten finden. Es werden Hinweise zu Materialien und digitalen Unterrichtszugängen mit entsprechenden Verlinkungen auf weitere relevante Seiten gegeben. Zudem wird eine weiterreichende Begegnungs- und Vernetzungskultur gepflegt, etwa durch das digitale, mindestens einmal wöchentlich im Format einer Videokonferenz stattfindende ‚ReliChatCafé‘ sowie Barcamps, die unter dem Namen ‚#relicamp‘ einmal jährlich stattfinden.

Neben diesen Angeboten und der damit verbundenen Kommunikation regt #relichat die Community durch einen regelmäßig stattfindenden Twitterchat #relichat jeweils an Mittwohabenden zwischen 20 und 21 Uhr zur Diskussion an. Dafür wird jeweils einige Tage vorher ein konkretes fachbezogenes Thema benannt, auf das sich der Austausch gezielt beziehen soll, wobei auch die Follower selbst im Vorfeld des Chats Wünsche für zu besprechende Themen äußern bzw. einreichen können. Die einzelnen Themen können sich dabei auf konkrete materiale Unterrichtsinhalte, innovative, oftmals digitale Unterrichtsmethoden, didaktische Fragen etwa zur Kompetenzdebatte oder professionsbezogene Aspekte beziehen.

2.2 Der Twitterchat vom 25. 3. 2020

Im Folgenden soll der 80. Relichat analysiert werden, der am 25. 3. 2020¹ unter dem Titel „Religionsunterricht zu #Covid-19|Zeiten – distance learning und Krisen-Deutung“ zwischen 20 und 21 Uhr stattfand (Relichat, 2020). Zu diesem Chat sind 370 Einträge (Tweets und Retweets) von insgesamt 38 Teilnehmenden dokumentiert.² Der Großteil

1 Im überwiegenden Teil der deutschen Bundesländer, in Österreich und in der Mehrzahl der schweizerischen Kantone wurden infolge der Corona-Pandemie die Kindertagesstätten und Schulen in der dritten Märzwoche, also ab ca. dem 16. 3. 2020, geschlossen.

2 Dankenswerterweise stellen die Anbieter jeweils nach Abschluss des Chats ein chronologisches Excel-Protokoll des Chat-Verlaufs mit den einzeln durchnummerierten Tweets, Benutzername, Klarname (falls vorhanden) sowie dem Tweetinhalt zur Verfügung.

der Teilnehmenden lässt sich aufgrund des angegebenen Twitterprofils und der kurzen Selbstvorstellung zu Beginn des Chats im Blick auf Geschlecht, Herkunftsland und professionellen Hintergrund näher bestimmen: so nehmen 19 männliche und 18 weibliche Personen teil – eine Person lässt sich nicht zuordnen. Als Standorte lassen sich 19 × Deutschland, 4 × Österreich und 5 × die Schweiz identifizieren. Es handelt sich um 22 Religionslehrer*innen, neun Personen, die (teilweise neben dem Religionsunterricht) in religionspädagogischen Fachstellen und Instituten oder als Fachleiter*innen arbeiten, drei Lehrende an Universitäten, einen Studenten sowie einen Schüler (10. Klasse, Schulfach Ethik) – zwei Personen lassen sich nicht näher zuordnen. Was den konfessionellen Hintergrund angeht, wird 11 × der katholische und 6 × der evangelische Religionsunterricht als Bezugs- und Arbeitskontext aus den Profilen der Teilnehmenden erkennbar.

Um das Ziel der möglichst breiten und schnellen, gleichwohl überschaubar und anknüpfbar bleibenden Kommunikation in diesem Medium mit seinem Limit von 280 Zeichen zu erreichen, haben die Moderator*innen für diesen Twitterchat vor dem eigentlichen Beginn einen Katalog von fünf Fragen bekanntgegeben und mit F1–F5 nummeriert. Zugleich bitten sie die Teilnehmenden darum, ihre Antworten entsprechend mit A1–A5 zu kennzeichnen.

Die fünf gestellten Fragen zeigen eine systematisierte Themenabfolge, die von der persönlichen Situation im Home Office, über die Anforderungen an die Umstellung auf digitale Lehr- und Lernsituationen, den Austausch von geeigneten Materialien und digitalen Lernformen bis hin zum Austausch über die gegenwärtige persönliche Befindlichkeit und die für die Zukunft verbundenen Hoffnungen reicht. Über die Timeline der Nutzer*innen kann jeder Follower das Geschehen beobachten und sich selbst involvieren. Quasi chronologisch bzw. in Echtzeit kann auf das Geschriebene durch Tweets und Retweets reagiert werden. Durch die inhaltlichen Vorgaben – noch zumal mit einer jeweiligen Begrenzung der Fragebearbeitung auf jeweils 10 Minuten – entsteht ein inhaltlich fokussierter Austausch, der im Folgenden im Sinn einer qualitativen Inhaltsanalyse nachgezeichnet, eingeordnet und interpretiert werden soll.

Während bislang die meisten Twitter-Untersuchungen bei quantitativen Beschreibungen stehen bleiben (Klemm & Michel, 2014, S. 96), empfiehlt sich hier eine solche Analyseform, weil mit diesem Chat ein thematisch und zeitlich fest umgrenztes Kommunikationsgefäß vorliegt. Natürlich erlaubt die folgende qualitative Inhaltsanalyse keine Repräsentativität (vgl. zum methodischen Ansatz der Erforschung von Twitterkommunikation Bauhaus, 2016; Pfaffenberger, 2016; Bürger & Dang-Anh, 2014). Zudem stellt sie eine Momentaufnahme in der außergewöhnlichen Gesamtsituation des schulischen und gesellschaftlichen ‚Shutdown‘ im März 2020 dar. Und doch lassen sich aus diesen Wahrnehmungs- und Deutungspraktiken professioneller Akteur*innen für den multiplikatorisch-digitalen Gebrauch wie für die zukünftige digitale Ausgestaltung des Religionsunterrichts interessante und weiterführende religionspädagogische Schlüsse ziehen.

2.3 Analyse des Twitterchats

Die Community wird – nach einer ersten digitalen Vorstellungsrunde – als erstes (F1: ab 20:10 Uhr) gefragt:³ Wie ist die Situation bei dir/euch? Wir hast du die erste Woche Homeoffice, Homeschooling und Fernlehre erlebt?

Deutlich wird sogleich, dass die Lehrkräfte die neue Situation für sich als herausfordernd und stressig wahrnehmen. Der notwendige Rückzug ins Home office verbindet sich mit der doppelten Herausforderung der Koordination privater und familiärer wie schulischer Verpflichtungen: So konstatiert eine Religionslehrerin: „*Mega-heftige Woche! Viel Arbeit in <http://religionsunterricht.net> gesteckt, Vollbetreuung, Unterricht vorbereitet und durchgeführt, Anfragen von Eltern & Schülern abgearbeitet, Video-Konferenzen und Handwerker ...*“ (@FrauWenisch, 55). Der Aufwand für die neuen digitalen Formate erscheint einigen deutlich höher als der bisherige Unterricht: Wohl durchaus exemplarisch heißt es: „*Das Saarland hat in den letzten Wochen die #Digitalisierung schleifen lassen. Die Aufarbeitung und Organisation hat mir ca. 9–10 Stunden pro Tag abverlangt!*“ (@mellow_stiff, 54). Moniert wird dabei, dass die Schule das Schwergewicht auf die Hauptfächer legt, was auch den Religionsunterricht unmittelbar betrifft: „*Ich bin auf dem Abstellgleis. Wenig Informationen aus den Schulen. Fokus liegt auf den Hauptfächern.*“ (@FrauMoLa, 66). Eine Lehrerin ist sogar erstaunt darüber, wie ihre Eigeninitiative wahrgenommen wird: „*In unserer Volksschule wird auch vor allem auf Mathe und Deutsch geachtet. Es hat die Lehrerinnen überrascht, dass ich mich als Religionslehrerin bei den Schülern gemeldet habe*“ (@tanzkreist, 80).

Deutlich wird in einer Reihe von Stellungnahmen, dass man sich einer bestimmten Tendenz der Umstellung auf digitales Lernen nicht anschließen will: „*Besondere Herausforderung – ich habe keine [sic!] Bock auf, Lest die Arbeitsblätter und bearbeitet die Aufgaben! Also zusätzlich Kreativitätsfindung!*“, bringt es ein Religionslehrer aus dem Saarland auf den Punkt (@mellow_stiff, 78). Dass gerade der Religionsunterricht hier andere Formen brauche, wird im folgenden Votum deutlich: „*Spielerische und kreative Elemente sind da vielleicht eine Möglichkeit. Das fehlt bei dem Abarbeiten von Aufgaben völlig*“ (@Reli_mit_Rene, 97).

3 Die folgenden Zitate entstammen dem protokollierten Chat (unter <https://www.relichat.org/2020/03/25/das-war-der-80-relichat/>); dieser fand am 25.3.2020 zwischen 20 und 21 Uhr statt. Bei Zitaten werden hier im Text jeweils nur Benutzername und die Nummer des Eintrags notiert; wenn dies für die Darstellung aufschlussreich ist, erfolgen in Einzelfällen auch noch weitere Angaben zum jeweiligen beruflichen Hintergrund und Kontext der teilnehmenden Person, wobei nach Möglichkeit Anonymität gewahrt bleiben soll. Hinzuweisen ist noch darauf, dass in diesem Chat ausschließlich deutschsprachig kommuniziert wird. Interessant ist angesichts der globalen und englischsprachigen Social Media-Kultur, dass keine Hinweise auf Hashtags oder Links englisch- oder anderssprachiger Seiten erfolgen. Dass diese Kontextfokussierung der am Chat Teilnehmenden mit der besonderen Situation gerade der Religionspädagogik und des Religionsunterrichts in diesen drei Ländern zusammenhängt, ist stark zu vermuten.

Zum Ausdruck bringen die Unterrichtenden darüber hinaus, dass ihnen vor allem der persönliche Kontakt und Austausch zu den Schüler*innen fehlt: *„Mir fehlt das Unterrichten und der Kontakt zu den SuS. Habe meine Klassen ja erst seit dem Halbjahr. Hab deshalb jetzt angefangen Videos für meine Klassen zu drehe[n]. Kann keine Arbeitsblätter mehr sehen.“*, tweetet ein Referendar für Religion und Geschichte (@slintezgeu, 87). Dass der Chat schon zu dieser ersten Frage eine kollegial-korrespondierende Dimension gewinnt, wird in der darauffolgenden Reaktion eines Kollegen und Fachleiters deutlich: *„Wenn Dir die SuS fehlen, ist das das beste Zeichen, dass Du ein guter RU-Lehrer wirst. Super“* (@FerdLuettig, 109).

Dass sich die neuen methodischen Anforderungen mit eben diesem Bedauern des mangelnden Kontakts verbinden, wird prägnant in dieser Notiz deutlich: *„Homeoffice: Nicht nur Aufgaben stellen, sondern SuS auch in der jetzt wichtigen Haltung mitnehmen; der Blick auf den Einzelnen fehlt mir aber sehr“* (@FerdLuettig, 74).

Die Antworten auf diese erste Frage bringen zudem bereits konkrete persönliche Erfahrungen in dieser Krisenzeit mit ins Spiel, wie am folgenden Eintrag – übrigens aus dem von Corona besonders früh und stark betroffenen Landkreis Heinsberg – deutlich wird: *„Ja, mir fehlt auch der Kontakt. Habe gestern bei einer S nachgefragt, von der ich 3 Wochen nichts gehört hatte (SekII), Sie hat sich riesig gefreut – jobbt im Einzelhandel und hat Stress (@JuttaWa15867284, 99). Prägnant tweetet eine schweizerische Primarschullehrerin: „Die Herausforderung im Moment ist allen Ansprüchen zu genügen ...“* (@Stefani49635889, 79).

Die zweite Frage (F2: ab 20:20 Uhr) für den Chat lautete: *Wie organisiert ihr an eurer Schule das distance learning? Seid ihr in gutem Kontakt mit euren SuS? Was macht es mit dir, nun nicht mehr direkt vor der Klasse zu stehen?*

Aus den Antworten geht hervor, dass die Organisation des Religionsunterrichts bzw. die Verwendung digitaler Tools von erheblicher Spannweite und in der Regel von den Vorgaben der jeweiligen Schule abhängig ist: Als Lernplattformen werden hier etwa Nextcloud, Zoom, Moodle, Microsoft Teams, Flipgrid oder Padlet genannt, wobei im Einzelfall auch sozusagen hinter dem Rücken der Klassenlehrer*innen agiert wird. So berichtet ein Berliner Grundschullehrer: *„ich habe mein Padlet an allen Klassenlehrern vorbei an alle Eltern gemailt. Bekomme nur gutes Feedback. Die Eltern wollen gleich mitlernen. :)“* (@Reli_mit_Rene, 120). Zum Einsatz kommen Videomaterial und Erklärvideos, aber im Einzelfall auch Sketchnotes. Häufig findet einfach Mailverkehr zwischen den Unterrichtenden und den Schüler*innen statt.

Allerdings wird hier wieder deutlich, dass einzelne Lehrkräfte die Grenzen des Mediums deutlich vor Augen haben, *„weil 6 Std VideoConf nicht das Ziel sein kann. Es geht um Kontakt und Betreuung“* (@mike_graf, 121). Dass die inhaltlichen Zielsetzungen des Religionsunterrichts jetzt deutlich zu kurz kommen, konstatiert eine Lehrerin aus dem niedersächsischen Kontext berufsbildender Schulen: *„Kreativer Kram ist gerade nicht dran. Und irgendwie ist das auch ok. Wenn, dann würde ich gern auf die momentane Situation eingehen. Dass meine SuS ihre Emotionen benennen und das alles reflektieren.“* (@Helmutsdottir, 145).

Als dritte Frage (F3: ab 20:30 Uhr) führt der Chat auf: „*Inwiefern kann Vermittlung von religiösen Inhalten auch Deutungsangebote für die Krise machen?*“

Durchaus selbstbewusst tweetet eine bayerische Religionslehrerin – möglicherweise stellvertretend für viele Antworten der Teilnehmenden: „*Wer, wenn nicht die Religionen, kann in Zeiten der Krise Rückbindung geben? Wir haben da viel zu bieten.*“ (@FrauMoLa, 154). In einer Reihe von Statements wird erkennbar, dass man dem Religionsunterricht gerade jetzt eine wesentliche Deutungsaufgabe beimisst: So reagiert eine österreichische Universitätsdozentin auf diese dritte Frage des Chats mit den Worten: „*... viel zu wenig sichtbar bislang, aber ich bin sicher, dass viele Kolleg*innen genau darauf achten: weniger Stoff-Vermitteln, mehr Gegenwart deuten.*“ (@VieraPirker, 148). Die Notwendigkeit von Deutung wird auch durch eine Grundschul- und Gymnasiallehrerin aus Oberfranken explizit benannt: „*Gerade ist bei uns der RU noch sehr auf den Stoff fokussiert, der dran ist. Spätestens in der ersten RU Stunde nach Corona sollten da aber schon einige Deutungsangebote gemacht und negiert werden (bspw C[orona] als Strafe Gottes).*“ (@EsthiPesthi, 167).

Eine Lehrkraft ist sich bewusst, dass diese inhaltliche Herausforderung zugleich die Auseinandersetzung mit in der Krise auftretenden Fundamentalpositionen umso notwendiger macht: „*Hatte anfangs leider nicht antizipiert, dass es Gruppen gibt, die Corona als Strafe Gottes darstellen würden & ich denke, man muss da noch mal nachjustieren, so dass nicht diese stark vereinfachende Weltsicht die Komplexität und Problematik der Situation verdeckt.*“ (@FrauWenisch, 159).

Einige Antworten bieten zugleich Vernetzungen zu weiteren, als hilfreich empfundenen Links. So stellt ein Referent für Religionspädagogik eines deutschen Erzbistums eine inhaltliche Verbindung zwischen der gegenwärtigen Krise und der Zeit des Kirchenjahres her und notiert – dabei zugleich durch Verweis auf weitere Hashtags: „*fastenzeit und #ostern geben nahezu vor, vor ihrem Hintergrund die #corona -Krise und die Hoffnung auf ein Danach zu betrachten: #naherwartung #auferstehung #alleswirdanders*“ (@Arenzdom, 161). Von universitärer Seite aus wird auf einen Link zu einem Lehrmittelverlag verwiesen, unter dem sich von diesem Dozenten erstelltes Material für das Unterrichten von Zuhause aus findet: „*Ich hab da was vorbereitet für alle, die #Schule gerade für #Zuhause planen und den #Religionsunterricht dabei nicht außen vor lassen wollen.*“ (@MarkusTomberg, 169). Offenbar ist einer Religionslehrerin dieses Angebot schon bekannt, so dass sie – übrigens zugleich mit einem weiteren Hashtaghinweis sowie grundsätzlichen religionsdidaktischen Notiz verbunden, darauf reagiert: „*Mir gefällt auch der Ansatz von @MarkusTomberg, statt eines Arbeitsblatts einen Brief an die Kinder zu schreiben und um eine Antwort zu bitten. Regt auch zum #theologisieren an und stellt einen persönlichen Kontakt her #performanz*“ (@FrauWenisch, 179).

Benannt wird von den Teilnehmenden über die religionsdidaktischen Herausforderungen hinaus noch eine weiterreichende Dringlichkeit, nämlich die seelsorgerliche Dimension des Unterrichts: So fragt ein Fachleiter in die Runde: „*Sind Religionslehrerinnen und Religionslehrer auch Seelsorger? Ergibt sich in der aktuellen Situation nicht ein ganz neues Selbstverständnis?*“ (@ArthurThoemmes, 176), was interessanterweise

sogleich die Reaktion nach sich zieht: „*Genau das, was man immer wieder abgelehnt hat, um ja nicht missionarisch zu sein. Ist schon ein wenig verrückt ;)*“ (@kpeboeck, 180). Einige Minuten später reagiert die Religionslehrerin aus dem Kreis Heinsberg in didaktisch differenzierter Weise und hält fest: „*Seelsorge ist sowieso mein Beruf, als Pfarrerin ... Heißt aber nicht, dass ich meinen SuS nun sage, was die christliche Antwort auf Corona ist ...*“ (@JuttaWa15867284, 312). Diese kleine Sequenz kann fraglos als kondensierter religionsdidaktischer Dialog angesehen werden, der im und durch diesen Chat ausgelöst wurde.

Die vierte Frage (F4: ab 20:40 Uhr) an die versammelte Community lautet: „*Hast du Tipps für den RU in Corona-Zeiten: Erfahrungen, Links, Material...*“

Hier wird nochmals von einzelnen Lehrkräften ausdrücklich sowohl die Zurückhaltung gegenüber dem Format von schriftlichem Material und Arbeitsblättern artikuliert wie ebenso die weiterreichende Zielsetzung des Faches betont: So ist für den Religionslehrer und Fachleiter das folgende nun angesagt: „*SuS weniger mit Material und Arbeitsblätter zuschütten, eher mit individuellen Gestaltungsaufgaben und Deutungsmöglichkeiten zu pers. Reflexionen (zu Ängsten, Krisen, Solidarität, auch Selbstfindung in dieser Zeit ...) kommen lassen.*“ (@FerdLuettig, 173). Es wird schon über die aktuelle Krise sozusagen prophylaktisch hinausgeschaut, wenn ein Religionslehrer und Fachleiter berichtet: „*Ich habe heute mit meinen Referendarinnen im Online-Fachseminar darüber gesprochen, welche besondere Bedeutung der Religionsunterricht in der Nach-Corona-Zeit haben wird. Wir sollten uns jetzt schon darauf vorbereiten.*“ (@Arthur Thoemmes, 202).

Und offenbar löst diese vierte Frage eine noch umfassendere religionsbezogene und zugleich theologisch konnotierte Deutungsdynamik aus: „*Übrigens, muss man über das Wort ‚Wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind.‘ nicht ganz anders nachdenken, wenn drei gesetzlich verboten sind? #kontaktverbot #coronadeutschland*“, (@Arenzdom, 236), fragt der religionspädagogische Referent des Erzbistums. Diese Notiz erfährt seinen Widerhall durch eine Stimme aus der Schweiz: „*Jetzt sind ja hier auch ganz viele in seinem Namen vers[a]mmelt. das ist doch nicht verboten.*“ (@Fabian Stocker, 244). Eine weitere theologische Verbindung wird hergestellt, indem eine Religionslehrerin das Folgende tweetet – und dazu gleich den digitalen Link teilt: „*Mir gefällt #RegenbogenGegenCorona gut. Beim Spazierengehen entdecke ich immer mehr in den Fenstern. Und Hoffungszeichen braucht es heute ganz besonders*“ (@FrauMoLa, 196).

Die Moderatorin des Chats stellt zu dieser vierten Frage zudem die Verbindung zu weiteren hilfreichen Links her, und hier nicht nur zu Materialsammlungen, sondern ebenfalls zum weiteren persönlich-digitalen Austausch: „*Wachsende Sammlung unter <http://religionsunterricht.net>! Gerne auch eigene Ideen einreichen! Auch das relicafé (initiiert von @joerglohrer) ist eine wunderbare Idee! Danke an @rpi_virtuell*“ (@FrauWenisch, 184), was erneut deutlich auf die digitalen Vernetzungsabsichten von #relichat hinweist.

Die abschließende fünfte Frage (F5: ab 20:50 Uhr) des einstündigen Chats lautete: „*Wenn du auf die nächsten Wochen blickst: was beschäftigt dich, was hoffst du?*“

Schon angesichts dieser Formulierung ist es kaum verwunderlich, dass von Seiten der Teilnehmenden entsprechend vielfältig, persönlich und mit deutlichen Bezügen auf die Osterzeit reagiert wird. So schreibt die Moderatorin, dass sie vieles beschäftigt: *„Sorge um Familienmitglieder & Schüler angesichts der Krankheit, Umgang mit der Isolation für mein Kind und uns, Ausblick auf eine sehr ungewisse Zukunft ... Was passiert nach Ostern?“* (@FrauWenisch, 251). Und direkt daran wird von Seiten des katholischen Kollegen angeknüpft: *„Was passiert nach Ostern?‘ Da steckt Ungewissheit und Hoffnung drin. Momentan überwiegt mein Optimismus: Das Glockenläuten, Singen, Musizieren und Füreinander-einkaufen ist großartig, Angst macht mir aber das Hamstern (als Lebensprinzip, nicht als Notkauf).“* (@Arenzdom, 277).

Erhofft wird zudem, dass die gegenwärtigen Herausforderungen zu grundlegenden Veränderungen an der Schule und im Unterricht führen werden: *„Ich hoffe, dass sich das ganze Problem lohnt und es auch danach weiter mit der Aufarbeitung unseres Bildungssystems, vor allem bezogen auf unterstützende Digitalisierung, kommt!“* (@mellow_stiff, 295). Noch weiter greift die österreichische Universitätsdozentin auf die politische und gesellschaftliche Gesamtsituation aus und formuliert: *„Vor allem hoffe und bete ich dass diese Kurven flacher werden – dass Spanien und Italien Hilfe bekommen“* (@VieraPirker, 281) und schließt mit der grundsätzlichen Einschätzung *„Themen und Erfahrungen in der Gesellschaft stellen sich ganz radikal: Angst, Solidarität, machen wir wirklich so neoliberal weiter? Grenzen, Offenheit, Gerechtigkeit, Verteilung (zB Lohn in der Pflege)...“* (@VieraPirker, 308).

Die Religionslehrerin aus dem Kreis Heinsberg endet mit den Worten: *„Möchte runterkommen von dem Anspruch, jetzt alles auf einmal schaffen zu müssen: Digitalisierung, Videokonferenzen, neue kreative Formen ... ich möchte, dass meine Seele hinterherkommt.“* (@JuttaWa15867284, 365).

3. Beobachtungen und Interpretationen

Schon an dieser Twitter-Kommunikation, die am Ende der Stunde von mehreren Teilnehmenden als „ganz besonderer Chat“ bezeichnet wird, zeigen sich eine Reihe grundsätzlicher relevanter Phänomene, die sich sowohl auf methodische und didaktische Aspekte, die weiterreichenden grundsätzlichen Zielsetzungen und den Anspruch des Religionsunterrichts, auf die hier erkennbare individuelle und gemeinsame religionsbezogene Deutungspraxis, auf sogar gewisse theologieproduktive Elemente (Schlag & Suhner, 2020) sowie auf den Öffentlichkeitscharakter religiöser Kommunikation beziehen.

3.1 *Beobachtungen zum digitalen Format*

Das Social-Media-Format des Twitterchat sowie die von den beiden Moderator*innen klar vorgegebene Struktur ermöglicht es den Teilnehmenden, schnell und doch zugleich diszipliniert aufeinander reagieren können. Dies zeigt sich auch daran, dass die Moderator*innen während dieser Stunde aktiv nicht eingreifen müssen, um den Austausch untereinander direkt zu steuern oder zu begrenzen. Störungen etwa durch Personen von außen sind ebenso wenig zu konstatieren wie etwa das Einspielen von fachfremden Themen oder Inhalten.

Da, wie in verschiedenen Tweets deutlich wird, der Kreis der Teilnehmenden mit diesem Chat schon vertraut ist und man sich offenbar teilweise persönlich kennt, wird aber nicht nur eine geregelte und weitgehend herrschaftsfreie Kommunikation ermöglicht. Sondern diverse unmittelbare erfolgende Reaktionen auf einzelne Tweets sowie Retweets führen sowohl zur positiven Verstärkung des Gesagten wie im Einzelfall zur Ermutigung der anderen Teilnehmenden. So übernimmt der Twitterchat über die Teilung von Information hinaus geradezu eine konsultative und kollegiale, wenn nicht sogar seelsorgerliche Funktion. Es ist jedenfalls durchaus erstaunlich, dass einzelne Teilnehmende sozusagen öffentlich den anderen gegenüber ihr Herz ausschütten und sich damit eine Art öffentlicher Raum wechselseitigen Vertrauens herstellt. Damit wird deutlich, dass diese digitale Kommunikationspraxis jedenfalls eine inhaltlich dichte und zugleich persönliche Kommunikationskultur nicht nur ermöglicht, sondern sogar deutlich zu verstärken vermag. Zugleich dienen die einzelnen Hinweise von Teilnehmenden auf weitere Hashtags und Links in multiplikatorischer Hinsicht dazu, sowohl das personale und persönliche wie auch das institutionelle und digitale Netz zu vergrößern.

3.2 *Beobachtungen zur didaktischen Dimension*

Es ist davon auszugehen, dass die an diesem Chat teilnehmenden Personen über eine besondere Affinität zu diesem Medium verfügen – ansonsten würden sie es kaum so selbstverständlich und elaboriert verwenden. Zugleich kann man sicherlich von der hier erkennbaren digitalen Kompetenz nicht auf das Lehrpersonal des Religionsunterrichts insgesamt schließen. Und doch besteht guter Grund, die hier versammelte Deutungs- und Kommunikationspraxis als eine Art Seismograph für die Selbstwahrnehmung professioneller Lehrkräfte in Hinsicht auf die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichts in digitalen Zeiten sowie die damit verbundenen Herausforderungen anzusehen.

Deutlich wird, dass aus Sicht der professionellen Akteur*innen die vorhandenen Lehrmittel, Materialien und methodischen Zugänge nicht nur inhaltlich, sondern auch in technischer Hinsicht für den Umgang mit der aktuellen Situation äußerst limitiert, wenn nicht sogar schlichtweg ungeeignet sind. Angesichts der Tatsache, dass die personale Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden aufgrund des „social distancing“ gegenwärtig nicht gepflegt werden kann, zeigt sich das Anliegen, dass man mit den Kindern und Jugendlichen möglichst dialogische religionsproduktive Kommunika-

tionsformen sucht. Als Beleg dafür mag hier die stark artikulierte Kritik an der ‚Arbeitsblätter-Kultur‘ dienen.

Durchaus verstörend erscheinen in diesem Zusammenhang die Notizen einzelner Teilnehmenden zu den jeweils von ihren Schulen eingesetzten digitalen Plattformen. Man mag die hier deutlich werdende, fast unübersehbare Vielfalt zwar als Zeichen eines ausgeprägten subsidiären Bildungsföderalismus ansehen. Es drängt sich aber doch der Eindruck auf, dass viele der Schulen, in denen die Teilnehmenden des Chats unterrichten, über keine systematisch etablierten Formen digitalen Unterrichts verfügen. Zudem ist es so eindrucklich wie deprimierend, wenn einige der Teilnehmenden deutlich machen, dass in der aktuellen Bewältigungsphase der Religionsunterricht gegenüber den Hauptfächern deutlich in den Hintergrund tritt. Jedenfalls umfasst der reduzierte Stundenplan offenbar eben das Minimalprogramm wie v. a. Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen, aber nicht den Religionsunterricht.

In den letzten Jahren sind viele Überlegungen zur religiösen digitalen Bildung angestellt worden – und dies sowohl im Blick auf den digitalen Mediengebrauch wie auch auf dessen kritische Reflexion. Diese doppelte, religionspädagogisch immer wieder angemahnte (Nord, 2019) Perspektive von Mediennutzung und medienkritischer Reflexion zeigt sich in den erwähnten Deutungspraktiken und Kommunikationsweisen des Twitter-Kanals nur bedingt. Dies mag dem aktuellen Erfordernis geschuldet sein, die digitalen Medien nun zuerst einmal überhaupt sinnvoll einsetzen zu können. Möglicherweise zeigt sich aber an dieser vergleichsweisen praxisorientierten und pragmatischen Debatte, dass die medienkritische Seite im Fall des Falles eher im Hintergrund bleibt.

3.3 *Beobachtungen zur inhaltlichen Dimension*

Auch wenn – schon aufgrund der fünf im Chat gestellten Fragen – die Frage des digitalen Transformationsprozesses einen wesentlichen Aspekt des Austauschs darstellt, zeigen sich doch an verschiedenen Stellen sehr dichte inhaltliche religionsbezogene Thematisierungen. Diese umfassen die Angst und Krise als Grundbefindlichkeiten, für deren Thematisierung und Reflexion man Schülerinnen und Schülern Raum bieten will; die Kritik an bestimmten religiösen Fundamentalismen, etwa der Deutung von Corona als Strafe Gottes; die persönliche Hoffnung angesichts von Ostern sowie die politische Dimension, sowohl in aktueller Hinsicht wie im Blick auf das, was über die Krise hinaus relevant bleiben und zu bearbeiten sein wird. Noch stärker religionsbezogen sind insbesondere diejenigen Tweets, die bewusst von der notwendigen Deutungs Aufgabe des Religionsunterrichts und der zu thematisierenden Ängste, Sorgen und eben Hoffnungen sprechen.

So zeigt sich in diesem Twitterchat eine Form der öffentlichen religionsbezogenen Kommunikation, die zum einen klar fachbezogen-professionellen Charakter trägt, insofern der Gegenstand eben die aktuellen religionsdidaktischen Herausforderungen für Lehrkräfte des Religionsunterrichts ist. Zum zweiten lassen sich an diesem Chat aber auch Formen einer öffentlichen, religionsbezogenen und theologisch offenen Deutungs-

praxis identifizieren, insofern im Austausch unter den Teilnehmenden weiterreichende inhaltliche Fragen nach dem Zusammenhang der Krise und dem Kontext der Osterzeit aufgeworfen und ausgetauscht werden. Dass sich dies, wie gezeigt, an verschiedenen Stellen mit der Frage einer seelsorgerlichen und missionarischen Unterrichtspraxis verbindet, kann ebenfalls als deutlicher Beleg dieser religionsbezogenen Deutungspraxis interpretiert werden. Anzumerken ist außerdem, dass viele der beteiligten Twitter-Teilnehmenden ihrer Selbstvorstellung nach zwar im Kontext des konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts verortet sind, allerdings konfessionelle Unterschiede auf dieser Ebene erkennbar keine Rolle spielen.

4. Religionspädagogische Folgerungen

Die grundsätzliche Frage, inwiefern man sich im Blick auf die deutschsprachigen Länder in einer säkularen oder postsäkularen Gesamtsituation befindet, bedarf fraglos der möglichst intensiven und quantitativ breiten religionssoziologischen Erforschung. Aber schon die hier analysierten Kommunikationsverläufe zeigen, dass sich der Blick auf den Einzelfall lohnt. Dabei zeigt das digitale Medium dieses Twitter-Chats selbst schon Möglichkeiten auf, die öffentliche Relevanz gelehrter und gelebter Religionsdeutung im postsäkularen Bildungskontext deutlich zu machen. Insofern lässt sich schon allein die Tatsache dieser durchaus ‚weit reichenden‘ religionsbezogenen Deutungs- und Kommunikationspraxis als ein gutes Gegenargument gegen die Behauptung einer vermeintlich umfassenden Säkularisierungsdynamik im deutschsprachigen mitteleuropäischen Kontext vorbringen.

Zumindest beim hier näher betrachteten Twitterchat ist nicht zu übersehen, dass die involvierten Religionslehrkräfte über erhebliche Wahrnehmungs- und Artikulationskompetenzen sowie ein krisenrelevantes religionsbezogenes Deutungsinstrumentarium verfügen. Die analysierte Twitter-Kommunikation weist dabei eine deutlich erkennbare Dimension von Öffentlichkeitsresonanz auf. Auch wenn der digitale Dialog erst einmal auf der Ebene der Fachcommunity angesiedelt und damit weder unmittelbar politisch noch fachpolitisch ausgerichtet ist, wird durch dessen multiplikatorischen Charakter mindestens mittelbar sowohl auf den konkreten Unterricht und die weiteren fachdidaktischen Diskussionen Einfluss genommen.

Die individuelle und gemeinsam initiierte religionsbezogene Deutungspraxis zeigt sich darin, dass die professionellen Akteur*innen nicht nur den professionellen Austausch pflegen, sondern die inhaltlich-existenzdeutende Ebene als wesentliches Moment ihrer pädagogischen Praxis verstehen. Von dort aus wird angesichts der krisenhaften Gegenwart die öffentliche Aufgabe und damit die mögliche Relevanz des Religionsunterrichts deutlich:

Gerade der Religionsunterricht wäre aber der Ort, für die einschneidende Erfahrung der Pandemie Deutungshilfen zu geben. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit kann diese Pandemieerfahrung bestehen

- im Erleben der Isolation, des Getrenntseins von Freundinnen und Freunden, von den Peers,
- in der Erfahrung der Enge der eigenen Wohnung und des ständigen Zusammenseins mit der Familie einschließlich der damit verbundenen Konflikte bis hin zum Erleben von Gewalt,
- im Gefühl des Ausgeliefertseins, der Bedrohung, der Angst, auch der Konkurrenz um tatsächlich oder vermeintlich wichtige Ressourcen (Lebensmittel und Toilettenpapier),
- in der Konfrontation mit Krankheit, sogar Tod,
- aber auch in der Entdeckung universaler Solidarität und Kreativität angesichts der Bedrohung durch das Virus. (Tomberg, 2020)

Von diesen Herausforderungen aus sind die Religionslehrer*innen – in krisenhaften Zeiten und darüber hinaus – im Rahmen der von ihnen initiierten Lehr- und Lernprozesse permanent mit der Herausforderung der Auswahl, Präferenzentscheidungen und produktiven Deutung relevanter Religionsphänomene konfrontiert (Merle, 2019). Wenn übrigens – so einzelne Tweets – manche Schulen in dieser Krisenzeit dem Religionsunterricht keine besondere Rolle beimessen, mag man dies durchaus als verpasste Chance ansehen.

Aus religionspädagogischer Sicht ist jedenfalls nach den gesellschaftlichen und schulischen Krisenerfahrungen des Frühjahres 2020 mit einem erheblichen Digitalisierungsschub in unterschiedlicher Richtung zu rechnen, der mit den längst konstatierten religionsbezogenen subjektiven Präferenzentscheidungen (Taylor, 2007) konsistent verbunden werden kann. Wie anfangs benannt, entgrenzen sich mit den Entwicklungen digitaler Kommunikationsmöglichkeiten die klassischen Bildungspraktiken und Akteurs-ebenen öffentlicher Religionsdeutung. Die digital induzierte öffentliche Deutungs- und Kommunikationspraxis wirft die religionspädagogisch relevante Frage nach Bildungsautorität auf, die in digitalen Kommunikationswelten ohnehin intensiv zur Debatte steht (Hoover, 2016). Denn sowohl die Zugänge zu den Traditionen und Kerngehalten von Religion, die persönliche Auswahl und Präferenz einzelner religiöser Gehalte bis hin zu deren produktiv-selbstermächtigender Erschließung (Augstein, 2017) und Übersetzung (Schlag, 2019) liegt deutlich auf der Verfügungsseite der lehrenden, sich in digitalen Welten kompetent bewegendem Subjekte – und wird damit relevanter als festgefügte Rahmenlehrpläne und Curricula sowie dekretierte Kompetenzzielsetzungen. Den aktuellen Herausforderungen lässt sich durch die klassischen ‚top-down-Settings‘ jedenfalls zukünftig nicht mehr angemessen begegnen. Die vorhandenen curricularen Orientierungen sowie die vorhandenen Lehr- und Lernmaterialien sind für Prozesse des digitalen Lehrens und Lernens nur noch bedingt geeignet. Zudem kommen damit angesichts der im Netz gegebenen Religionspluralität zugleich die klassischen Relevanzbehauptungen konfessioneller Kerngehalte an ihre Grenze bzw. stehen inmitten der Vielfalt gegenwärtiger Religionsangebote neu auf dem Prüfstand (Nord & Luthe, 2014).

Diese digitalen Ermächtigungsformen – so kann man zugleich prognostizieren, werden sich aber nicht nur für die professionellen Akteur*innen, sondern auch für die ler-

nenden Personen in absehbarer Zeit ausweiten. Durch die genannten digitalen Methoden und Tools entstehen Dynamiken der Autoritätsverlagerung auch im Hinblick auf die Schüler*innen als deutungskompetente Subjekte des Religionsunterrichts. Denn diese werden in die Lage versetzt, mithilfe der neuen Medien und partizipativ-digitalen Gestaltungsformen ebenfalls eine deutlich erhöhte Gestaltungsautorität zu übernehmen. So können im Horizont eines religionsbezogen-existenziellen Unterrichts über den Krisen- und Einzelfall hinaus ganz neue religionsdidaktische Perspektiven entstehen, so etwa in Hinsicht auf ein eigenständiges Theologisieren, d. h. kreative und eigenständige Produktionsprozesse von Schüler*innen im Umgang mit theologischen Inhalten.

Tatsächlich wird sich ‚on the long run‘ zeigen, was die gegenwärtigen Erfahrungen sowohl für die Kommunikationsformen, die Verwendung klassischer Lehrmaterialien, seien sie für Schüler*innen oder Lehrer*innen gedacht, wie insbesondere für die inhaltliche Thematisierung der kommenden Krisensituationen im Horizont individuellen Empowerments (Domsgen, 2019) bedeuten wird. Und dann wird zu fragen sein, inwiefern sich ein ganzheitliches Verständnis religiöser Bildung, übrigens unter unbedingt notwendiger Berücksichtigung ihrer ethischen und theologischen Dimension, sowohl mit realen wie mit digitalen Gestaltungsformen möglichst angemessen befördern lässt. Dies hat auch Auswirkungen auf die Rolle und Verantwortlichkeit der Lehrkräfte selbst, insofern sie zukünftig viel stärker zu emphatischen und seelsorgerlich sensiblen Organisator*innen solcher kreativer Unterrichtsprozesse sowie zu Initiator*innen und Moderator*innen „verzweigter Interpretationsgemeinschaften“ (vgl. Englert, 2020, S. 182) werden sollten.

Insofern dürfte die gegenwärtige krisenbedingte digitale Transformation für den Bereich des Religionsunterrichts zu einer digital induzierten Bildungssubsidarität führen, da diese den konkreten lebensweltlichen und existenziellen Herausforderungen sehr viel angemessener und schneller zu entsprechen vermag. Indem hier auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden Kreativität, Eigenverantwortung und ein stark existenzieller Bezug verbunden sind, bedeutet dies in Hinsicht auf die Aus- und Weiterbildung eine wirklich kopernikanische Wende. Denn wenn Bildungssubsidarität gepflegt werden soll, dann kann dies nicht nur dazu dienen, die zukünftig Lehrenden und die Lernenden mit möglichst viel Wissensinhalten und Stoffkatalogen zu versorgen. Sondern dann muss der Aus- und Weiterbildung einer digital und zugleich medienkritisch (Nord, 2019) grundierten Wahrnehmungs-, Diagnose-, Übersetzungs- und Deutungskompetenz sowie der Fähigkeit zu individueller Religionsdeutung und theologisch eigenständigen Annäherungen an wesentliche Lebensfragen so viel freier Gestaltungs- und Kommunikationsraum wie möglich beigemessen werden.

Literatur

- Augstein, J. (Hrsg.) (2017). *Reclaim Autonomy. Selbstermächtigung in der digitalen Weltordnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bauhaus, W. (2016). Die Nutzung von Twitter als Erhebungsinstrument für die qualitative empirische Sozialforschung. In D. Schiek & C. G. Ullrich (Hrsg.), *Qualitative Online-Erhebungen. Voraussetzungen – Möglichkeiten – Grenzen* (S. 159–172). Wiesbaden: Springer VS.
- Bürger, T., & Dang-Anh, M. (2014). Twitter Analytics. In M. Welker, M. Taddicken, J.-H. Schmidt & N. Jackob (Hrsg.), *Handbuch Online-Forschung: Sozialwissenschaftliche Datengewinnung und -auswertung in digitalen Netzen* (S. 284–302). Köln: Halem.
- Domsgen, M. (2019). *Religionspädagogik* (Lehrwerk Evangelische Theologie 8). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Englert, R. (2020). *Geht Religion auch ohne Theologie?* Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Hoover, S. M. (Hrsg.) (2016). *The media and religious authority*. Pennsylvania: Pennsylvania University Press.
- Klemm, M., & Michel, S. (2014). *Big Data – Big Problems? Zur Kombination qualitativer und quantitativer Methoden bei der Erforschung politischer Social-Media-Kommunikation*. http://www.academia.edu/8428042/_mit_Sascha_Michel_Big_Data_Big_Problems_Zur_Kombination_qualitativer_und_quantitativer_Methoden_bei_der_Erforschung_politischer_Social-Media-Kommunikation [18.08.2020].
- Merle, K. (2019). *Religion in der Öffentlichkeit. Digitalisierung als Herausforderung für kirchliche Kommunikationskulturen*. Berlin: DeGruyter.
- 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* (S. 105–117). Kohlhammer: Stuttgart.
- Nord, I., & Luthe, S. (Hrsg.) (2014). *Social Media, christliche Religiosität und Kirche. Studien zur Praktischen Theologie mit religionspädagogischem Schwerpunkt*. Jena: Garamond.
- Nord, I., & Palkowitsch-Kühl, J. (2020). *Soziale Medien*. <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/soziale-medien/ch/50efca7afe3fc6b3ae6bc97bfff14be31/> [18.08.2020].
- Pfaffenberger, F. (2016). *Twitter als Basis wissenschaftlicher Studien. Eine Bewertung gängiger Erhebungs- und Analysemethoden der Twitter-Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Platow, B. (2012). iGod – zum Verhältnis von Religion und Internet aus religionspädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 64(4), 334–346.
- Relichat (2020). <https://news.rpi-virtuell.de/2020/03/23/80-relichat-religionsunterricht-zu-covid-19-zeiten-distance-learning-und-krisendeutung/> [12.10.2020].
- Schlag, T. (2019). „Turn of translation“ – Öffentliche religiöse Bildung als individuell-intermediäre Übersetzungspraxis in digitalen Zeiten. In W. Haußmann, A. Roth, S. Schwarz & C. Tribula (Hrsg.), *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit* (S. 45–52). Kohlhammer: Stuttgart.
- Schlag, T. (2020a). *Ostern Online*. <https://www.news.uzh.ch/de/articles/2020/Religion-online.html> [18.08.2020].
- Schlag, T. (2020b). Gebildete Wahrheitskommunikation unter den Bedingungen digitaler Bild-, Wort- und Zeichenfülle – eine praktisch-theologische Perspektive. In D. T. Bauer, T. Klie, M. Kumlehn & A. Obermann (Hrsg.), *Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen* (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 24, S. 79–93). Berlin/Boston: DeGruyter.
- Schlag, T., & Suhner, J. (2020). Lebensrelevante Theologieproduktivität. Überlegungen zum „Theologiebegriff“ in der Praktischen Theologie. *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur*, 55(1), 4–10.

- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge/London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Tomberg, M. (2020). *Material für den Religionsunterricht von zuhause*. <https://www.klett.de/lehrwerk/leben-gestalten-ausgabe-n-ab-2020/konzeption>. [18.08.2020].

Abstract: This article examines perceptions and possible consequences of school closures and the transition to digital teaching methods during the Corona virus pandemic with regard to Religious Education (RE) in schools and in particular the interpretation practice of its responsible actors. The basis for the analysis and interpretation is a Twitter chat between RE teachers from schools, further education institutions and universities on 25 March 2020, in which they exchange views about the current situation and the challenges deriving from it. The article explores how the digitally formed, religion-related interpretative dynamics of these actors* present themselves in the face of the challenges of “distance learning”, what further-reaching consequences can be derived from this for RE as a school subject, and what conclusions can be drawn from this for the public relevance of ‘taught’ and ‘lived’ interpretations of religion in the post-secular educational context.

Keywords: Religious Education (RE), Public Religious Education, Digital Education, Digital Communication, Religion-related Practice of Interpretation

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Thomas Schlag, Universität Zürich,
Theologische Fakultät,
Kirchgasse 9, CH-8001 Zürich
E-Mail: thomas.schlag@theol.uzh.ch