

Ilona Nord

Die Digitalisierung als Herausforderung für christliche Bildung

Konfessionell, kooperativ und kontextuell,
dazu auch digitalisiert

Einleitung¹

Digitalisierung ist nur *ein* Faktor, wenn es um die Zukunft christlicher Bildung geht. Aber selbstverständlich ist sie ein gewichtiger Faktor, der immer auch in Verbindung zu den weiteren großen Veränderungsprozessen, die in Deutschland und weltweit wirksam sind, zu sehen ist: Globalisierung, Ökonomisierung und Standardisierung von Lebenswelten, Individualisierung und Enttraditionalisierung, Pluralisierung und die Auflösung herkömmlicher Religionskulturen. Diese Entwicklungen stehen, wenn es um vorausweisende Konzepte zur christlichen Bildung geht, häufig mehr im Rampenlicht der fachlichen Debatten innerhalb der Religionspädagogik und der kirchlichen Bildungsabteilungen, als dies bisher für die Digitalisierung gilt. Dennoch: Viele evangelische Landeskirchen und auch die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) entwickeln derzeit Digitalisierungsstrategien. Doch es ist zu beobachten, dass die Bedeutung der Digitalisierung für die Religionspädagogik und für kirchliche Bildungskonzepte kaum ausreichend ausgelotet wird, vielmehr wird sie unterschätzt.²

¹ Eine gekürzte Fassung dieses Beitrags findet sich in: REINHOLD MOKROSCHE / HABIB EL MALLOUKI (Hg.), Religionen und der globale Wandel. Politik, Wirtschaft, Bildung. Unter Mitarbeit von ARNIM REGENBOGEN, Stuttgart 2019.

² Im EKD-Papier der Würzburger Herbstsynode 2018 z. B. erfährt der Bildungsbereich keine explizite Nennung; vgl. Bericht der Würzburger Synode im Herbst 2018 der Evangelischen Kirche in Deutschland „Kirche im digitalen Wandel“: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/TOP-10-Bericht-Kirche-im-digitalen-Wandel.pdf (Stand: 4. Dezember 2018). Im Bildungspapier der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern „Horizonte weiten – Bildungslandschaften gestalten“ wird zu-

Daneben sehen aber viele Religionspädagoginnen und Religionspädagogen sehr wohl, dass große Herausforderungen auf den christlichen Bildungsbereich in Deutschland zukommen. Bereits Ende des Jahres 2016 unterzeichneten mehr als einhundert-siebzig Religionspädagoginnen und Religionspädagogen einen öffentlichen Aufruf zur Zukunft des (konfessionellen) Religionsunterrichts. In diesem plädierten wir für eine Neuprofilierung des Schulfachs entlang der drei Signalwörter *konfessionell*, *kooperativ* und *kontextuell*.³ Dieses Projekt ist ohne jeden Zweifel von hoher Relevanz für die Debatte der Zukunft christlicher Bildung, auch zu dem der Digitalisierung, selbst wenn diese hier nicht ausdrücklich genannt wurde. Denn dass ein bekenntnisbezogener, konfessioneller Religionsunterricht religiöse Fragen und Themen so ins Spiel bringt, wie es den Religionen in ihrer Eigenart als Lebensüberzeugungen entspricht, ist in Zeiten des Medienwandels von steigender Wichtigkeit. Sie sind es, die derzeit die Vielfalt und hohe Differenzierung innerhalb der christlichen Tradition authentisch kommunizieren und im Rahmen akademischer Forschungsstellen reflektieren können. Hierzu gehört es dann auch, dass sie die Prozesse, zu denen der digitale Wandel im Zuge der Globalisierung beiträgt, identifizieren und die Traditionen reflektierend fortentwickeln. In Zeiten, in denen fundamentalistische religiöse Bewegungen Einfluss gewinnen, ist der Aspekt der Analyse, Reflexion und der im Konzert der universitären Wissenschaften verantworteten Weiterentwicklung der Traditionen kaum zu unterschätzen. Globalisierte Lebensweisen sind hierzu gegenläufig von Enttraditionalisierungsprozessen gekennzeichnet, so dass jede Religion bzw. Konfession aufgefordert und darauf angewiesen ist, ihre Traditionen sozusagen nach außen in der öffentlichen Kommunikation zu halten und nach innen Konsolidierungsstrategien zu realisieren.

Ebenso verhält es sich mit dem Gebot zur Kooperation: Die ökumenische Ausrichtung des Christentums und die Pluralisierung der religiösen Landschaft in Deutschland legen eine dialogische Zusammenarbeit der Religionen und auch der Fachgebiete nahe, die nicht konfessionell gebunden

mindest eine zukunftsfähige Bildungsarbeit auch mit den Stichworten „öffentlichkeitsbezogen“ und „medial kompetent“ bezeichnet; vgl. „Horizonte weiten – Bildungslandschaften gestalten“: https://www.rpz-heilsbronn.de/Dateien/Amtliche-Verlautbarungen/bildungskonzept_elkb.pdf (Stand: 5. Dezember 2018); <https://www.ekd.de/synode-beschluesse-uebersicht-40418.htm> (Stand: 4. Dezember 2018).

³ KONSTANTIN LINDNER / MIRJAM SCHAMBECK / HENRIK SIMOJOKI / ELISABETH NAURATH (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg 2017, 445 ff.

Philosophie und Ethik für den Bildungsprozess bereitstellen. Schließlich leuchtet unmittelbar aus pragmatischen, aber eben auch aus theoretisch reflektierten Perspektiven ein, dass religiöse Bildung kontextuell ausgerichtet werden muss. Es sind die konkreten Orte und Menschen, die Schülerinnen und Schüler mit ihren kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Herkünften, die darüber entscheiden, wo und wie religiöse Bildung passgenau zu organisieren ist.

Die Aussage, dass der Religionsunterricht der Zukunft *digitalisiert* sein wird, ist nun eine Ergänzung zum obigen Programm, das sich aus globaler, aber eben auch aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive auf die Zukunft von Bildung aufdrängt. Die Digitalisierung ist derzeit, neben der Inklusion, einer der bestimmenden Faktoren der deutschen Bildungspolitik.⁴ Mit Milliardenbeträgen werden Schulen digitalisiert, Kompetenzzentren an den Universitäten sowie in der Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung aufgebaut, die fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch einzuholen haben, was der gesellschaftliche Wandel in eine digitalisierte Welt für die Bildung auslöst.

Hinter diesen Initiativen steht die Einsicht, dass Digitalisierungsprozesse den Wandel globalgesellschaftlichen Lebens insgesamt beeinflussen. Sie durchdringen alle Sektoren der Gesellschaft, nicht nur den der Bildung; er ist nur ein Sektor, der hiervon betroffen ist. Wirtschaft, Medizin und Gesundheit, Politik und Recht, Kultur und mit ihr Religion verändern sich tiefgreifend. Viele Studien weisen aus, dass es bei der Erfassung dieses Prozesses keineswegs allein um die Reflexion und Gestaltung von Technikintegration geht.⁵ Es geht um nichts weniger als die Auseinandersetzung mit der Mediatisierung der Lebenswelt, der Durchdringung der Lebenswelt durch und mit digitalisierten Kommunikationen, die sich nicht mehr rückgängig machen lässt, bereits kaum mehr wegzudenken ist und weiter zunehmen wird. Es geht deshalb ebenfalls um nichts weniger als um die Reflexion und lebensdienliche Gestaltung dieses existenziell bedeutsamen Prozesses, der einerseits die Religionen verändert, der andererseits aber auch durch die Religionen in Kooperation mit weiteren zivilgesellschaftlichen Agenturen gestaltet werden kann. Positionierungen der christlichen Theologie und Kirchen sind hierbei gefragt. Die, die sie ver-

⁴ Vgl. Digitalpakt Deutschland: <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html> (Stand: 6. Dezember 2018).

⁵ Vgl. NICK COULDRY / ANDREAS HEPP, *The Mediated Construction of Reality*, Cambridge (UK) 2016.

treten, müssen ihre Schwerpunkte festlegen und Kontakt zu den Netzwerken aufnehmen, die mit ihnen in derselben Orientierung tätig werden wollen.⁶ Aus dieser öffentlichen Perspektive heraus haben Religionspädagogik und Kirchen gar nicht die Wahl, sich nicht mit dem Thema der Digitalisierung im Sinne eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts zu beschäftigen. Sie positionieren sich immer schon in dieser Frage, sei es, dass sie Distanz zu Digitalisierungsstrategien im Bildungsbereich einnehmen oder selbst solche anschieben bzw. sich an ihnen beteiligen.

Noch agiert die Mehrheit der universitären (evangelischen und katholischen) Religionspädagogik angesichts dieser Lage verhalten. Wie ist dies zu bewerten? Ist die Strategie, dass man dem allgemeinen Hype dieses Modethemas nicht mehr Aufmerksamkeit schenkt, klüger, als sich in den Moloch der Technikintegration hineinzuworfen? Trägt diese (Zurück-) Haltung vielleicht sogar zu einer angemesseneren Einstellung gegenüber Digitalisierungsprozessen bei, als weiter dem öffentlichen Druck nachzugeben, dass, wer nicht mitmacht bei den Digitalisierungsstrategien, sich unweigerlich selbst marginalisieren wird?

Mit diesem Beitrag wird für einen weniger polar zugespitzten und somit deeskalierenden Umgang mit dem Thema geworben. Deshalb geht es zunächst um das spannungsreiche Verhältnis von christlicher Religion, insbesondere der evangelischen Konfession, und Digitalisierung (1). Darauf wird die Bedeutung von Bildung für das Christentum aus evangelischer Perspektive fokussiert: Literalität und der Umgang mit Bildern (2). Es folgt eine kurze Darstellung der Theologie als (alter) Medienwissenschaft (3). Das Würzburger Projekt Religious Education Laboratory digital (RELab digital) steht für den Prozess eines fachwissenschaftlich reflektierten Umgangs mit Digitalisierung im evangelischen Religionsunterricht (4). Schließlich wird ein Fazit gezogen (5).

⁶ Vgl. ILONA NORD, Eine langfristige Gestaltungsaufgabe. Digitalisierung und politische Partizipation als Herausforderung für Kirche und Praktische Theologie, in: Jonas Bedford-Strohm / Florian Höhne / Julian Zeyher-Quattlender (Hg.), Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Ethik und politische Partizipation in interdisziplinärer Perspektive (Kommunikations- und Medienethik), Baden-Baden 2019 (im Erscheinen).

1. Christliche Religion und Digitalisierung: Zwei Welten treffen aufeinander?

Christliche Religion⁷ und die Digitalisierung haben ein aus verschiedenen Gründen spannungsreiches Verhältnis zueinander. Kurz gefasst lässt sich sagen, dass dieses von Konkurrenzen und von Abgrenzungsstrategien geprägt ist.

Exemplarisch lässt sich eine solche Konkurrenz an (populär-)wissenschaftlichen Deutungen der Digitalisierung studieren. So entwickelt Yuval Harari in „Homo Deus. A Brief History of Tomorrow“⁸ ein Szenario vom Ende der Religion(en), wie sie herkömmlicherweise als Schrift- und Buchreligionen in Judentum, Christentum und Islam konzipiert wurden. Der israelische Historiker sieht allerdings noch nicht einmal zwei Welten, Religionen und Digitalisierung, aufeinandertreffen, vielmehr bringen Digitalisierungsprozesse eine neue Gestalt von Religion hervor, die er „Dataism“ nennt. Zu dieser These kommt er unter anderem deshalb, weil er Religion konsequent als ein soziales und kulturelles System von Sinndeutungen versteht. Durchaus wertschätzend sieht er, dass Religion(en) Fiktionen produzieren, auch Mythen, die von lebenswichtiger Bedeutung sind. „Religion ist in der Lesart von Harari eine fiktive Ordnung, die ein intersubjektives Sinngeflecht erzeugt.“⁹ Subjekt dieser Fiktionen ist – verallgemeinernd anthropologisch formuliert – der Mensch.

In Hararis Entwurf nimmt sodann die Differenzierung zwischen Mensch und Tier eine Schlüsselposition ein, weil das Verhältnis zwischen beiden, wie er es innerhalb der jüdischen und christlichen Tradition im Buch Genesis beschrieben sieht, zu einem Modell für die Beschreibung der zukünftigen Beziehungen zwischen einem Übermenschen, womit er die künstliche Intelligenz meint, und sozusagen Normal-Menschen wird.

⁷ Hierbei wird vornehmlich aus der Perspektive der evangelischen Konfession gesprochen.

⁸ YUVAL NOAH HARARI, *Homo Deus. A Brief History of Tomorrow*, New York 2017.

⁹ KLAAS HUIZING, *Gott der großen Datenströme*, in: Kristin Merle / Ilona Nord (Hg.), *Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch-theologische Standortbestimmungen im interdisziplinären Kontext*. Band zu einem dreijährigen Konsultationsprozess der Projektgruppe *Religiöse Transformationsprozesse in mediatisierter Welt 2016–2018* (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft), Berlin/Leipzig 2019 (im Erscheinen).

Algorithmen und die Macht der großen Datenströme sind das *Movens* des „Dataism“. Es ist nicht schwer, Konkretionen aus verschiedenen Sektoren der Gesellschaft zu finden, innerhalb derer große Datenflüsse und ihre Vernetzungen selbstgesteuerte Prozesse hervorgebracht haben. Ebenfalls nachvollziehbar ist Hararis These, dass Dataisten menschlichen Fähigkeiten weniger vertrauen als Algorithmen.¹⁰ Nimmt man eine Makroperspektive ein, klingt es plausibel, wie und dass die drei Hauptfeinde des *Homo sapiens*, Hunger, Epidemien und Krieg, durch die Entwicklung von Kultur(techniken) im Prinzip überwunden werden konnten.¹¹ Nun, so schärft Harari ein, ist das zentrale Projekt, „die Menschen und den Planeten vor den Gefahren zu schützen, die in unserer Macht angelegt sind“¹². Harari ist nicht allein mit dieser Ausrichtung, auch Institutionen wie etwa das Massachusetts Institute of Technology (MIT) in Boston (USA) fordern von den Bürgerinnen und Bürgern der Weltstaaten eine hohe Verantwortung.¹³ Was anderes sollte man auch tun? Doch es ist zugleich festzuhalten, dass mit dieser Form der Verantwortungsethik immer auch ein Fortschritts-optimismus einhergeht, der ‚irgendwie‘ darüber hinwegzuhelfen versucht, dass er bzw. sie weder als Individuum noch als Gattung dieser Verantwortung wirklich entsprechen kann. Die Theodizee, so fasst es Huizing, wird schnellhändig gegen die Anthropodizee eingetauscht.¹⁴

Dem entspricht es dann auch, dass Harari als neue Trias – Glaube, Liebe, Hoffnung sind vergangen – „Unsterblichkeit, Glück und Göttlichkeit“¹⁵ ausgibt. Mehr noch: Weil zukünftig das menschliche Leben das Heiligste auf Erden sei, müsse ein totaler Krieg gegen den Tod geführt werden. Spätestens jetzt ist deutlich, dass hiermit ein Generalangriff auf die großen Religionen unternommen wird. Zwar ist die christliche Religion auch an einer Transformation des Todes in das ewige Leben interessiert, aber sie propagiert kaum, dass das menschliche Leben unendlich verlängert werden kann. Sie erinnert zumeist mehr daran, dass der Mensch endlich ist. Der aus der jüdischen Tradition überlieferte Psalm 90,12 ist

¹⁰ HARARI, *Homo Deus* (Anm. 8), 373.

¹¹ Ebd., 19.

¹² Ebd., 33.

¹³ Vgl. MIT, Ausstellung „Data for the Common Good. Towards a critical and participatory culture“, Boston 2017; online: <http://bigbangdata.cccb.org/en/topic-data-common-good> (Stand: 6. November 2018).

¹⁴ HUIZING, *Gott der großen Datenströme* (Anm. 9).

¹⁵ HARARI, *Homo Deus* (Anm. 8), 33.

zum (west-)europäischen Kulturgut geworden: „Lehre uns bedenken, dass wir sterben müssen, auf dass wir klug werden.“¹⁶ Insofern widerspricht diese von Harari vorhergesehene Entwicklung dem Umgang mit dem Abschied aus dem Leben und dem Tod, wie es das Christentum, aber auch das Judentum und der Islam lehren, einüben und reflektieren, um diese ‚lebbar‘ zu machen. Aber Harari ist klug genug, seine Setzung vom „Homo Deus“ selbst zu hinterfragen. Doch dabei bleibt es vorerst; sein Blick reicht nicht weiter als zur Beschreibung des „Dataism“.

Abgrenzungsstrategien zeigen sich auch in der Reflexion auf das kirchliche Leben. Exemplarisch geht es nun um das Feld kirchensoziologischer Untersuchungen, konkret um die letzte repräsentative Mitgliedschaftsuntersuchung „Vernetzte Vielfalt“ der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), die 2014 erschienen ist.¹⁷ Die Leitthese in Bezug auf Medien heißt, dass internetbasierte Medien entgegen den kirchlichen Vorerwartungen für die religiöse Kommunikation nur eine marginale Rolle spielen. Innerhalb der Studie selbst wurde zu computergestützten und internetbasierten religiösen Kommunikationen allerdings nur eine Einzelmedienabfrage unternommen.¹⁸ So stellt sich die Frage, warum in der Auswertung nicht einfach das Thema ausgespart wurde. Aber: Es geht innerhalb dieses Beitrags hier weniger um Kritik an Abläufen im Aufbau der Studie. Vielmehr wird diese als ein Hinweis dazu genommen, dass eine zivilgesellschaftliche Akteurin, namentlich die Evangelische Kirche in Deutschland, wissenschaftsbasiert eine sich distanzierende Position zum Thema Digitalisierung formuliert. Sie unternimmt dies, indem sie die Geltungsbereiche generell von Mediatisierungs- und in einem engeren technischen Sinne von Digitalisierungsprozessen relativiert und begrenzt.¹⁹

¹⁶ Zitiert nach der deutschen Übersetzung von MARTIN LUTHER, Standardausgabe ohne Apokryphen, Stuttgart 2017.

¹⁷ HEINRICH BEDFORD-STROHM / VOLKER JUNG (Hg.), Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die 5. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015.

¹⁸ ILONA NORD, Kirchenmitglieder sind seltener online als Konfessionslose. Die V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD als ein Beispiel für De-Mediatisierungsprozesse zivilgesellschaftlicher Akteure, in: Kerstin Radde-Antweiler / Anke Offerhaus (Hg.), Medienvielfalt – Religionsvielfalt? Facetten der Transformation von Medien und Religion, Wiesbaden 2019 (im Erscheinen).

¹⁹ FRIEDRICH KROTZ, Mediatisierung als Konzept für eine Analyse von Religion im Wandel der Medien, in: Merle/Nord, Mediatisierung religiöser Kultur (Anm. 9).

Im Ergebnis kommuniziert die EKD auf diese Weise eine Abgrenzung von einem gesellschaftlich an vielen Orten zu hörenden, nahezu totalitären Geltungsanspruch weltweiter Digitalisierungsprozesse. Im Rahmen kommunikations- und medienwissenschaftlicher Reflexionen werden solche Abgrenzungsstrategien bereits als De-Mediatisierungsprozesse analysiert.²⁰ Es geht dabei um die Analyse sozialer und zugleich in digitalisierten Settings sich vollziehenden Praktiken, die fortlaufend und mit einer tendenziell entgrenzenden Dynamik stattfinden. *De-Mediatisierung* bezeichnet insofern Widerstandspraktiken, die sich gegen einen totalitären Zugriff durch Digitalisierungs- und Mediatisierungsprozesse verwehren.²¹

Öffentliche Kommunikationen zu politischen Entscheidungen, wie etwa der Initiative des Bundes zur Digitalisierung der Schulen, aber auch wissenschaftliche Studien, wie beispielsweise die repräsentative Langzeitstudie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest, lassen kaum übersehen, dass es um einen epochalen gesellschaftlichen Wandel geht.²² Die letztere sogenannte JIM-Studie ist eine einflussreiche Kommunikationsträgerin, wenn es darum geht, nicht nur Mediennutzungen von Jugendlichen, sondern zugleich auch die Realität fortschreitender Mediatisierungsprozesse anhand der statistischen Erhebung der Verbreitung und Nutzung von digitalen Geräten auszuweisen. Das Konzept der De-Mediatisierung will demgegenüber Handlungsoptionen mit einem begrenzenden Umgang mit Medien ins Spiel bringen.

Längst sind generell medienkritische Kommunikationen auch an vielen verschiedenen Orten und in vielen verschiedenen Kommunikationskulturen präsent. Wiederkehrend finden sich hierbei Argumente, die z. B. Offline-Zeiten oder Handy-Fasten genannt werden; es wird viel davon gesprochen, dass Face-to-Face-Kommunikation ein ‚Mehr‘ an Erfahrungintensität im zwischenmenschlichen Bereich ermögliche, als es digitale Kommunikation je könne; es werden die Beschleunigung und Effektivierung von Lern- und Arbeitsprozessen, die Digitalisierungsprozesse auslösen,

²⁰ MICHAELA PFADENHAUER / TILO GRENZ (Hg.), *De-Mediatisierung. Diskontinuitäten, Non-Linearitäten und Ambivalenzen im Mediatisierungsprozess*, Wiesbaden 2017.

²¹ Vgl. ebd., 4 f.

²² Seit 1998 erhebt die sogenannte JIM-Studie jährlich die Mediennutzung von Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren in Deutschland; vgl. JIM-Studie, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018: <https://www.mpf.de/studien/jim-studie/2018> (Stand: 6. Dezember 2018).

kritisiert.²³ De-Mediatisierungsprozesse können durch Motivationen, die sich auf religiöse und weltanschauliche Realitätsverständnisse beziehen, veranlasst werden. Im Bereich der christlichen Tradition und Theologie wird hierfür – ganz im Sinne der oben bereits genannten Tendenz – immer wieder auch die besondere Qualität personaler Begegnungen in Anschlag gebracht, die mit den (nur medial zugänglichen) Erzählungen über lebensverändernde, persönliche Begegnungen des Religionsstifters Jesus von Nazareth, der als der Christus geglaubt wird, in Verbindung gebracht werden.²⁴

Es klang bereits an, dass das Argument, digitalisierte gegen nichtdigitalisierte Kommunikation in Stellung zu bringen, nicht einfach überzeugt. Denn auch personale Begegnungen können hoch ambivalent und belastend sein, nicht immer erfreuen sie mit der Fülle sinnlicher Wahrnehmungen und wertschätzender, die Freiheit des Individuums gegenseitig fördernder Kommunikation. Hier ist also Vorsicht vor einer Idealisierung geboten. Darüber hinaus – und dieses Argument wiegt noch schwerer – sind auch sie medial strukturiert. Es gilt auch innerhalb von ihnen, (De-)Codierungsarbeiten zu vollziehen, die in der Entschlüsselung von kulturell geprägten Gesten und Mimiken sowie z. B. auch sprachlicher Metaphoriken liegen. So lässt sich das Phänomen *face to face* nicht als solches aus medialen Prozessen bzw. Mediatisierungsprozessen herauslösen und als Gegenüber zu diesen profilieren. Es gibt keine menschliche Möglichkeit, sich nicht zeichenvermittelt und somit sozusagen unmittelbar und nicht mediatisiert zu begegnen.

Dennoch: Mit Bezügen zur Face-to-Face-Kommunikation vorgebrachte Medienkritik kann unter den Begriff der De-Mediatisierung subsumiert werden; sie zeigt Widerstände gegen Mediatisierungsprozesse an. Es wäre zu weit gegriffen, wollte man sie als Ankündigung eines Ausstiegs aus Digitalisierungsprozessen begreifen; sinnvoller erscheint es, sie als Positionen innerhalb eines Aushandlungsprozesses zu verstehen, in dem konkrete Mediatisierungspfade festgelegt werden.²⁵ Dies geschieht z. B. so, dass Mediennutzung abgelehnt oder budgetiert wird bzw. dass für bestimmte

²³ FRIEDRICH KROTZ, Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken, Trier/Bremen/Berlin 2017, 27.

²⁴ Vgl. ILONA NORD, Medien und Medieneinsatz im inklusiven Religionsunterricht, in: dies. / Hanna Zipernovszky (Hg.), Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart 2017, 212–224.

²⁵ Vgl. KROTZ, Mediatisierung (Anm. 23), 28.

Kommunikationsformen spezifische Medien gewählt oder ausgeschlossen werden.

Hinweise aus der Schulpraxis sprechen eine ähnliche Sprache wie die oben genannte Mitgliedschaftsstudie, die freilich auf einer anderen Ebene der Empirie liegt. Aus Interviews, die Lehramtsstudierende in Würzburg regelmäßig mit Lehrkräften des Faches Religion führen, ist etwa bekannt, dass diese – auch dann, wenn sie selbst gern mit digitalen Medien kommunizieren – im Religionsunterricht bewusst *keine* digitalen Medien einsetzen. Sie betonen die besondere Bedeutung des Singens und der Musik, des Malens und Bastelns mit „natürlichen“ Materialien, insbesondere für den Grundschulunterricht, und sie sprechen häufig an, dass den Religionsunterricht eine besondere Atmosphäre und Beziehungsqualität auszeichnen, die durch personale Begegnungen ermöglicht würden.²⁶

Aufgrund dieser Überlegungen, die zum einen an Hararis Buch anschließen und zum anderen die Äußerungen aus dem kirchlichen und religionspädagogischen Kontext aufgreifen, legt sich nun folgende Hypothese nahe: Kultur- und geisteswissenschaftliche Perspektiven auf das Thema Digitalisierung zeigen, dass Religion vor allem als soziales Sinnsystem wahrgenommen wird und hierbei Themengebiete der Theologie wie insbesondere die Gottesfrage in die Anthropologie verlegt werden. So wird die Gottesfrage mit Schub durch die Digitalisierung aus den Kulturwissenschaften vertrieben oder nur noch im Rahmen einer Anthropologie thematisiert, die den Menschen umstandslos zu Gott erklärt. Theologisch feiner ausgedrückt wird das Göttliche – gemeint ist damit Gottes Unsterblichkeit und Ewigkeit – zum Charakteristikum des Menschen schlechthin, der zukünftig ausgestattet mit künstlicher Intelligenz (KI) über sich hinauswächst.

In der Wissenschaft wie in der Literatur und im Film sowie in Talkshows wird diese Frage nach der zukünftigen Gestalt des digitalisierten Menschen unter dem Stichwort des *Trans- und Posthumanismus* öffentlich diskutiert.²⁷ In einer populären Vereinfachung und mit Bezug zur biblischen Tradition gesagt geht es darum: Entweder gehen wir auf ein Zeitalter des neuen Menschen zu, das keinen Tod und kein Leid und kein Ge-

²⁶ Vgl. hierzu die Zulassungsarbeit von ANGELINA ALBERG, Wintersemester 2018/2019, Evangelische Religionslehre, Universität Würzburg.

²⁷ Vgl. BENEDIKT PAUL GÖCKE / FRANK MEIER-HAMIDI (Hg.), Designobjekt Mensch. Die Agenda des Transhumanismus auf dem Prüfstand, Freiburg i. Br. 2018; JANINA LOH, Trans- und Posthumanismus. Zur Einführung, Hamburg 2018.

schrei mehr kennt (Offb 21,4), oder wir werden von einer herrschenden Klasse von Cyborgs regiert, zu deren nutzbaren Dienerinnen und Dienern der Mensch degradiert wird.

So zugespitzt diese Positionen auch immer klingen, geht aus ihnen doch ein wichtiger, weil weiterführender Impuls für die Religionspädagogik in mediatisierter Welt hervor: Einerseits hat sie die anthropologische Frage ebenfalls ernst zu nehmen, indem sie dazu beiträgt zu präzisieren, wie wir in digitalisierten Welten zukünftig Mensch bleiben wollen.²⁸ Andererseits kommt die Gottesvorstellung Hararis in der Behandlung der Fragestellung nach der Zukunft des Menschen an ihre Grenzen, wo religionswissenschaftliche Argumentationen notwendigerweise an ihre Grenzen kommen müssen. Sie bleiben auf der Ebene der Beschreibung von Religion als sozialem Sinnsystem. Sie beziehen – konkret gesagt – in aller Regel nicht die Perspektive ein, dass Gott im Leben von Menschen gegenwärtig ist: „[...] man muss schon von Gott und nicht nur von dem reden, was Menschen sich unter Gott vorstellen, um den existentiellen Ernst des Problems zu erfassen [...]. Der Glaube richtet sich ja nicht auf ein Verständnis Gottes, sondern mit Hilfe eines Verständnisses auf Gott.“²⁹ Im Folgenden soll es nun genau um jene Verständnisse und ihre Entfaltungen gehen, mit anderen Worten: um Bildung in christlicher Tradition.

2. Das Christentum als Bildungsreligion

Das Christentum ist in vieler Hinsicht von seinen Anfängen an als eine Bildungsreligion zu bezeichnen. Für einen Einblick in diesen Zusammenhang können hier selbstverständlich nur Meilensteine genannt werden. Es wäre von dem Begriff der Bildung, den Konzepten und Idealen sowie von Bildungsprogrammen zu handeln, was auch eine kritische Relektüre ihrer Darstellungen zu umfassen hätte. Zudem gehörte hierher eine ausführliche Beschreibung von Lehren und Lernen innerhalb der christlichen Religion mit ihren intra- und interkonfessionellen Gruppen und Bewegungen.³⁰ All

²⁸ VOLKER JUNG, *Digital Mensch bleiben*, München 2018.

²⁹ INGOLF U. DALFERTH, *God first. Die reformatorische Revolution der christlichen Denkungsart*, Leipzig 2018.

³⁰ Vgl. als historisch orientierte Überblicksdarstellung: BERND SCHRÖDER, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012.

dies kann hier nicht geschehen. Vielmehr wird die Thematik beschränkt auf eine Zusammenstellung von zwei für die Entwicklung insbesondere der evangelischen Tradition einflussreichen Aspekten. Es handelt sich zum einen um das Lernen als Teil religiöser Bildungsprozesse. Das Judentum und mit ihm auch das Christentum, insbesondere der Protestantismus, schätzt die elementaren Kompetenzen der Literalität hoch: das Lesen und das Schreiben (heiliger Texte). Warum sollte es also nicht auch heute die *digital literacy*³¹ fördern wollen? Schließlich ist es diese Kompetenz, die es weiterhin gewährleistet, dass Kinder und Jugendliche sich Zugang zu Bildungswelten verschaffen können, auch zu religiösen und (im Engeren) christlichen Bildungswelten. Andererseits macht die obige Lektüre von Harari ebenso wie die Alltagspraxis in digitalisierten Jugendwelten klar, dass Religion, Religiosität und konkret die Gottesfrage hier so gut wie keine Rolle (mehr) spielen.³²

Bevor aber nun der Eindruck entsteht, dass Digitalisierung und Säkularisierung miteinander Hand in Hand gehen und sie damit das Ende von Religion(en) herbeiführen, müssen diese Befunde doch in einen weiteren Kontext eingeordnet werden:

1. Sie müssen auf dem Hintergrund einer mangelnden Kommunikationskultur zu Fragen von Religion innerhalb der Gesellschaft gesehen werden. Religion und insbesondere die Frage nach der persönlichen Beziehung eines Menschen zu Gott gelten innerhalb moderner europäischer Gesellschaften weithin als Privatsache. Gegenwärtige Diskussionen um die Einrichtung und Unterhaltung von Gebetsräumen in Universitäten und Schulen spiegeln wider, dass sich eine kulturell eingeübte Zurückhaltung dazu entwickelt hat, in öffentlichen Räumen persönlich seinen Glauben zu bezeugen. Das Grundgesetz Art. 4 erlaubt die persönliche Glaubenspraxis in öffentlichen Räumen, wie es ebenso diejenigen vor dem Zwang zu einem Bekenntnis schützt, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Die Scheu, in öffentlichen Räumen religiöse Praxis zuzulassen, wird zusätzlich durch Ängste vor fundamentalistischen Gruppen verstärkt. Eine ähnliche Scheu vor Glaubenskommunikation im Sinne einer Reflexion auf Gottesbeziehungen findet sich im Religionsunterricht in Schulen. Der evangeli-

³¹ ISA JAHNKE, Erstellen, Entwickeln und Reflektieren von Lehr-Lern-Prozessen mit Lerntechnologien – der Ansatz des Digitalen Didaktischen Designs, in: Nord/Zipernovszky, Religionspädagogik (Anm. 24), 159–179.

³² JÜRGEN WERBICK / BURKARD PORZELT, Gott (WiReLex 2016), erstellt 2015: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Gott.100063> (Stand: 28. Dezember 2018).

sche Religionsunterricht ist – aus verschiedenen wichtigen Gründen – kaum mehr ein Ort, an dem ein öffentliches Reden aus dem Glauben eingeübt und reflektiert wird. Ein weiterer traditionsreicher Ort religiöser Bildung ist die Familie. Auch hier findet kaum in einem expliziten Sinne religiöse Sozialisation statt. Eltern und Kinder, Geschwister oder auch Verwandte und Bekannte unter sich sprechen, soweit die empirische Forschung dies belegen kann, kaum mehr über Religion, Religiosität, über ihren persönlichen Glauben oder gar ihre Gottesbeziehungen. Wenn demnach also gesagt werden kann, dass es weitgehend keine Reflexionskultur zur Frage nach der Gottesbeziehung gibt, wie sinnvoll ist es dann, eine solche Frage zu stellen?

2. Die angezeigte Konkurrenzbeziehung zwischen Medien und Religion(en) führt dazu, dass die Digitalisierung häufig als eine Entwicklung gesehen wird, die die Säkularisierung von Gesellschaften vorantreibt.³³ Dieser Position kann ebenfalls widersprochen werden. Die Erforschung mediatisierter und digitalisierter Religionskulturen steht derzeit noch am Anfang.³⁴ Es ist aber bereits sichtbar, dass und wie sie auch religiöse Kommunikation fördern, ausdifferenzieren und vervielfältigen. So kann keine Rede davon sein, dass die Digitalisierung zum Ende der Religionen beiträgt. Vielmehr ist eine große Vielfalt religiöser Praktiken sowie auch ihre Reflexion in digitalisierten Kommunikationsräumen auffindbar. Sie reicht von den verfassten Religionsgemeinschaften bis hin zu individueller und gruppenbezogener, sozusagen freier Spiritualität. Sie zeigt, wie religiöse Akteurinnen und Akteure sich weltweit, national, regional und lokal sowohl untereinander wie auch mit Akteurinnen und Akteuren, die sich weltanschaulich neutral verstehen oder anderen Religionen angehören, vernetzen.³⁵

3. Die Reputation von Religion(en) ist innerhalb von modernen Gesellschaften stets ambivalent. Sie kann als Friedensbringerin oder als Kon-

³³ STIG HJARVARD, *Mediatization and the changing Authority of Religion*, in: *Media, Culture & Society* 38 (2016), 8–17.

³⁴ Vgl. exemplarisch: HEIDI A. CAMPBELL, *Digital Religion*, New York 2013; ILONA NORD, *Realitäten des Glaubens*, Berlin/New York 2008; KRISTIN MERLE, *Religion in der Öffentlichkeit. Digitalisierung als Herausforderung für kirchliche Kommunikationskulturen*, Berlin 2019 (im Erscheinen); MERLE/NORD, *Mediatisierung religiöser Kultur* (Anm. 9).

³⁵ Solche Forschungen werden insbesondere in den USA und in Skandinavien seit Beginn der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts unternommen; vgl. z. B. <https://www.colorado.edu/cmrc/> (Stand: 6. Dezember 2018).

fliktherd gesehen werden. Ein Bekenntnis zu einer Religionsgemeinschaft oder zu einem Gottesglauben ist demnach stets auch als eine sozial durchaus riskante Handlung zu sehen. Es kann auf ein positives Feedback stoßen, weil Kommunikationspartner und -partnerinnen sich selbst auch innerhalb eines religiösen Wertehorizonts verorten. Doch das Bekenntnis kann bei einer zunehmenden Anzahl von Personen auch auf Widerspruch und auf Ablehnung stoßen, die persönlich und sozial bearbeitet werden müssen. Diese Lage führt nicht allein zu einer schwierigen Kommunikationssituation, die bei der Frage nach dem Glauben nach Gott für Jugendliche wie für Erwachsene aufgerufen wird. Sie kann bereits vorher dazu veranlassen, dass sich die Einzelnen erst gar nicht in die Lage begeben möchten, sich an eine Religionsgemeinschaft zu binden. Da es für viele Menschen auch keine Veranlassung in ihrem sozialen Umfeld dazu gibt, sich hier entscheiden zu müssen, bleibt die Frage nach einer persönlichen Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft häufig einfach offen bzw. wird indifferent behandelt. Die steigende religiöse Pluralität innerhalb der Gesellschaft führt schließlich dazu, dass Menschen sich auch deshalb nicht persönlich religiös binden möchten, weil sie befürchten, dass sie hierdurch Probleme bekommen, wenn sie Beziehungen zu Menschen aufnehmen, die anderer Religionszugehörigkeit sind.

4. Die Gottesfrage ist keine, die sich so einfach wie die Frage nach dem Vegetarismus oder sogar der diffizileren nach der persönlichen Berufswahl beantworten ließe. Mit anderen Worten liegt es für Kinder und Jugendliche nicht immer auf der Hand, warum sie sich mit nicht empirisch beweisbaren Fragen, die letztlich sowieso offenbleiben müssen, beschäftigen sollten. „Das Diktum ‚Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen‘ legt nahe: Wenn man den letzten Grund und Horizont unseres Daseins nicht angemessen fassen kann, so lohnt es nicht, sich mit ihm zu befassen.“³⁶

Bereits diese vier Argumente zeigen, in welchen komplexen Interpretationsrahmen empirische Forschungen zur statistischen Erhebung von religiösen Überzeugungen eingelesen werden müssen.

Nun zurück zur Frage christlicher Bildung und der Bedeutung des Lernens im Christentum. Das Christentum ist im Kontext des Judentums zeit-

³⁶ WERBICK/PORZELT, Gott (Anm. 32) mit einem Zitat von LUDWIG WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*. Logisch-philosophische Abhandlung, Frankfurt 1973, 115, Satz 7.

gleich mit der rabbinischen Tradition entstanden, die ebenfalls das Lernen als eine zentrale Aufgabe ihrer Gemeinschaften ansah.³⁷ Für Judenchristen und -christinnen stand dabei das Erinnern und Wiederholen, insbesondere auf dem Wege der Textlektüre und ihrer Diskussion, im Mittelpunkt. Gottesdienst und Thorastudium sind wesentliche Lernorte, an denen die Zuwendung Gottes zu ‚seinem‘ Volk – und damit auch zu der neu entstehenden *ekklesia* – vergegenwärtigt werden konnte und noch immer werden kann. Sogenannte Heidenchristen wurden in diese Kultur hineingenommen. Im damaligen Judentum wie im frühen Christentum geht so z. B. der Gottesdienst nicht im Lernen auf, aber er schließt solches ein; „die gemeindliche Zusammenkunft im Feiern ist stets auch ein Prozess des Aus- und Inwendig-Lernens [zentraler Texte der Tradition, I. N.]“³⁸. Das frühe Christentum ist ein Netzwerk von Lerngemeinschaften, die sich mit dem Messias, aber eben auch mit dem als Rabbi, als Lehrer, adressierten Jesus verbanden.

Jahrhunderte später gehört die *Lese- und Schreibkompetenz* zum Kernstück der bildungspolitischen Reformideen von Martin Luther und Philipp Melanchthon. „Sollt nit billich ein jeglich Christenmensch bei seinen neun oder zehn Jahren wissen das ganz hehlig Evangelium, da sein Namen und Leben drin steht?“³⁹ So formulierte Martin Luther im Jahre 1520. Jutta Allmendinger bringt es auf die Formel von der ‚Bildung für alle!‘; und sie hebt für die Reformation auch die Einführung der Mädchenbildung hervor: „Luther war es [...] ein besonderes Anliegen, dass jedem Christenmensch Bildung ermöglicht wird. Und dies schloss Mädchen ausdrücklich mit ein. Luther forderte den Bau von Mädchenschulen und bat Eltern, ihre Töchter in die Schule zu schicken. [...] Bildung sollte allen Kindern nicht nur unabhängig von ihrer Herkunft, sondern auch unabhängig von ihrem Geschlecht offenstehen.“⁴⁰ Die Überwindung von Bildungsarmut aufgrund von sozialer Herkunft und Geschlechtszugehörigkeit war hier das Anliegen. So wie man für Luther sagen kann, dass es ihm primär um die Befähigung des Einzelnen und der Einzelnen ging, sich selbst in religiösen

³⁷ MICHA BRUMLIK, Jüdische Bildung und Erziehung, in: ders. / Christina von Braun (Hg.), Handbuch Jüdische Studien, Wien/Köln/Weimar 2018, 371–384.

³⁸ SCHRÖDER, Religionspädagogik (Anm. 30), 23; vgl. auch die Bemerkungen zu Bildung als Verwandeltwerden ins Bild Gottes: ebd., 24.

³⁹ JUTTA ALLMENDINGER, Wo findet Bildung statt? (2012): <http://www.bpb.de/media/thek/163430/wo-findet-bildung-statt-jutta-allmendinger> (Stand: 5. Dezember 2018).

⁴⁰ Ebd.

Dingen bilden zu können („Keine Bildung ohne Glaube – kein Glaube ohne Bildung“⁴¹), so wird man für Melanchthon hervorheben müssen, dass dessen Schulreformen im Horizont einer allgemeinen Schulbildung zu sehen sind. Er belebte die antike Bildungstradition neu, organisierte ein Lernen in Gruppen, das Leistungsniveaus berücksichtigte, und stellte pädagogische und methodische Prinzipien auf, unabhängig davon, ob es dabei um christlichen Stoff geht.

Wenngleich die Renaissance und ihr Humanismus für die Reformation wichtige geisteswissenschaftliche Horizonte lieferten, waren für das Bildungsverständnis zugleich noch weitere Traditionen wichtig. So beeinflusste Meister Eckhart die christliche Entwicklung maßgeblich. Mit ihm und der Mystik des 13. Jahrhunderts ist die christliche Rede von der Bildung fest verbunden.⁴² Meister Eckhart bezieht sich auf den traditionsreichen Satz, dass Gott den Menschen zu seinem Bilde geschaffen hat (Gen 1). Er schreibt, dass der Mensch in seiner Seele ein eingebildetes göttliches Moment trage, das es im irdischen Leben freizulegen, das es in seiner ursprünglichen Qualität zurückzugewinnen gelte. Zunächst geschieht dies dadurch, dass man sich ent-bildet, dass man also alle Bilder aus den Vorstellungen von sich selbst, der Welt und von Gott ausräumt.

Im Bilderverbot kommt eine medien- und bildkritische Seite der christlichen Tradition zum Ausdruck (Ex 20,1–6). Sie schärft die Transzendenz Gottes ein: „Freiheit und Andersheit Gottes gegenüber allen menschlichen Versuchen seiner Vergegenständlichung, Objektivierung oder Instrumentalisierung sollen gesichert und also soll die Dialektik zwischen Gabe und Entzug, Nähe und Ferne bzw. Offenbarung und Verborgenheit durchgehalten werden. Nicht Unsichtbarkeit Gottes ist das durch das Bilderverbot geschützte Gut, sondern Resistenz gegenüber Durchschaubarkeit.“⁴³

Diese Ent-bildung gleicht also einem Akt der Vorbereitung, sich auf eine lebendige Gottesbeziehung einzustellen, die es ausschließt, mit festen Gottesbildern zu rechnen. Ob man den theoretischen Implikationen von einem Urbild und einem Abbild folgen möchte, ist sicherlich zu diskutieren. Unabhängig davon ist allerdings die Orientierung dieses Bildungsverständnisses zuallererst einmal zur Kenntnis zu nehmen: Es geht um einen

⁴¹ FRIEDRICH SCHWEITZER, *Das Bildungserbe der Reformation*, Gütersloh 2016, 250.

⁴² Vgl. VOLKER LEPPIN, *Die fremde Reformation. Luthers mystische Wurzeln*, München 2016.

⁴³ FRIEDHELM HARTENSTEIN / MICHAEL MOXTER, *Hermeneutik des Bilderverbots*, Leipzig 2016, 260.

Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, der sich an der Gegenwart Gottes im Menschen selbst orientiert. „Bildung ist demnach ein Sich-in-Entsprechung-bringen-lassen zu dem Urbild des Menschseins, das Gott geschaffen hat. Dieses Verständnis enthält einen Imperativ: „Mensch, werde wesentlich! [...] d. h.: erfülle und vollende dein innerstes (sc. von Gott eingestiftetes ...) Wesen!“⁴⁴ Aus philosophischer Perspektive kann man sagen: „Als Bildung beschreibt er [Meister Eckhart, I.N.] die Projektion Gottes in die Kreatur und die darauf beruhende Wiederannäherung der Seele an Gott gemäß dem in sie eingepprägten Urbild.“⁴⁵ Eckhart verbindet eine neuplatonische Emanationslehre mit einer christlichen *imago Dei*-Vorstellung; zusammengenommen werden hier die Begriffe Gestalt, Gestaltung und Abbild sowie Nachahmung in einen komplexen Zusammenhang gebracht. Im Hintergrund stehen insbesondere biblische Aussagen, die sich auf die Metaphern vom Menschen als Bild Gottes (Gen 1,26; Ps 8) sowie ebenfalls von Jesus Christus als Bild Gottes (2 Kor 4,4; Kol 1,15) beziehen.

Der theologisch und in der Religionskultur des Christentums an zentralen Stellen der Tradition fest verankerte Begriff vom Bild Gottes und vom Bild Christi ist in gewisser Weise als Vor- und Kurzform des mit der Moderne spezifizierten und aus dem Kontext religiös signierter Bildung herausgetretenen und später selbstständig aus humanistischen Quellen heraus entwickelten Begriffs der *Bildung* zu verstehen. Häufig findet sich die Textstelle Gen 1,26 als Leitmotiv hierzu in der Auslegung: „Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei, die da herrschen über die Fische im Meer und über die Vögel unter dem Himmel und über das Vieh und über alle Tiere des Feldes und über alles Gewürm, das auf Erden kriecht. Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und schuf sie als Mann und Frau.“⁴⁶ Die Rede vom Bild Gottes ist zunächst einmal metaphorisch zu verstehen, weil mit der Rede von Gott immer auch darauf verwiesen wird, dass Gott anders und mehr ist als das, was ein Mensch ist, selbst wenn auch ein Mensch sich weiterentwickelt und verändert und so stets dem Menschen

⁴⁴ SCHRÖDER, Religionspädagogik (Anm. 30), 215, mit einem Zitat von Meister Eckhart.

⁴⁵ GEORG ZENKERT, Art. Bildung, in: Hans-Dieter Betz u. a. (Hg.), Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. 1, Tübingen ⁴1998, 1577.

⁴⁶ Lutherbibel revidiert 2017.

ein Anderer bleibt. Wilfried Härle übersetzt diesen Sachverhalt innerhalb seiner theologischen Dogmatik unter Zuhilfenahme der ontologisch gefärbten Vokabel vom Wesen, die wie oben gezeigt bei Meister Eckhart ebenfalls zu finden ist. Es gibt auch andere Varianten, die Gegenwart des Geistes Gottes als dem Menschen unverbrüchlich und unverlierbar zugeeignet auszudrücken; hier sei er dennoch zitiert, weil er zum Ausdruck bringt, dass „der Mensch als geistbegabtes oder als liebendes Wesen ein Ebenbild Gottes ist. ‚Ebenbild‘ heißt dabei: eine gelebte Veranschaulichung, eine Darstellung, ja eine Verwirklichungsform des Wesens Gottes.“⁴⁷ Die Bedeutung der Metapher vom Ebenbild Gottes liegt hierbei keineswegs in vergangenen Zeiten. Sie wird als zentrales Argument aktuell innerhalb von offiziellen Papieren der Evangelischen Kirche in Deutschland genannt, so etwa in der Bildungs-Denkschrift und der Orientierungshilfe zum Thema Inklusion.⁴⁸

Es ist bis jetzt festzuhalten, dass im Zusammenhang des christlichen Bildungsverständnisses die jüdisch-christliche Tradition eine Metapher, eben die vom (Eben-)Bild Gottes, mit sich führt, die Bildung nicht nur mit dem Medium der Schrift und des Textes, sondern auch mit Bildmedien in Verbindung bringt. Zudem ist festzuhalten, dass für beide, Text wie Bild, gilt, dass sie selbst weder unzweideutig offenbarungswirksam noch unzweideutig nicht offenbarungswirksam sind. Medien sind selbst durchaus ambivalent; sie bleiben stets kulturelle Errungenschaften, die an der Mehr- bzw. Zweideutigkeit allen Lebens teilhaben. Zu christlicher Bildung gehört also generell der Gebrauch von *Medien*, wie oben zu Beginn skizziert von Texten, aber ebenso von Bildern. Als Ebenbild Gottes entdeckt der Mensch sich in seiner Beziehung zu Gott selbst als *homo medialis*. Mit einem weiten Medienbegriff gesagt, lassen Medien Personen, Dinge, Erfahrungen ebenso wie Beziehungen allererst gegeben sein.⁴⁹ Die Rede vom (Eben-)Bild lässt Gott im Menschen gegeben sein, ohne dass Gott selbst vermenschlicht und verobjektiviert würde und nun im Diesseits gänzlich aufginge. Medien machen Personen, Dinge, Erfahrungen und auch Beziehungen allererst sichtbar. Die Rede vom (Eben-)Bild Gottes macht den

⁴⁷ WILFRIED HÄRLE, *Dogmatik*, Berlin 2012, 446.

⁴⁸ Vgl. KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*, Gütersloh 2014; KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft*, Gütersloh 2014.

⁴⁹ Vgl. MARTIN SEEL, *Ästhetik des Erscheinens*, München 2000.

Menschen in seiner Beziehung zu Gott sichtbar. Die Pointe hierbei ist nun, dass diese Sichtbarmachung der Beziehung des Menschen zu Gott den Menschen zugleich vor dem Zugriff durch andere Menschen oder Mächte sichert – mehr noch: „In diesem Sinne wahrt die Kategorie der Gottebenbildlichkeit die Unverfügbarkeit des Menschen wie das Bilderverbot die Transzendenz Gottes.“⁵⁰

Die frühen jüdisch-christlichen Gemeinden behalten die Rede vom (Eben-)Bild Gottes interessanterweise nicht nur bei, sondern sie profilieren sie weiter. Es heißt, dass die Glaubenden in das Bild Jesu Christi verwandelt werden (2 Kor 3,18). „So wächst der Apostel – und mit ihm jeder, der Christus nachfolgt – immer mehr in das Bild Christi hinein, wird seines Lebens und Sterbens teilhaftig und so ein in das Leben Christi ‚hineingebildeter‘ Mensch (Phil 3,10–12).“⁵¹

Anders als die Bewegung, die in Genesis geschildert wird, in der der Mensch von Gott als Bild geschaffen wird, geht es nun sozusagen vice versa darum, dass der Mensch sich rück-*bildet* und in einen Transformationsprozess begibt, der ihn in das Bild Christi hineinverwandelt. In der Beziehung zu Jesus, der als der Christus geglaubt wird, wird die Rede vom Bild nun sozusagen maximal immersiv verdichtet. Es geht darum, sich selbst in das Bild Christi hinein zu imaginieren. Anders ausgedrückt: Die Realität des Glaubens ist nur in, durch und mit dem Medium des Bildes von Jesus Christus zugänglich.

Abschließend zusammengefasst: Der Begriff „Bild“ wird in biblischen Texten in metaphorischem Sinne dazu gebraucht, einen Lernprozess zu verdeutlichen, innerhalb dessen der Mensch seine Beziehung zu Gott und zu Jesus Christus findet, indem er sich in einen Prozess der Identifikation mit dem christlichen Glauben begibt. Die Rede vom Bild Gottes und vom Bild Christi deckt also zum einen die Medialität des menschlichen Daseins in der Beziehung zu Gott auf, zum anderen initiiert sie einen Prozess der Identitätskonstruktion. Der Einzelne erhält zu seiner sozialen Herkunft und Identität eine weitere religiöse Identität, die medial inszeniert wird: Als Ebenbild Gottes und Christi werde ich zum Kind Gottes bzw. zur Christin oder zum Christen. Zusammengefasst gesagt: Die zwei ausgewählten

⁵⁰ HARTENSTEIN/MOXTER, Hermeneutik des Bilderverbots (Anm. 43), 262.

⁵¹ GISELA KITTEL / WOLFGANG SCHRAGE, Bildung als Verwandeltwerden in das Bild Christi, in: Joachim Ochel (Hg.), Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E. Schleiermacher, Göttingen 2001, 123–127, hier 125.

Aspekte des christlichen Bildungsverständnisses, der Literalität und der Zentralmetapher vom (Eben-)Bild Gottes, zeigen, wie sehr dieses bereits von seinen Anfängen an mit verschiedenen Formaten medialer Kommunikation verbunden ist.

Schließlich: Diese Stippvisiten in die Metaphernkultur der biblischen Welten des Umgangs mit Medien sollten nun aber nicht dazu dienen, das Gesagte unmittelbar in der Gegenwart für eine Theorie christlicher Medienbildung oder zuvor für eine christliche Bildtheorie zu funktionalisieren. „Eine gegenwärtige Theologie begreift den Menschen nicht im Horizont der Schöpfungsmythen der altorientalischen Religionsgeschichte und deren biblischer Nachklänge, so wenig wie sie die Sonderstellung des Menschen noch kosmologisch begründet. Aber sie denkt seine Bestimmung zum Bilde Gottes als Bestimmung zur Selbstbildung, also im Horizont von Freiheit und *Selbstbestimmung*. [...] So wenig Gott definierbar ist, so wenig kann man den Menschen auf die fixen Grenzen gegebener Identität festlegen. Weil sie davon weiß, dass die individuelle Existenz nicht anders in den Blick genommen werden kann als unter dem Recht freier Selbstbestimmung, erkennt die evangelische Theologie die im Grundgesetz vollzogene Relativierung aller staatlichen Gewalt auf die unantastbare Würde des Menschen hin an. Sie begreift letztere als Ausdruck jener Beziehung zwischen Gott und Mensch, in der die Einheit von Offenbarsein und Verborgensein Gottes die Gottebenbildlichkeit des Menschen begründet. Der Mensch ist unantastbar in dem präzisen Sinne, dass er eine Transzendenz verkörpert, der gegenüber jeder Zugriff souveräner Macht schlechterdings untersagt bleibt. [...] Der verborgene Gott und der verborgene Mensch entsprechen [...] einander.“⁵²

Mit dieser Weiterentwicklung bzw. Transformation der Metapher von der Ebenbildlichkeit Gottes wird die christliche Bildungstradition für die gegenwärtigen Debatten um das Bildungsverständnis, auch innerhalb der Medienwissenschaften, aufgeschlossen. Bildung wird z.B. bei Jörisen und Marotzki als „reflektiertes Selbst- und Weltverhältnis“ verstanden und an Immanuel Kants Grundfragen spezifiziert (Was können wir wissen? Was sollen wir tun? Was dürfen wir hoffen? Was ist der Mensch?).⁵³ So fokussiert wird klar, dass christliche Bildung – auch wenn es nun um

⁵² HARTENSTEIN/MOXTER, Hermeneutik des Bildverbots (Anm. 43), 262.

⁵³ Vgl. BENJAMIN JÖRISSSEN / WINFRIED MAROTZKI, Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen, Bad Heilbrunn 2009, 100–109.

Bildung in digitaler Zeit geht – den Bildungsprozess des Einzelnen als von einem freien und auch von Gott in gewissem Sinne unabhängig gedachten Menschen in den Blick nimmt.

3. Theologie – eine (alte) Medienwissenschaft

Nicht nur im Hinblick auf das Christentum als Bildungsreligion und die soeben exemplarisch genannten Aspekte ist Theologie eine der ältesten Medienwissenschaften. Auch innerhalb aller ihrer Subdisziplinen lässt sich dies ausweisen. Zu beginnen ist mit der Christologie, Teilgebiet der Systematischen Theologie. „Christologie ist ab ovo eine Mediologie.“⁵⁴ Diese Pointe, die Jochen Hörisch ausführt, prägt auch den Ansatz des schwedischen Systematischen Theologen Mats Wahlberg: „Denn wesentlich für die christliche Theologie ist die Idee, dass das Medium oder der Mediator (Christus), und eben das, womit das Medium in Beziehung setzt, womit es vermittelt (Gott), nicht zu trennen sind. Noch genauer: Sie sind identisch. Christus vermittelt sich selbst: ‚The medium is the message‘ (McLuhan).“⁵⁵ Die biblischen Wissenschaften, bezogen auf das sogenannte Alte Testament – anders ausgedrückt die hebräische Bibel – sowie das Neue Testament, fokussieren die literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bibel als Textsammlung, deren Texte untereinander in Beziehung stehen.⁵⁶ Intertextualität zeigt, wie traditionsreich der Umgang mit der Schrift und ihren Kommentierungen innerhalb der jüdisch-christlichen Tradition ist. Dazu kommen verschiedene wissenschaftlich reflektierte Formen der Methodenlehre im Umgang mit den Texten, wie etwa die historisch-kritische Methode oder auch jüngere Methoden wie die feministische Bibelinterpretation⁵⁷. Daneben und darüber hinaus beschäftigt sich

⁵⁴ JOCHEN HÖRISCH, *Der Sinn und die Sinne. Eine Geschichte der Medien*, Frankfurt am Main 2001, 53; vgl. ebenso KLAAS HUIZING, *Deus und homo medialis*, in: Nord/Zipernovszky, *Religionspädagogik* (Anm. 24), 119–130.

⁵⁵ MATS WAHLBERG, *Das Medium, die Botschaft und die Messe. Was hat Marshall McLuhan der Systematischen Theologie zu sagen?*, in: Nord/Zipernovszky, *Religionspädagogik* (Anm. 24), 104–118, hier 105.

⁵⁶ MARTIN LEUTZSCH, *Medien in der Bibel – Bibel als Medium – Bibel in den Medien*, in: Nord/Zipernovszky, *Religionspädagogik* (Anm. 24), 61–79.

⁵⁷ ELISABETH SCHÜSSLER-FIORENZA, *WeisheitsWege. Eine Einführung in feministische Bibelinterpretation*, Stuttgart 2005.

die Bibelwissenschaft auch mit der Rezeptionsgeschichte biblischer Texte in der Literatur, im Film, im Theater, in der Popmusik u. a. m. Schließlich ist nicht zu vergessen, dass es eine Überlieferungsgeschichte der Bibelübersetzungen gibt, die bis hin zu den heutigen Ausgaben, die keine Vollbibel bieten, reichen: Für die Religionspädagogik bedeutsam sind vor allem die Forschungen zu den Kinder- und Jugendbibeln. Die Bibel als Ganzes und ihre Einzelschriften sind Texte, die nicht unmittelbar das Wort Gottes offenbaren, sondern stets nur in der Auseinandersetzung mit dem Medium der Texte und im Streit darüber, „was Christum treibt“.⁵⁸ So lautet die in der evangelischen Tradition viel zitierte Formel Martin Luthers, mit der er darauf hinwies, dass auch die biblischen Texte sehr unterschiedlich mit dem Evangelium umgehen und in seinen Augen nicht alle von den Aposteln stammen könnten, obwohl dies zu Zeiten der Kanonisierung ein offizielles Kriterium zur Aufnahme in die Bibel war. Mit anderen Worten erledigt sich mit dem Lesen biblischer Texte längst nicht die Aufgabe, sich mit ihrem Sinn auseinanderzusetzen.

Zeitgeschichtliche wie auch kirchen- und theologiegeschichtliche Forschungen tragen insbesondere Studien zu den besonderen medialen Formaten einer auf die Breite der Bevölkerung zielenden Bildungsbewegung bei. An dieser Stelle ist es außerdem sinnvoll, sowohl von einer auf die individuelle religiöse Erziehung abzielenden Bildungsbewegung als auch von einer religionspolitischen Bildungsbewegung zu sprechen, die die politisch Herrschenden und ihre Systeme für sich zu gewinnen beabsichtigte. So sind für die Reformationsgeschichte z. B. die Fortentwicklung des Buchdrucks mit Bibelausgaben, aber eben auch das kleine Format der Flugschriften zu nennen; beide waren wirkmächtige Medien. Die Reformationsgeschichte war darüber hinaus aber insgesamt ein Medienereignis, das schließlich auch mit dem Bauernkrieg zeigte, dass es ganze Bevölkerungsgruppen zu mobilisieren vermochte. Printmedien wurden durch mündliche Kampagnen, wie sie von Predigern und anderen Multiplikatoren unterstützt wurden, ergänzt. Interessant dabei ist, dass die Reformation ohne die Druckmedien nicht hätte stattfinden können, „aber sie hat auch umgekehrt das Druckmedium aus einer Existenzkrise befreit. In der Druckerstadt Augsburg sprang in den Reformationsjahren 1517–1525 die Zahl der jährlich produzierten Titel fast von der Nulllinie schlagartig auf

⁵⁸ Vgl. für einen ersten Einblick: Kraftwort: <https://kraftwort.wordpress.com/2015/03/14/martin-luther-was-christum-treibt-ist-apostolisch> (Stand: 8. Dezember 2018).

300 Titel, und das war das Sechsfache des Höchststandes im 15. Jahrhundert.⁵⁹ 95 Prozent der in diesen Jahren erschienenen Flugschriften, so der Historiker Johannes Burkhardt, behandelten Fragen der Religion, und Martin Luther war der Erfolgsautor, der doppelt so oft gedruckt wurde wie die 20 meistgedruckten Reformatoren zusammen.

Die Religionswissenschaften weiten über den christlichen Horizont hinaus den Blick z. B. für vergleichende Studien zu anderen Religionen und Kulturen, inklusive ihrer Verhältnisbestimmungen zum Christentum. Welche Medien prägen die religiöse Sozialisation im Judentum, im Islam, im Buddhismus und Hinduismus? Welche Geschichte haben die Traditionen innerhalb dieser Religionen mit ihren Medien und im Einzelnen mit welchen medialen Formaten? Innerhalb der Religionswissenschaften kommen Religionen in ihren kulturellen Gestaltungen intensiver in den Blick, als dies oft innerhalb der weiteren theologischen Disziplinen geschieht. So ist ein wichtiger Beitrag, dass früh erkannt wurde, dass die digitalen Medien im Feld von Religion(en) nicht nur durch die Digitalisierung verändert werden, sondern dass auch andersherum sie selbst dazu beitragen, Digitalisierungsprozesse zu gestalten. Beforscht wurde und wird hier seit längerem, wie religiöse Gemeinschaften ihre Praktiken innerhalb von digitalen Medien kommunizieren (*religion online*), welche neuen Formate sie entwickeln (*online religion*) und wie sich der Transformationsprozess religiöser Gemeinschaften und von Religionen insgesamt in eine mediatisierte und digitalisierte Kultur vollzieht (*digital religion*). Unter anderem geht auch aus diesen Untersuchungen hervor, dass die empirische religionswissenschaftliche Forschung Religion nicht mehr als ein fest abgegrenztes, konsistentes und homogenes Symbolsystem ansieht, sondern als Konstruktion in bestimmten zeitlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhängen. Hier werden religiöse Alltagspraktiken, Rituale und religiöse Kommunikationen in Chats, auf Blogs oder in Messenger-Diensten untersucht.⁶⁰

Praktische Theologie und Religionspädagogik bearbeiten ebenfalls zunehmend empirisch orientiert dieses Forschungsfeld.⁶¹ Die klassischen

⁵⁹ JOHANNES BURKHARDT, Die Reformation – Religion als Medienereignis, in: Nord/Zipernovszky, Religionspädagogik (Anm. 24), 95–103, hier 97.

⁶⁰ KERSTIN RADDE-ANTWEILER, Digitale Religion? Medienforschung aus religionswissenschaftlicher Perspektive, in: Nord/Zipernovszky, Religionspädagogik (Anm. 24), 146–158.

⁶¹ ILONA NORD, Social Media als Gegenstand praktisch-theologischer Reflexion, in: dies. / Swantje Luthe (Hg.), Social Media, christliche Religiosität und Kirche, Jena

Handlungsfelder der Disziplin, Homiletik und Liturgik, Seelsorge und Bildung, aber auch Kirchentheorie und Kasualtheorie werden in allen drei oben genannten Forschungsperspektiven – *religion online*, *online religion* und *digital religion* – untersucht. Erste deutschsprachige, aber eben auch zahlreiche internationale englischsprachige Beiträge liegen hierzu vor, deren wichtigste Autorinnen und Autoren allerdings nicht aus dem Fach kommen, sondern aus den Medienwissenschaften und der Religionssoziologie.⁶² Dabei zeigt sich, dass digitale Kommunikationen interaktiv, vielperspektivisch, nicht mehr vor allem dialogisch, sondern plurilog geführt werden. Nähe und Ferne erhalten eine andere Bedeutung für die Kommunikation, als sie vor der Entwicklung computergestützter Kommunikationen hatten. Anonymisierte Kommunikationen haben zugenommen.

Das Fach steht vor der Aufgabe, sein Selbstverständnis und aller Voraussicht nach auch seine Aufgabengebiete neu zu formatieren. Eine Einteilung in Handlungsfelder wie Homiletik/Liturgik bzw. Gottesdienstlehre, Seelsorge, Kirchentheorie und Religionspädagogik verhindert den Blick auf Querschnittsthemen, die nun neu theologische Reflexion herausfordern und Synergien, die bei ihrer Erforschung in den verschiedenen Handlungsfeldern anfallen, kaum aufnehmen können. Die bislang entstandenen Studien zu Religion(en) und Digitalisierung zeigen, dass anhand von folgenden Leitbegriffen einschneidende Transformationsprozesse kenntlich gemacht werden können und also intensiver Reflexionsbedarf besteht: Ritual, Identity, Community, Authority, Authenticity, Religion.⁶³ Insofern Bildung als Reflexion auf das Selbst- und Weltverhältnis von Menschen⁶⁴ verstanden wird, ist klar, dass genau diese sechs Leitbegriffe in die Bestimmung des Selbst- und Weltverhältnisses religiöser Bildungsprozesse zentral einwirken.

Daneben wirkt aber speziell auf die schulische Religionspädagogik die Diskussion um Digitalisierungsprozesse im Bildungssystem insgesamt ein. Bereits gut zehn Jahre gibt es eine vor allem im englischen Sprachraum in-

2014, 11–28; NORD, Realitäten des Glaubens (Anm. 34); ANNA-KATHARINA LIENAU, Gebete im Internet. Eine praktisch-theologische Untersuchung (Studien zur Christlichen Publizistik 17), Erlangen 2009; MERLE, Religion in der Öffentlichkeit (Anm. 34); MERLE/NORD, Mediatisierung religiöser Kultur (Anm. 9); ROLAND ROSENSTOCK / INES SURÄ (Hg.), Mediatisierung und religiöse Kommunikation. Herausforderungen für Theologie und Kirche, Freiburg 2018.

⁶² Vgl. CAMPBELL, Digital Religion (Anm. 34).

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Vgl. MANFRED L. PIRNER, Art. Bildung, mediale, in: WiReLex: https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_mediale.100189 (Stand: 6. Dezember 2018).

tensiv geführte Debatte um die Integration von digitalisierter Technik in Lehr- und Lernszenarien, innerhalb derer elementare Fragen aufkommen. Für den gegenwärtigen Stand fokussieren Burden/Hopkins⁶⁵ folgende drei Punkte:

„Firstly they need to ensure trainees are more aware of the full range of pedagogical affordances available through mobile devices including those which support more student centred, enquiry based pedagogies, those that raise awareness of the seamless and unbounded nature of m-learning (e. g. to support mentoring at a distance) and those that support effective classroom learning strategies in settings where not every pupil has access to a personal device [...].

Secondly, in encouraging pre-service teachers to consider a wider range of pedagogical affordances when using the iPad for teaching purposes, it is also necessary to support them in shifting their notions about control and authority. Whilst much of the theoretical literature on mobile learning identifies agency and choice as significant benefits of using such devices (Kearney, et al., 2012), recent research with teachers across the world indicates they are reluctant to cede control to students in this manner (Kearney, Burden & Rai, 2015). This study has likewise identified pre-service teachers' attitudes about control and authority as a potential second order barrier which is likely to perpetuate this mind-set if it is not challenged as part of their initial teacher education [...].

Finally it is necessary to better understand the complex relationship which exists between preservice teachers' pedagogical beliefs, attitudes and theories and their enacted practices with mobile technologies.“

Die gegenwärtige allgemeinpädagogische Forschung im Bereich Digitalisierung setzt sich schwerpunktmäßig mit digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Lehrkräften auseinander. Es geht darum zu erforschen, welche verschiedenen Haltungen und Überzeugungen der Lehrkräfte durch die Digitalisierung herausgefordert werden und wie Lehrkräfte befähigt werden können, den Anforderungen digitalisierter Lehr- und Lernprozesse zu entsprechen. Es zeichnet sich dabei ab, dass Didaktiken der Naturwis-

⁶⁵ Vgl. z. B. KEVIN BURDEN / PAUL HOPKINS, Barriers and Challenges Facing Pre-Service Teachers use of Mobile Technologies for Teaching and Learning, in: *International Journal of Mobile and Blended Learning* 8 (2/2016), 1–20, hier 17; FRANK THISSEN, Einsatz digitaler mobiler Technologien, in: Olav-Axel Burow / Stefan Bornemann (Hg.), *Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule*, Neuwied 2018.

senschaften und der Informatik häufig andere, nachvollziehbarerweise weniger kulturorientierte Zugänge zur Digitalisierung im Bildungsbereich wählen, als dies kultur- und geisteswissenschaftlich bzw. erziehungswissenschaftlich orientierte Fachkulturen vorschlagen. Hierdurch entsteht eine Fokussierung auf Technikintegration, die selbstverständlich auch in der Informatik wie in anderen naturwissenschaftlich basierten Didaktiken kulturwissenschaftlich reflektiert werden sollte.

Für die evangelische Religionspädagogik erweist sich eine Verbindung zum Konzept der Mediatisierung⁶⁶ als von Vorteil. Denn es geht ihr – wie bereits gesagt – nicht primär um Medienkompetenz als Technikkompetenz im Bereich von Einzelmedien, sondern mindestens zugleich um eine medienkritische und bezogen auf eine umfassendere Medienbildung entwickelte Deutung digitaler Transformationsprozesse im Feld der Kultur und hier nun näher der (christlichen) Religion(en). Dabei wird innerhalb des Konzepts der Mediatisierung die Qualität des gegenwärtigen Wandels in der historischen Entwicklung zu den Vorgängermedien des Internets gesehen und generell in den größeren Zusammenhang von Mediennutzungsverhalten eingeordnet. Als Kennzeichen der Mediatisierung gilt, dass Medien in den Alltag von Menschen und ihren Gesellschaften integriert sind und soziale und kulturelle Praktiken auf ihnen aufrufen.⁶⁷ Sie sind sowohl technologische Produkte als auch Teil kultureller Prozesse und z. B. ästhetischer Artikulationen.⁶⁸

Das Würzburger Konzept der *Evangelischen Religionspädagogik in mediatisierter Welt* positioniert sich so auch in einem Feld der Debatte, das für einen kritischen Medienkompetenzbegriff streitet. Der Begriff Medienkompetenz wird andernorts häufig in einem funktionalen und technikorientierten Sinn verwendet, als ob es allein darum ginge, dass Lehrkräfte lernen sollten, Medien kompetent zu nutzen. In dieser Sichtweise werden Medien und Methoden im Lehr- und Lernprozess allerdings von ihrer Beziehung zum Gegenstand getrennt. Wie unangemessen diese Vorgehensweise ist, zeigt sich in den Konkretionen dieses Ansatzes. Sie erkennen die Bedeutung von Fachwissen für die Pädagogik kaum an, sondern verstehen

⁶⁶ Vgl. FRIEDRICH KROTZ, *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*, Wiesbaden 2007, 11 f.

⁶⁷ Vgl. ebd., 37.

⁶⁸ ANDREAS HEPP, *Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten*, Wiesbaden 2011, 56, unter Rekurs auf RAYMOND WILLIAMS, *Television. Technology and Cultural Form*, London u. a. 1990.

diesen als ‚Content‘, der nur in eine mediale Form gegossen werden müsste, um ‚vermittelt‘ zu werden. Deshalb gilt es, insbesondere eine Leitfrage hinsichtlich der Digitalisierung von Bildungsprozessen wachzuhalten: „Welche klar ausweisbaren Verbesserungen bringt die Integration von digitaler Technik in Lernprozesse ein?“⁶⁹ Denn das bisher Gesagte dürfte klargemacht haben, dass die Schlüsselfrage für die Pädagogik auch in Zeiten der Digitalisierung noch immer an Baackes Definition von Medienkompetenz anschließen kann. Er stellte das *Subjekt* ins Zentrum: Die Lehrkräfte wie auch die Schüler sollen darin gestärkt werden, sich Welt aktiv anzueignen und hierzu eben alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire einzusetzen.⁷⁰ Genau dies soll auch in Bezug auf Religion(en) und den Religionsunterricht geschehen.

Im Arbeitsprozess wird dann allerdings auch sichtbar, dass religiöse Kommunikation und religionsbezogene Themenstellungen sich weniger leicht innerhalb digitalisierter Lehr- und Lernszenarien operationalisieren lassen, als dies etwa für Themenstellungen im Bereich der Mathematik, Chemie oder Physik der Fall ist. Soll die schulische Bildung Kindern und Jugendlichen weiterhin eine Möglichkeit eröffnen, sich mit Qualität an Reflexionsvermögen z. B. über die Frage nach Gott auseinanderzusetzen, ist ein Lernszenario zu entwickeln, das Mehrdeutigkeit und Ambivalenzen in der Meinungsbildung wertzuschätzen und sichtbar zu machen in der Lage ist. Aber dies ist nur *ein* Kriterium, das religiöse Kommunikation kennzeichnet. Kriterien für die eigene Fachkultur zu entwickeln, die innerhalb der Technikentwicklung im Sinne einer der Fachwissenschaft Religion(en), möglicherweise auch Ethik und Philosophie, angepassten *user experience* realisiert werden sollen, ist eine Herausforderung, der sich Religionspädagoginnen und -pädagogen nun mit steigender Dringlichkeit zu stellen haben.⁷¹

⁶⁹ ILONA NORD / JENS PALKOWITSCH-KÜHL, Nicht die App steht im Mittelpunkt, sondern der Kompetenzerwerb, Grundsatzartikel: <https://material.rpi-virtuell.de/material/digitale-kompetenz-vermitteln-rpi-impulse-3-2018> (Stand: 6. Dezember 2018).

⁷⁰ DIETER BAACKE, Medienpädagogik, Tübingen 1997, 8; vgl. weiterführend VOLKER FREDERIG / AXEL KROMMER, Mediale Bildung im symmedialen Deutschunterricht, in: Manfred L. Pirner / Wolfgang Pfeiffer / Rainer Uphues (Hg.), Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (medienpädagogik interdisziplinär 9), München 2013, 107–128.

⁷¹ Vgl. DIANA LÖFFLER / JÖRN HURTIENNE / ILONA NORD, Robot Priest BlessU2. A discursive design study to understand the implications of automation in religious contexts, in: International Journal of Social Robotics 2019 (im Erscheinen).

4. Das Würzburger Projekt: Religious Education Laboratory digital (RELab digital)

In „RELab digital“ werden auf empirischer Basis einer medienweltorientierten Religionsdidaktik die Potenziale und Herausforderungen untersucht, die eine Integration digitaler Medienformate für den Religionsunterricht bieten kann.⁷² Vier Unterrichtsreihen sind hierzu als Testeinheiten erarbeitet worden: „Liebe, Partnerschaft und Sexualität“, „Tod, Trauer und Bestattung“, „Demokratie wagen!“ sowie „Glaube wird sichtbar“ (u. a. Kirchengeschichts-/Kirchenraumpädagogik).⁷³

Diese Themengebiete decken auch Fokusthemen der Sinus-Jugendstudie 2016 und der Shell-Jugendstudie 2015 ab.⁷⁴ Hier wird festgestellt: „Egal ob muslimisch, christlich oder ohne konfessionelle Zugehörigkeit: Jugendliche interessieren sich für grundlegende Fragen des Lebens – allerdings für jeweils unterschiedliche Themen. Während christliche und nicht-religiöse Jugendliche vor allem die Frage bewegt, woher wir kommen und was nach dem Tod kommt, ist für muslimische Jugendliche häufig relevant, was gerecht oder moralisch richtig ist. Hierfür suchen sie teilweise auch Antworten in ihrer Religion.“⁷⁵

Die Entwicklung der Lehr- und Lernszenarien findet in einem konfessionell-kooperativen und zugleich interreligiösen Projektteam mit jeweiligen Bereichsleitungen statt. Die Themen werden schulart- und konfessionsübergreifend sowie in jüdisch-christlicher und muslimisch-christlicher Zusammenarbeit entwickelt. Zusätzlich werden studentische Projekte im Seminarbereich zum Thema „Medien und Methoden“ durchgeführt. Ein Schwerpunkt lag und liegt auf der Herstellung von interaktiven E-Books.⁷⁶

⁷² Vgl. zum Projektaufbau: ILONA NORD / JENS PALKOWITSCH-KÜHL, RELab digital – Ein Projekt über religiöse Bildung in einer mediatisierten Welt, in: *Online – Heidelberg Journal of Religions on the Internet* 12 (2017), 60–92; englisch: RELab digital – A Project on Religious Education in a Mediatized World, in: ebd., 93–124; für eine praxisbezogene Darstellung inklusive des Unterrichtsmaterials: NORD/PALKOWITSCH-KÜHL, Nicht die App (Anm. 69), 6.

⁷³ NORD/PALKOWITSCH-KÜHL, Nicht die App (Anm. 69), Unterrichtsmaterial.

⁷⁴ Vgl. MARC CALMBACH / SILKE BORGSTEDT / INA BORCHARD / PETER MARTIN THOMAS / BERTHOLD BODO FLAIG (Hg.), *Wie ticken Jugendliche 2016?*, Heidelberg 2016; DEUTSCHE SHELL HOLDING GmbH (Hg.), *Jugend 2015*. 17. Shell Jugendstudie (von Mathias Albert / Klaus Hurrelmann / Gudrun Quenzel), Frankfurt 2015.

⁷⁵ CALMBACH et al., *Wie ticken Jugendliche 2016?* (Anm. 74), 342.

⁷⁶ Internationale Kooperation mit der University of Hull (UK), Paul Hopkins.

Basierend auf dem Will-Skill-Tool-Modell⁷⁷ für Technologieintegration ist das Ziel des Projekts, den Bedingungsfaktor „Skill“, das Wissen um didaktische, technische und religionspädagogische Kenntnisse beim Einsatz und bei der Thematisierung digitaler Medienformate, zu explorieren.⁷⁸ Damit reiht sich das Projekt vor allem in die Professionsforschung ein: Welche medien- und religionspädagogischen Kompetenzen benötigen die durchführenden Lehrpersonen, um sowohl ein Lernen über religiöse Kommunikationen und Praktiken in digital-vernetzten Medien als auch ein Lernen mit digital-interaktiven Medien zu ermöglichen?

In der ersten Phase (6/2017 bis 9/2018) wurden hierfür interaktive und multimodale Lehr- und Lernsequenzen in interreligiösen Teams entwickelt.⁷⁹ Bei der Gestaltung der Testeinheiten wird auf bestehende Vorarbeiten zurückgegriffen, und beides wird fokussiert: sowohl das Lernen *mit* als auch das Lernen *über* digital-vernetzte Medien in religiösen Kontexten.⁸⁰

In Phase zwei (10/2018 bis 3/2020) werden an Mittel- und Realschulen sowie an Gymnasien die entwickelten Einheiten implementiert und in einem iterativen Prozess das Handeln der Lehrkräfte analysiert und reflektiert. Dabei wird mehrmals ein Zirkel von (1) Pre-Coaching der Lehrkraft mit dem Material bzw. den Werkzeugen, (2) Anwendung im schulischen Unterricht und (3) Evaluation und Theoriebildung basierend auf der Grounded Theory (Strauss/Corbin) durchlaufen. Die Anwendung der Einheiten im Religionsunterricht wird sodann teilnehmend beobachtet; im Anschluss werden Einzelbefragungen und Gruppendiskussionen durchgeführt. Wenn es die Schulkontexte zulassen, werden ergänzend Audio- oder Videomitschnitte des Unterrichts als Ergänzung für die schriftlichen Notizen des Beobachters erstellt. Der Erhebungszeitraum ist zirkulär angelegt, so dass die Einheiten voraussichtlich in den Schuljahren 2018/2019 und 2019/2020 wiederholt werden.

⁷⁷ GERALD KNEZEK / RHONDA CHRISTENSEN / ROBERT HANCOCK / ALAN R. SHOHO, Toward a structural model of technology integration. In a paper presented to the Hawaii Educational Research Association Annual Conference, Honolulu (HI) 2000.

⁷⁸ MATTHEW J. KOEHLER / PUNYA MISHRA / KRISTEN KERELUIK / TAE SEOB SHIN / CHARLES R. GRAHAM, The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework, in: Michael J. Spector / David M. Merrill / Jan Elen / M. J. Bishop (Hg.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology, New York 2014, 101–111.

⁷⁹ Vgl. NORD/PALKOWITSCH-KÜHL, Nicht die App (Anm. 69).

⁸⁰ Vgl. u. a. NORD/ZIPERNOVSZKY, Religionspädagogik (Anm. 24).

Die letzte Phase dient der Auswertung. Es sollen Bedingungsfaktoren im Bereich der Kompetenzen von Religionslehrkräften für eine gelingende Medienintegration erhoben werden.

5. Christliche Bildung in digitalisierter Zeit: eine Gestaltungsaufgabe

Religionen haben oftmals lange Traditionen, sie bewahren jahrhundertelanges Wissen in Ritualen und darüber hinaus innerhalb ihrer Text- und Reflexionskulturen im Umgang mit existenziellen Fragen auf. So auch die Theologien als ihre Wissenschaften; sie werden häufig mit historischen Themengebieten an den Universitäten und Schulen in Verbindung gebracht. Ganz anders sind die Orte und Wissenschaften zu beschreiben, in denen Digitalisierungsprozesse vorangetrieben werden. Forschungen in den Bereichen der Informatik, weiterer Naturwissenschaften und auch der Psychologie sowie die mit ihnen verbundenen interdisziplinären Wissenschaftskooperationen, in denen zum Beispiel die Schnittstellen zwischen Mensch und Computer maßgeblich bearbeitet werden, verstehen sich ausschließlich als empirische Wissenschaften. Ihre Forschungsmethoden, Fragestellungen und Zielorientierungen sind kaum mit denen der Religionen und Theologien verbunden. Dies gilt auch dann noch, wenn man in Betracht zieht, dass sich die christliche Religionspädagogik immer stärker empirisch orientiert und auch die Religionssoziologie sowie die Religionswissenschaften für die Systematische Theologie, die Ethik und die Praktische Theologie in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen haben.⁸¹

Aufgrund dieser für viele religiöse Traditionen geltenden Fremdheit gegenüber Technikentwicklung und auch aufgrund der so unterschiedlichen Wissenschaftskulturen, beispielsweise zwischen der Religionspädagogik und der Informatik, ist es nötig, sich zugleich vor Augen zu führen, wie sehr die christliche Religion eine *Bildungsreligion* ist und wie sehr sie

⁸¹ Vgl. exemplarisch: BIRGIT WEYEL / WILHELM GRÄB / HANS-GÜNTER HEIMBROCK (Hg.), *Praktische Theologie und empirische Religionsforschung*, Leipzig 2013; HANS-GEORG ZIEBERTZ (Hg.), *Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen*, Münster 2011; HUBERT KNOBLAUCH, *Qualitative Religionsforschung. Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft*, Paderborn 2003.

von Anfang an Fragen der Medialität im Gottes- und Weltverhältnis verhandelt hat. Es konnten hier nur Stippvisiten unternommen werden, um zu verdeutlichen, wie die Subdisziplinen der Theologie diese Aufgabe in hoher Differenzierung traditionell unternehmen. Nun geht es darum, diesen Prozess auch im digitalen Wandel fortzusetzen, denn Religionen, religiöse Kommunikationen generell und Theologien sind abhängig von Medien und digitalen Strukturen. Auch sie entwickeln ihre Belange innerhalb digitalisierter Welten und interagieren dazu mit Kooperationspartnerinnen und -partnern, die hier auffindbar sind. Am Bildungs- und Schulsektor wird exemplarisch deutlich, welche Macht Digitalisierungsprozessen zugetraut wird, dass sie die Gesellschaft, Politik, Recht, Wirtschaft und Gesundheit, Kultur und eben damit auch Religionen verändern und weiter verändern werden.

Wenn Lehrkräfte heute doch gern auf herkömmlich eingesetzte Medien setzen, kann man sich zunächst fragen, ob es an mangelnder Medienkompetenz liegt, dass sie wenig auf digitale Medien zugreifen. Doch nimmt man ernst, dass auch Lehrkräfte, die sich selbst als medienkompetent verstehen, zögerlich agieren, kommen zwei weitere Überlegungen ins Spiel. Die sozusagen „alten Medien“ des Religionsunterrichts, z. B. Singen, Malen, Rollenspiele u. a. m. (die aktuell keineswegs abgeschafft werden sollen), waren und sind durch Theologien und kirchliche Praxis seit Jahrzehnten, wenn nicht Jahrhunderten autorisiert. Geistliche Musik und Chöre, religiöse Gemälde und Bilderzyklen erhalten durch die Agenturen humanistischer Bildungstraditionen hohe Wertschätzung. Dagegen werden digitale Medien gerade auch im religiösen Bereich häufig weniger geschätzt bzw. stehen in einem ambivalenten Ruf. So kann der Einsatz digitaler Medien im Unterricht – zum Teil wenigstens – auch als eine Frage dazu gesehen werden, ob das Fach derzeit einen Imagewechsel durchlaufen soll und ob eine Lehrkraft hierzu beitragen will oder ob sie sich dies nicht zutraut. Es ist deshalb von nicht unerheblicher Bedeutung, wie sich die Kirchen im Bereich der Pädagogik hier positionieren. Es ist ihre Aufgabe, bei der Autorisierung der sogenannten neuen Medien im Fach Religion mitzuwirken. Damit gäben sie den Lehrkräften eine klare Orientierung, die diese von der Institution, die ihnen ihre *Vocatio* erteilt, zu Recht erwarten.

Schließlich ist klar geworden: Für die Religionspädagogik und die Praktische Theologie insgesamt geht es nicht darum, ob sich in Zukunft in, mit und durch digitale Medien religiöse Bildung vollziehen soll oder nicht. Hiervon ist auszugehen. Vielmehr sollten Religionspädagogik und Praktische Theologie zum einen die spezifischen Fragen der Technikintegration

angehen und zum anderen immer auch ihren weiteren Horizont der Lebensdeutung verfolgen. Dabei geht es darum, konkrete Vorstellungen zu entwickeln: Welche Zukunft soll denn welchen Menschen an welchen Orten in mediatisierten Lebenswelten beschert sein? Wie kann es ihnen ermöglicht werden, sich selbst in einer Beziehung zu Gott, als (Eben-)Bild Gottes aufzufinden? Grundlegend hierfür ist die Überzeugung, dass die religiöse Deutung des Lebens Menschen stärkt und sie auf ein gutes Leben für sich und für alle Menschen hoffen lässt; mehr noch: für alles Lebendige auf diesem sich digitalisierenden Planeten.