

Digitales Lernen

Eine Positionsbestimmung des RPI der EKKW und EKHN zu Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit

Autor*innen: Dr. Kristina Augst, Susanne Gärtner, Dr. Julia Gerth, Uwe Martini, Dr. Achim Plagetz, Anita Seebach und Katja Simon



INHALTSVERZEICHNIS

I. Einleitung 2	2.2 Didaktische-methodische Überlegungen
1 Digitalität und Gesellschaft	2.3 Profilierung digitaler Bildung für den Religionsunterricht
1.1 Digitale Bildung in digitaler Gesellschaft	
1.2 Verständnis digitaler Bildung	
II. Digitales Lernen und Religionsunterricht 3	III. Digitales Lernen und Konfi-Arbeit 6
1 Digitalität und Schule..... 3	1 Digitalität und Konfi-Arbeit
1.1 Kompetenzbeschreibungen KMK	1.1 Digitalität und die Ziele der Konfi-Arbeit
1.2 Bedeutung der KMK-Kompetenzen für den Religionsunterricht	1.2 Digitalität in Beziehung zu Grundprinzipien der Konfi-Arbeit
2 Digitalität und Religionsunterricht 4	
2.1 Inhalte und Kompetenzziele des Religionsunterrichts	IV. Anhänge 8
	1 Materialien zum Download
	2 Weblinks aus diesem Dokument

I. Einleitung

1. Digitalität und Gesellschaft

1.1 Digitale Bildung in digitaler Gesellschaft

Digitalität verändert die Welt und damit die Anforderungen an und die Formen von Bildungsprozessen. Dabei durchdringt Digitales so sehr Alltag, Kultur und Berufswelt, dass die Frage schon lange nicht mehr ist, ob sich Schule mit digitalen Themen beschäftigt, sondern wie sie das tut. Für die heranwachsende Generation gehört digitale Kommunikation untrennbar zum Alltag und die trennscharfe Unterscheidung zwischen analoger und digitaler Begegnung oder Kommunikation verschwindet. Um in dieser Lebens- und Arbeitswelt zu bestehen, brauchen Kinder und Jugendliche digitale Kompetenzen.

Zu diesen Bildungsprozessen tragen der Religionsunterricht und die Konfi-Arbeit bei.

Die während der Pandemie gemachten Erfahrungen mit digitaler Bildung sind ambivalent. Auf der einen Seite ermöglichte Digitalität Kommunikation und Begegnung wie sie noch vor einigen Jahren undenkbar gewesen wäre. Auf der anderen Seite fehlte es an Hard- und Software, verschärfte sich die Bildungsungerechtigkeit und wurde erkennbar, dass digitale Lernprozesse meist auf kognitive Lernzugänge fokussiert und die Wissensvermittlung in den Vordergrund gerückt wurden. Allerdings ist die Situation des Lockdowns nicht der Maßstab für das Gelingen oder Misslingen digitaler Bildung, denn dazu fehlten die notwendigen technischen Voraussetzungen in den Schulen. Der Distanzunterricht während der Pandemiezeit war eine reine Notlösung. Zielbild ist ein präsentischer Unterricht, der durch digitale Elemente erweitert wird. Somit bleibt für religiöse Bildung auch zukünftig die unmittelbare Begegnung unaufgebbare Grundierung, die zusätzlichen Möglichkeiten digitalen Lernens werden religiöse Lernprozesse aber bereichern und verändern. Eine Alternative zu diesem hybriden Modell gibt es nicht. Wenn Schule die Kinder und Jugendlichen zu einem Leben in einer zunehmend digital geprägten Lebenswelt befähigen will,

kann sie Digitalität nicht nur zum Thema haben, sondern muss verstärkt auch digitale Lernprozesse entwickeln und umsetzen.

Dieses Konzept beschreibt die Aufgabe religiöser Bildung angesichts des digitalen Kulturwandels. Es bestimmt die Rolle des RU im schulischen Fächerkanon hinsichtlich seiner spezifischen Möglichkeiten und Spannungen.

1.2 Verständnis digitaler Bildung

Digitale Bildung besitzt unterschiedliche Facetten. 2016 entwickelte die Gesellschaft für Informatik bei einem Treffen das sogenannte Dagstuhl-Dreieck, mit dessen Hilfe für digitale Bildung drei grundlegende Perspektiven benannt werden. Dies sind eine technologische, eine gesellschaftlich kulturelle und eine anwendungsbezogene Ebene.¹

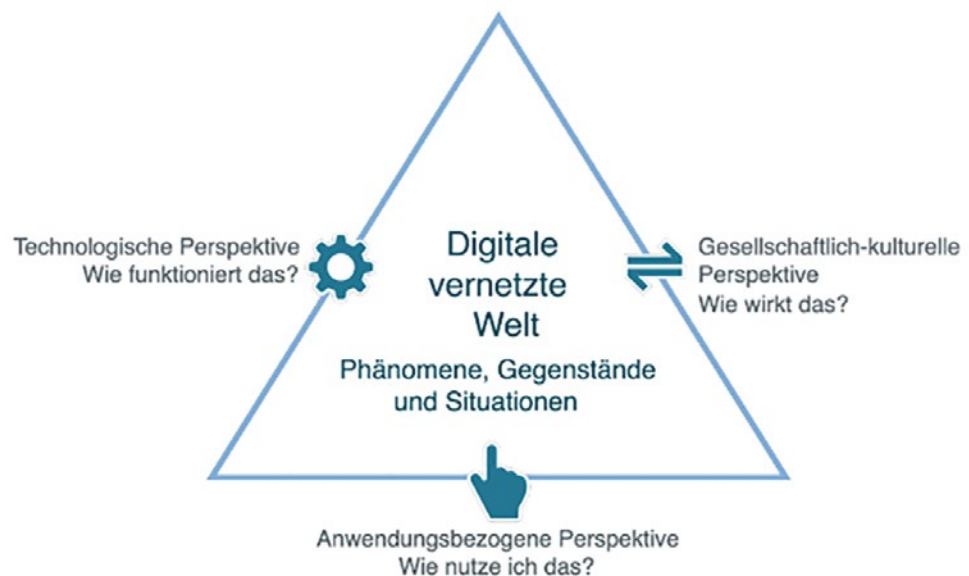
■ Die **technologische Perspektive** fragt danach, wie die Dinge technisch funktionieren. „Sie hinterfragt und bewertet die Funktionsweise der Systeme, die die digitale vernetzte Welt ausmachen. Sie gibt Antworten auf die Frage nach den Wirkprinzipien von Systemen, auf Fragen nach deren Erweiterungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Sie erklärt verschiedene Phänomene mit immer wiederkehrenden Konzepten. Dabei werden grundlegende Problemlösestrategien und -methoden vermittelt. Sie schafft damit die technologischen Grundlagen

und Hintergrundwissen für die Mitgestaltung der digitalen vernetzten Welt.“

■ Die **anwendungsbezogene Perspektive** fragt danach, wie man die Dinge nutzt. Sie „fokussiert auf die zielgerichtete Auswahl von Systemen und deren effektive und effiziente Nutzung zur Umsetzung individueller und kooperativer Vorhaben. Sie geht Fragen nach, wie und warum Werkzeuge ausgewählt und genutzt werden. Dies erfordert eine Orientierung hinsichtlich der vorhandenen Möglichkeiten und Funktionsumfänge gängiger Werkzeuge in der jeweiligen Anwendungsdomäne und deren sichere Handhabung.“

■ Die **gesellschaftlich-kulturelle Perspektive** fragt danach, wie diese Phänomene wirken. Sie „untersucht die Wechselwirkungen der digitalen vernetzten Welt mit Individuen und der Gesellschaft. Sie geht z. B. den Fragen nach: Wie wirken digitale Medien auf Individuen und die Gesellschaft, wie kann man Informationen beurteilen, eigene Standpunkte entwickeln und Einfluss auf gesellschaftliche und technologische Entwicklungen nehmen? Wie können Gesellschaft und Individuen digitale Kultur und Kultivierung mitgestalten?“

Mithilfe dieser Perspektiven lässt sich der schulische Bildungsauftrag definieren. Die Bildungsprozesse erfolgen sowohl digital wie analog. Es geht um ein Lernen mit und über digitale Medien. Ziel ist der/die medial und religiös mündige Bürger*in.



¹ Wir folgen damit der Dagstuhl-Erklärung: „Bildung in der digital vernetzten Welt“. Die in diesem Text verwendeten Zitate wie auch die obige Abbildung finden sich in der Dagstuhl-Erklärung auf Seite 5. Der Link für das Dokument findet sich im Anhang.

II. Digitales Lernen und RU

1 Digitalität und Schule

1.1 Kompetenzbeschreibungen KMK

Die Kultusministerkonferenz formulierte 2016 in ihrem Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ sechs Kompetenzbereiche für die digitale Bildung in der Schule. Diese Kompetenzbereiche lauten:

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
2. Kommunizieren und Kooperieren
3. Produzieren und Präsentieren
4. Schützen und sicher Agieren
5. Problemlösen und Handeln
6. Analysieren und Reflektieren

Die sechs Kompetenzbereiche umfassen bis zu sechs zu erreichende Unterkompetenzen und formulieren Mindeststandards digitaler Bildung. Darüber hinaus nimmt das Papier die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte und die akademische Bildung in den Blick. Damit legt das KMK-Papier eine umfassende Strategie zur digitalen Bildung vor, die die im vorherigen Abschnitt dargestellten Herausforderungen einer digitalen Gesellschaft aufnimmt und diese für Bildungsprozesse fruchtbar macht.

Das 2022 veröffentlichte „Ergänzungspapier“² der KMK fokussiert stärker auf übergreifende Kompetenzen, die für das Leben und Arbeiten in einer digitalisierten Welt unabdingbar sind.

Genannt werden:

- gelingend kommunizieren können,
- kreative Lösungen finden können,
- kompetenz handeln können,
- kritisch denken können sowie
- zusammenarbeiten können.

Das Strategiepapier bildet die Grundlage der ländereigenen Medienkonzepte und ist daher auch für den Religionsunterricht eine wichtige Bezugsgröße.

Hessen hat die sechs Kompetenzen des KMK-Papiers fast im Wortlaut in den Praxisleitfaden Medienkompetenz übernommen, im MedienkomP@ss Rheinland-Pfalz weichen die

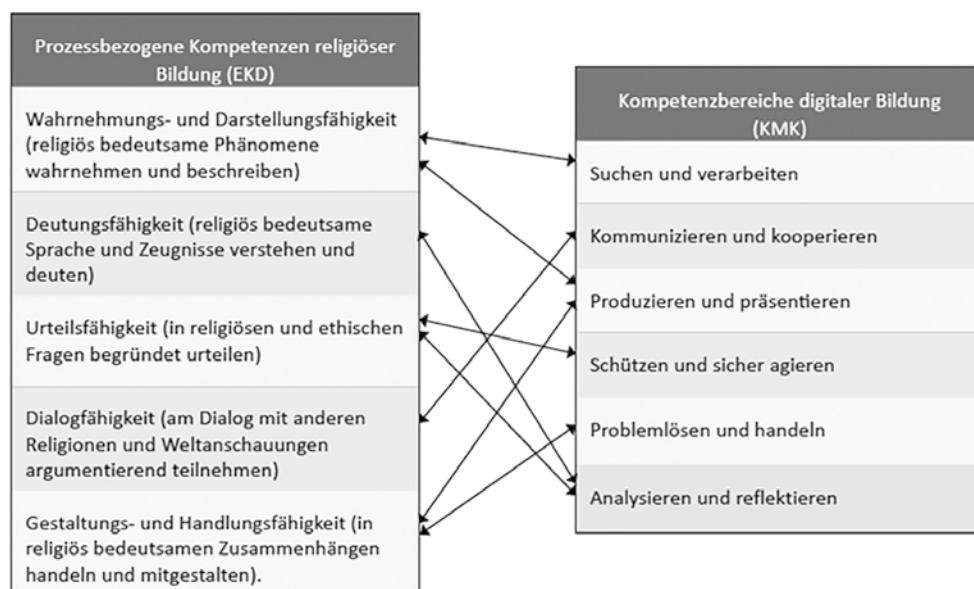
sechs Kompetenzbereiche von den Kompetenzbereichen des KMK-Papiers ab. Inhaltlich lehnt sich der MedienkomP@ss aber ebenfalls an das KMK-Papier an, wobei die Kompetenzen im Wortlaut vereinfacht, abweichend gruppiert und inhaltlich stärker zusammengefasst werden. Dadurch fallen Unterpunkte und Nuancen weg, der MedienkomP@ss ist so leichter verständlich, aber auch oberflächlicher.³

In RLP werden die sechs Kompetenzen im Rahmenkonzept von 2017 in jeweils 4 Kompetenzbereiche untergliedert. Der Erwerb dieser Kompetenzen wird durch Unterrichtsideen für die Primar- und Sekundarstufe in folgenden Papieren konkretisiert: Dem MedienkomP@ss Primar- und Orientierungsstufe, dem Begleitheft: Wege zum MedienkomP@ss und den Materialien zum MedienkomP@ss für Sek I. Erste Ideen zum Aufbau eines schuleigenen Mediencurriculums mit Praxisbeispielen für Hessen gibt der Praxisleitfaden Medienkompetenz. Im Portal Medienkompetenz.Bildung.Hessen finden sich Unterrichtsvorschläge für die Schulstufen 1-10, die den sechs KMK-Kompetenzen zugeordnet sind. Unterrichtsmaterialien für RLP bietet das Portal medien+bildung.⁴

1.2 Bedeutung der KMK-Kompetenzen für den Religionsunterricht

Das KMK-Papier betont zurecht, dass digitale Bildung Querschnittsaufgabe sei. Daher lässt sich einem Fach nicht nur ein Kompetenzbereich zuweisen. Im gesamten Unterricht müssen diese Kompetenzen angesteuert und ausgebaut werden. Allerdings gibt es im Fach Religion gewisse Affinitäten zu spezifischen Kompetenzen. Diese sind durch Inhalt und Struktur des Faches bedingt. So ist Religion aufgrund seiner gemeinschaftlichen Dimension immer auf „Kommunizieren und Kooperieren“ angelegt, als Bildungsprozess mit dem Ziel des/der mündigen Christ*in gewinnt das „Analysieren und Reflektieren“ besondere Bedeutung. Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Möglichkeiten der Vernetzung zwischen den prozessbezogenen Kompetenzen des Faches und den Kompetenzbereichen des KMK-Papiers, die im Schaubild auf dieser Seite dargestellt sind.

Da religiöse Bildung immer auch auf Identitätsentwicklungsprozesse zielt, spielen darüber hinaus auch Fragen eine Rolle, die noch gar nicht beantwortbar sind: Wie bildet sich verfasste Religion



Vernetzungen zwischen den prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung (EKD) und den Kompetenzbereichen digitaler Bildung (KMK) (Darstellung: M. L. Pirner, 2020)⁵

² Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzungen zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“, veröffentlicht Februar 2022.

³ Die beiden Übersichten finden sich als Download zu diesem Papier (siehe Link zum Dokument im Anhang).

⁴ Die Medienkonzepte für Hessen und Rheinland-Pfalz und die begleitenden Unterrichtsmaterialien finden sich als Download zu diesem Papier (siehe Link zum Dokument im Anhang).

⁵ EKD, 2022, Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen, Hannover.

im Digitalen aus? Wie entwickelt sich religiöse Kommunikation in einer digitalen Welt? Und allgemeiner: was bedeutet die zunehmende Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt für das Selbstverständnis der Menschen?

2 Digitalität und Religionsunterricht

2.1 Inhalte und Kompetenzziele des Religionsunterrichts

Originäre Themen, Inhalte und Kompetenzen des RU gewinnen durch die Digitalisierung neue Bedeutung⁶.

Diese gerade genannten Fragehorizonte zeigen eine besondere Bedeutung für das Fach Religion an. Denn viele Themen, die durch die Digitalisierung neu auftreten oder sich neu akzentuieren, sind Inhalte, die im Religionsunterricht zur Sprache kommen.⁷ Durch die Digitalisierung werden Themen und Inhalte neu relevant, die zum Kernbestand des Religionsunterrichts gehören:

Als Beispiele lassen sich aufführen:

- Anthropologie: z.B. Sterblichkeit, Wie sprechen wir über Computer / Künstliche Intelligenz? Was macht den Menschen aus (Cyborgs)?; Digitalisierung in der Pflege, Sexualität und Partnerschaft, Identitätsbildung (Wer will ich sein?)
- gewaltfreie / angstfreie Kommunikation
- Wahrheit, z.B. Fake News, Social Bots
- Medienethik (Umgang mit Social Media)
- Ethik und Verantwortung: z.B. Ist der Einsatz von autonomen Waffensystemen zu rechtfertigen?

Ähnliches lässt sich für die Kompetenzen, die im RU erworben werden, sagen. Viele Kompetenzen, die für die digitale Lebens- und Arbeitswelt erforderlich sind, werden im Religionsunterricht erworben bzw. erweitert!

So benötigt die Arbeitswelt 4.0 im hohen Maße personale, soziale und kommunikative Kompetenzen, systemisches Denken, strategische Analyse- und Lösungskompetenz und Teamfähigkeit. Diese Fähigkeiten besaßen und besitzen für den RU eine große Bedeutung und sind Teil des unterrichtlichen Geschehens.

Genauso grundlegend ist die Kompetenz sich in einer sich ständig wandelnden und ausdifferenzierenden Welt zu orientieren und Position zu beziehen, Aufgabe religiöser Bildung. Darüber hinaus können durch die religiöse Perspektive zwei weitere Fähigkeiten eingebracht werden: das Wissen und der Umgang mit der grundsätzlichen Begrenztheit und Fragmentarität menschlicher Existenz und die Kompetenz, zwischen Phasen der Anspannung und Entspannung zu wechseln (Pausenkompetenz / Unterbrechungskompetenz).

2.2 Didaktisch-methodische Überlegungen

Die Förderung von Medienbildung und die Vermittlung von Medienkompetenz im Sinne der oben beschriebenen Kompetenzen ist Aufgabe aller Schulfächer und damit auch Aufgabe des Religionsunterrichts. Dabei muss die Kultur der Digitalität im RU durchaus kritisch reflektiert werden. Die Nutzung von digitalen Methoden und Tools beispielsweise darf kein Selbstzweck sein, sondern ist immer – wie jede methodische Entscheidung – an die didaktische Zielsetzung anzupassen. Digitale Prozesse sind oft durch eine hohe Geschwindigkeit und fehlende physische Präsenz geprägt. Hier kann der RU zur Entschleunigung beitragen und seine Stärken als Beziehungsfach einbringen. Gleichwohl findet auch in der digitalen Welt echte Begegnung und Beziehung statt. Die Veränderung von Unterrichtsformen und die Qualität von Dialog und Lernen muss bei der Planung von Lernprozessen im Blick behalten werden.

Ziel ist nicht die durchgängige Digitalisierung aller Lernprozesse, sondern die didaktisch begründete Entscheidung für bestimmte Lernarrangements⁸. In diesem Sinne sind digitale Methoden nicht besser oder schlechter als analoge.

Die allgemeinen didaktischen Grundsätze für guten Unterricht wie klare Strukturierung, lernförderliches Klima, variierende Methoden und Sozialformen, Schülerorientierung, Feedbackkultur und Übungsmöglichkeiten sind auch im digital gestützten Unterricht wichtige Kriterien für Planung und Umsetzung. Digitales Lernen erschließt neue Lernräume, neue Kommunikationsmöglichkeiten und verknüpft Schule und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stärker miteinander.

Mit der Veränderung des Religionsunterrichts ändert sich auch die Rolle der Lehrkraft. Sie wird eher zur Lernbegleitung und findet sich teilweise selbst in der Rolle der Lernenden wieder. Lernende wiederum können zu Lehrenden, Partner*innen im Lernprozess und selbstgesteuert Lernenden werden.

Besondere Chancen in der digitalen Bildung liegen in den Bereichen Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritischer Reflexion. Beispielhaft wird dies an den Anknüpfungspunkten für die Ausbildung der Medienkompetenz für die Grundschule und die Sekundarstufe deutlich gemacht, die auf die Kerncurricula bezogen sind und Verbindungen zwischen Unterrichtsthemen und möglichen Medienkompetenzen aufzeigen.⁹

Methodisch wird durch digital gestützte Lernprozesse das selbstständige Erarbeiten von Themengebieten erleichtert. Informationen sind leicht zugänglich, müssen aber gefiltert werden. Gut möglich sind sowohl asynchrones als auch synchrones Arbeiten, z.B. bei der Arbeit in Projekten oder an Präsentationen. Durch die Möglichkeit des digitalen Arbeitens ergeben sich neue Differenzierungs- und Kooperationsmöglichkeiten innerhalb der Lerngruppe und darüber hinaus ebenso wie verstärkte Austauschmöglichkeiten mit Kollegien anderer Schulen.

⁶ Dieses Phänomen wird im Ergänzungspapier der KMK mit dem Begriff der „digitalen Inhaltskompetenz“ beschrieben, S. 25.

⁷ Volker Jung, 2019, *Digital Mensch bleiben*, Claudius Verlag

⁸ „Digitale und analoge Lehr-Lern-Settings sind mit Blick auf die Qualitätskriterien guten Unterrichts gelingend miteinander zu verbinden.“ Ergänzungspapier der KMK, S. 12.

⁹ Die Anknüpfungspunkte für Hessen und Rheinland-Pfalz finden sich als Download zu diesem Papier (siehe Anhang).

Digitalität ermöglicht neue Formen der Binnendifferenzierung und eröffnet neue Lernzugänge. So können z.B. Texte vorgelesen oder durch Erklärvideos komplett ersetzt werden. Akustische und optische Lernkanäle können gut bedient werden. Nichtsdestotrotz sind digitale Lernarrangements nicht von allein inklusionsförderlich.

Digitalität kann die Möglichkeit schaffen, sowohl Unterrichtsmaterialien als auch Rückmeldungen und Feedbacks stärker als bisher zu differenzieren. Es erweist sich insgesamt von Vorteil, dass Lernende digital gestützt sofort Rückmeldung in Bezug auf ihre Lernfortschritte erhalten können, z.B. über digitale Quizze und Zuordnungsmöglichkeiten, aber auch Peer-Feedback wird leichter ermöglicht.

Lernende können ihren Lernprozess mitgestalten, indem sie aktiv in die Produzierendenrolle kommen. Über das Hochladen von Fotos, das Erstellen von Podcasts, Präsentationen und Filmen bis hin zu Blogs und Webseiten gibt es viele Möglichkeiten digitale Inhalte zu produzieren, zusammenzuarbeiten, Lernergebnisse zugänglich zu machen und zu präsentieren. Eine schulische Lernplattform erleichtert das Ablegen von Dateien und Ergebnissen in einem datenschutzrechtlich gesicherten Raum. Die Frage des Datenschutzes muss auch bei der Nutzung von Tools beachtet werden.

Das Fortschreiten der Digitalität ermöglicht auch neue Formen von Lernaufgaben. Es bietet sich an, größere Lernaufgaben zu konstruieren und für die Bearbeitung größere Zeiträume zur Verfügung zu stellen. Transformationen von einem digitalen Medium in ein anderes (z.B. die Umwandlung von Text zu einem Video) oder der Vergleich von Webseiten verhindern ein reines Kopieren von digital bereits vorliegenden Informationen. Zumindest in höheren Klassen geht es nicht mehr um die Bewertung der Informationsbeschaffung, sondern um die Durchdringung der Informationen, deren neue Aufbereitung und Transferleistungen im Hinblick auf Analyse und Bewertung von Informationen.

2.3 Profilierung digitaler Bildung für den Religionsunterricht

Der Religionsunterricht besitzt spezifische Charakteristika. So spielt z.B. die Beziehungsdimension eine besondere Rolle, die Identitätsentwicklung ist Ziel des RU und es gibt Elemente gelebter Religion. Diese charakteristischen Eigenschaften religiöser Bildung bleiben erhalten und sind elementar für den RU. Sie profilieren sich aber neu.

Digitale Bildung steht nicht im Widerspruch zu den Stärken und Charakteristika des RU, sondern kann diese weiter ausbauen und profilieren.

So reduzieren digitale Medien nicht die Anzahl der Begegnungen und es wäre falsch zu sagen, dass analoge Kontakte in der Qualität immer höherwertiger sind als digitale. Digitalität erweitert die Möglichkeiten von Begegnung und macht es erforderlich, dass genau geprüft wird, welche Form von Kontakt dem jeweiligen Bildungsprozess angemessen ist. Es gibt Situationen – wie während der Pandemie – da waren digitale Formate die einzig möglichen. Gleichzeitig ist deutlich spür-

bar, welche Dimensionen von Beziehung in dieser Zeit zu kurz kamen. Zu religionspädagogischer Didaktik gehört zukünftig, die „Sozialform digitale Begegnung“ gezielt einzusetzen. Einen Mehrwert bieten digitale Begegnungen im Bereich des interreligiösen Lernens. So können beispielsweise ortsunabhängig Begegnungen mit Vertreter*innen anderer Religionen initiiert werden oder die Räume fremder Religionen virtuell erkundet werden, wenn dies vor Ort nicht möglich ist. Gleiches gilt für den Bereich der Kommunikation. Digitalität erhöht die Anzahl der Kommunikationskanäle und die Geschwindigkeit enorm. Religiöse Bildung weiß diese verschiedenen Kanäle zu nutzen, gleichzeitig ist die (zeitweilige) Reduktion von Kommunikation Teil religiöser Bildung.

Digitalität erhöht das zur Verfügung stehende Informationsangebot um ein Vielfaches. Noch wichtiger als bisher ist daher die Fähigkeit, die Informationsquellen zu bewerten, zu filtern und einen eigenen Standpunkt einzunehmen. Konfessioneller RU drängt auf die reflektierte Selbstpositionierung der Teilnehmenden. Darüber hinaus bietet der RU als „Fach der großen Fragen“ den Schüler*innen die Möglichkeit, existenzielle Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu (versuchsweise) aus christlicher Perspektive zu reflektieren und theologisches Denken und Argumentieren einzuüben. Vor dem Hintergrund wachsender religiöser Pluralität und dem zunehmenden Nebeneinander unterschiedlichster Weltdeutungen in den sozialen Medien benötigen die Lernenden mehr denn je Orientierungswissen, um sich in der Vielfalt religiöser Weltanschauungen zurecht zu finden. Damit Pluralismus nicht zu Beliebigkeit verkommt, brauchen Schüler*innen Lernräume, in denen sie mit ihren Fragen ernst genommen werden, in denen sie gleichzeitig selbst probeweise Positionen übernehmen und begründen können und in denen menschenfeindliche Äußerungen als solche erkannt und markiert werden. Mit diesen Kompetenzen trägt der RU zur Identitätsbildung der Lernenden bei. Ziel ist der (religiös) mündige Bürger bzw. die (religiös) mündige Bürgerin.

Die Möglichkeiten zur Selbstpräsentation und -inszenierung in den sozialen Medien fordern die Frage nach der eigenen Identität heraus. Das christliche Menschenbild weist dem Menschen einen unveräußerlichen Eigenwert zu, der sich nicht ökonomisch abbilden lässt. Gemeinsam mit anderen emanzipativen didaktischen Ansätzen widerspricht der RU zunehmenden Selbstoptimierungstendenzen, die mit der Digitalität einhergehen.

Religiöses Lernen ist immer auch auf Ganzheitlichkeit und ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand ausgerichtet. Der RU eröffnet Schüler*innen in unterschiedlichen Lernarrangements die Möglichkeit, sich mit allen Sinnen, kreativ und gestaltend, kognitiv und erfahrungsbezogen mit religiösen Fragen und Inhalten auseinanderzusetzen. Neue Medien bieten hier im kreativ-gestalterischen Bereich einen echten Mehrwert für Unterrichtsprozesse.

Religiöse Bildung lebt auch von der Dimension des spirituellen Erlebens. Die Erfahrungen in der Corona-Zeit haben gezeigt, dass Spiritualität auch digital gelebt und erlebt werden kann. Es ist eine besondere Stärke des RUs in Abgrenzung zum immer schneller werdenden Alltag vieler Schüler*innen, gerade auch im Digitalen Räume zu eröffnen, in denen Pausen und Auszeiten bewusst gestaltet werden, um Resilienz zu fördern und spirituelle Erfahrungen zu ermöglichen.

Es bleibt dabei: Religionsunterricht umfasst ein Arbeiten mit allen Sinnen und setzt auf Begegnung und persönliche Beziehungen. Insofern begreift er Digitalität nicht als Reduktion, sondern als eine Erweiterung der Beziehungen und Kommunikationsformen.

III. Digitales Lernen und KA

1. Digitalität und Konfi-Arbeit

1.1 Digitalität und die Ziele der Konfi-Arbeit

Viele Aspekte, die für das digitale Lernen im RU wichtig sind und in diesem Text benannt wurden, sind auch für die Konfi-Arbeit von Bedeutung. Als außerschulisches Bildungsangebot kann die Konfi-Arbeit dazu beitragen, Kompetenzen im digitalen Bereich zu fördern. Da sich ihre Ziele und Inhalte aber nicht nach den staatlichen Vorgaben und Rahmen der Kultusministerien orientieren, soll in den folgenden Absätzen die Verbindung von digitaler Bildung und Konfi-Arbeit an deren Grundprinzipien aufgezeigt werden.

Ausgehend von der mehrdimensionalen Bedeutung der Konfirmation¹⁰, lassen sich vier Bereiche benennen, in denen konfirmierendes Handeln und Digitalität korrespondieren:

→ *Konfirmation als Begleitung des Übergangs in den Prozess des Erwachsenwerdens*: So wie die Konfirmation mit der beginnenden Religionsmündigkeit den Start in ein selbstverantwortetes (Glaubens)Leben begleitet, so werden auch andere Aspekte wachsender Mündigkeit thematisch. Der mündige Umgang mit digitalen Medien gehört in diesen Prozess hinein.

→ Konfirmation bildet auch *die persönliche Aufnahme und selbstständige Teilhabe an der Gemeinschaft* der christlichen Kirche ab. Dies wird zunehmend offen für die Frage, wie sich virtuelle Vergemeinschaftungsformen zur Kirche als Leib Christi verhalten.

→ Mit dem Motiv der *persönlichen Einstimmung in den Glauben* ist die Herausforderung verbunden, sich selbst zu positionieren – in der vielstimmigen, zunehmend digital vermittelten Öffentlichkeit.

→ Die Konfirmation als *Zuspruch der Bestärkung und Befestigung* wirkt in eine Jugendzeit hinein, die durch viele disparate Einflüsse aus digitalen Medienwelten Verunsicherungen ausgesetzt ist.

Allerdings: So sehr sich eine zeitgemäße Konfi-Arbeit auch der Aufgabe stellen mag, die Medienkompetenz der Konfis zu stärken, so wenig steht bei ihr diese Aufgabe nicht im Vordergrund. Vielmehr geht es in der Konfi-Arbeit darum, die digitale Welt als lebensrelevanten Raum der Jugendlichen wahr- und ernst zu nehmen.

1.2 Digitalität in Beziehung zu Grundprinzipien der Konfi-Arbeit

Zeitgemäße Konfi-Arbeit lässt sich weniger durch bestimmte Formen, Formate oder didaktische Modelle beschreiben. Stattdessen ist es sinnvoll, Grundprinzipien zu benennen, die in unterschiedlichen Settings, Formen oder didaktischen Ansätzen zur Geltung kommen können.

■ Grundprinzip „Lebensrelevanz“: Damit die Konfi-Zeit für die Jugendlichen relevant wird, muss für sie erkennbar sein, wie die Inhalte der Konfi-Arbeit in ihrem Leben vorkommen. Da die digitale Welt hohe Relevanz für Jugendliche hat, ist sie für die Thematisierung in der Konfi-Arbeit bestens geeignet. Zugleich spiegeln digitale Themen Herausforderungen des Jugendalters, die immer auch theologisch deutbar sind: Anerkennung und Ablehnung (in Social Media und in der Rechtfertigungslehre), Recht und Moral (beim illegalen Streaming und in den Zehn Geboten), „Was bin ich als Mensch?“ (im Blick auf KI und in der Schöpfungstheologie), „Wo gehöre ich hin?“ (in der digitalen Community und nach ekklesiologischem Verständnis) – und vieles mehr...

■ Grundprinzip „Partizipation“: Die Selbsttätigkeit und die Eröffnung von Teilhabe sind für die Konfi-Arbeit oft noch wenig selbstverständlich. Sie gewinnen aber mehr an Bedeutung, da sich die etablierten Formen von Kirche immer weniger von selbst verstehen. Durch das Prinzip der Interaktivität wird Beteiligung – gerade durch das Einbeziehen digitaler Medien – stärker verbreitete Praxis. Wo das Prinzip der Subjektorientierung befolgt wird, wird die kreative, die schöpferische Kompetenz der Jugendlichen ernst genommen. Nicht das vorgegebene festgelegte Lernziel, sondern der offene Lernprozess steuert die partizipative Didaktik. Damit wird an die bewährte Produktorientierung („Konfis auf Gottsuche“) angeknüpft und die kreativ-gestalterische Seite gestärkt.

■ Grundprinzip „Gemeinschaftsorientierung“: Die Konfi-Gruppe ist immer auch programmatisch Erfahrungsfeld für die „Gemeinschaft der Heiligen“. Das Erleben von Gruppendynamiken, die eigene Orientierung in der Gruppe, das Austragen von Konflikten und ihre Regulierung, insbesondere die Erfahrung, als Gruppe zusammenzuwachsen und gemeinsam etwas zu schaffen und zu erleben – und das Ganze „auf Zeit“: alles sind wesentliche Bestandteile jeder Konfi-Zeit. Das leibliche Erleben als Gruppe wird durch die digitalen Formen von Gemeinschaft erweitert aber oft auch neu herausgefordert: Wann sollte das Handy ausgeschaltet bleiben? Wer darf die Gruppe digital verlassen? Wer schreibt über wen was in der KonApp? Diese Fragen sollten inhaltlich aufgegriffen und Teil der aktiven Arbeit an und mit der Gruppe sein.

■ Grundprinzip „Erlebnisorientierung“: Dass Konfi-Arbeit nicht allein ein kognitives Geschehen ist, sollte sich von selbst verstehen. Vom Gruppenspiel über Rollenspiel bis hin zur erlebnispädagogischen Übung werden Erfahrungselemente genauso etabliert wie das sich ausprobieren in Gemeindepraktika oder öffentlich wahrnehmbaren Projekten. Auch die Konfi-Arbeit kann dabei von der virtuellen

¹⁰ Vgl. RPI der EKHN, 2015, *Die Konfi-Zeit gemeinsam gestalten* (Link im Anhang)

Erweiterung der Realität (VR und AR) profitieren oder sich von digitalen Outdoor-Tools (Actionbound, Geo-Caching...) inspirieren lassen.

- Grundprinzip „Beziehungsarbeit“: Die Beziehung zwischen Konfis und Gruppenleitung lebt natürlich zuerst und zuvörderst von der persönlichen Begegnung. Die digitale Kontaktfläche (Messenger, KonApp) bietet inzwischen weitere Gelegenheiten und neue Formen des Kontakts auch außerhalb der wöchentlichen oder monatlichen Treffen. Social Media (Instagram, TikTok etc.) eröffnen neue Formen der gegenseitigen Wahrnehmung und Kommunikation.
- Grundprinzip „Sozialraumorientierung“: Auch in der Konfi-Arbeit bietet die Sozialraumorientierung neue Perspektiven. Wo sich die Konfi-Arbeit mit der Welt verknüpft, die den Kontext der Kirchengemeinde bildet, merken die Jugendlichen: Was wir in der Konfi-Stunde machen, hat mit meiner Lebenswelt zu tun und bewirkt etwas in meiner Welt. Der Bezug zur digitalen Welt, die den konkreten Sozialraum meist überschreitet, lässt die Konfis einfacher als Generationen vorher in globalere Kontexte sehen. Hier kommen zunehmend Chancen auf, die eine Welt in den Sozialraum hinein zu holen.

Diese Grundprinzipien sollen auch verdeutlichen, dass es beim Einsatz digitaler Elemente in der Konfi-Arbeit nicht zu einer kognitiven Engführung kommen sollte, wie es mancherorts unter Lockdown-Bedingungen geschehen ist. Im Gegenteil sollen digitale Zugänge die Kreativität der Konfis und die Interaktivität der Konfi-Arbeit fördern.

In vielerlei Hinsicht steht die Konfi-Arbeit was das Digitale angeht, noch sehr am Anfang. Die Corona-Pandemie hat hier wie auch in der Schule den Prozess der Digitalisierung beschleunigt. Gleichzeitig hat sie mancherorts den Eindruck befördert, digitale Konfi-Arbeit sei etwas für die Ausnahmesituation eines Lockdowns, bzw. einer reinen Konfi@Home-Zeit. Die hier aufgezeigten Verbindungen zwischen Konfi-Arbeit und Digitalität wollen Mut machen und anregen, digitale Zugänge gerade auch in die präsentische Konfi-Arbeit mit hineinzunehmen und die präsentische Arbeit digital zu erweitern.

Sicher: Es gibt Zeiten und Gelegenheiten, da sollte das Smartphone aus sein. Aber: Alles hat seine Zeit! Vieles – davon manches Digitale – auch in der Konfi-Arbeit.

RPI der EKKW und der EKHN
Marburg, 14. Februar 2022



IV. Anhänge

1 Material

1.1 Vergleich des Praxisleitfadens Medienkompetenz für Hessen mit dem KMK-Papier „Bildung in der digitalen Welt“ / Tabelle

3.1 Anhang zu Profillerngruppen „Digitales Lernen“ des BfL der KMK und der BfL 10 – Stand: 18.02.2022

Vergleich der Kompetenzen des Praxisleitfadens Medienkompetenz für Hessen und des KMK-Papiers „Bildung in der digitalen Welt“

Die Papiere sind bis auf den Wortlaut deckungsgleich. Lediglich zum Teil sind **gelb** markierte Kompetenzen fallen im hessischen Papier.

1. Medienkunde und -verständnis	2. Medienkritik und -bewertung	3. Medienkunde und -bewertung	4. Medienkunde und -bewertung	5. Medienkunde und -bewertung	6. Medienkunde und -bewertung
1.1 Medienkunde und -verständnis 1.1.1 Medienkunde und -verständnis 1.1.2 Medienkunde und -verständnis 1.1.3 Medienkunde und -verständnis 1.1.4 Medienkunde und -verständnis 1.1.5 Medienkunde und -verständnis	2.1 Medienkritik und -bewertung 2.1.1 Medienkritik und -bewertung 2.1.2 Medienkritik und -bewertung 2.1.3 Medienkritik und -bewertung 2.1.4 Medienkritik und -bewertung 2.1.5 Medienkritik und -bewertung	3.1 Medienkunde und -bewertung 3.1.1 Medienkunde und -bewertung 3.1.2 Medienkunde und -bewertung 3.1.3 Medienkunde und -bewertung 3.1.4 Medienkunde und -bewertung 3.1.5 Medienkunde und -bewertung	4.1 Medienkunde und -bewertung 4.1.1 Medienkunde und -bewertung 4.1.2 Medienkunde und -bewertung 4.1.3 Medienkunde und -bewertung 4.1.4 Medienkunde und -bewertung 4.1.5 Medienkunde und -bewertung	5.1 Medienkunde und -bewertung 5.1.1 Medienkunde und -bewertung 5.1.2 Medienkunde und -bewertung 5.1.3 Medienkunde und -bewertung 5.1.4 Medienkunde und -bewertung 5.1.5 Medienkunde und -bewertung	6.1 Medienkunde und -bewertung 6.1.1 Medienkunde und -bewertung 6.1.2 Medienkunde und -bewertung 6.1.3 Medienkunde und -bewertung 6.1.4 Medienkunde und -bewertung 6.1.5 Medienkunde und -bewertung



https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/arbeitsbereiche/ab_medienbildung/Medienkonzept/1-1-Vergleich_Kompetenzen_KMK_-_HE-220218.docx

1.2 Vergleich des MedienkonzeptP@ss für Rheinland-Pfalz mit dem KMK-Papier „Bildung in der digitalen Welt“ / Tabelle

3.2 Anhang zu Profillerngruppen „Digitales Lernen“ des BfL der KMK und der BfL 10 – Stand: 18.02.2022

Vergleich des MedienkonzeptP@ss für Rheinland-Pfalz mit dem KMK-Papier „Bildung in der digitalen Welt“

Der MedienkonzeptP@ss hat sich nach dem Vorbild des KMK-Papiers „Bildung in der digitalen Welt“ entwickelt. Die Kompetenzen werden anders benannt und nach einem thematischen Gruppen, so dass es 3 Gruppen auf einen Blick möglich ist. Die meisten Kompetenzen des KMK-Papiers finden sich im MedienkonzeptP@ss wieder, nur ein Teil ist im MedienkonzeptP@ss neu hinzugefügt. Die meisten Kompetenzen des KMK-Papiers sind im MedienkonzeptP@ss neu hinzugefügt, aber auch überflüssig. Der in gelbem hervorgehoben ist die Kompetenz Medienkunde und -bewertung, die im KMK-Papier nicht vorkommt.

Medienkunde und -verständnis	Medienkritik und -bewertung	Medienkunde und -bewertung	Medienkunde und -bewertung	Medienkunde und -bewertung	Medienkunde und -bewertung
1.1 Medienkunde und -verständnis 1.1.1 Medienkunde und -verständnis 1.1.2 Medienkunde und -verständnis 1.1.3 Medienkunde und -verständnis 1.1.4 Medienkunde und -verständnis 1.1.5 Medienkunde und -verständnis	2.1 Medienkritik und -bewertung 2.1.1 Medienkritik und -bewertung 2.1.2 Medienkritik und -bewertung 2.1.3 Medienkritik und -bewertung 2.1.4 Medienkritik und -bewertung 2.1.5 Medienkritik und -bewertung	3.1 Medienkunde und -bewertung 3.1.1 Medienkunde und -bewertung 3.1.2 Medienkunde und -bewertung 3.1.3 Medienkunde und -bewertung 3.1.4 Medienkunde und -bewertung 3.1.5 Medienkunde und -bewertung	4.1 Medienkunde und -bewertung 4.1.1 Medienkunde und -bewertung 4.1.2 Medienkunde und -bewertung 4.1.3 Medienkunde und -bewertung 4.1.4 Medienkunde und -bewertung 4.1.5 Medienkunde und -bewertung	5.1 Medienkunde und -bewertung 5.1.1 Medienkunde und -bewertung 5.1.2 Medienkunde und -bewertung 5.1.3 Medienkunde und -bewertung 5.1.4 Medienkunde und -bewertung 5.1.5 Medienkunde und -bewertung	6.1 Medienkunde und -bewertung 6.1.1 Medienkunde und -bewertung 6.1.2 Medienkunde und -bewertung 6.1.3 Medienkunde und -bewertung 6.1.4 Medienkunde und -bewertung 6.1.5 Medienkunde und -bewertung



https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/arbeitsbereiche/ab_medienbildung/Medienkonzept/1-2-Vergleich_Kompetenzen_KMK_-_RLP-220218.docx

1.3 Grundschule – Mögliche Anknüpfungspunkte an den Praxisleitfadern Medienkompetenz für Hessen

3.3 Anhang zu Profillerngruppen „Digitales Lernen“ des BfL der KMK und der BfL 10 – Stand: 18.02.2022

Grundschule – Mögliche Anknüpfungspunkte an den Praxisleitfadern Medienkompetenz

- Medienkompetenz ist bereits im Grundschulalter als Teil der Lesekompetenz ausgedrückt (ZD-BfL 10, S. 125 „Anforderungen“). Die Lesenden nutzen unterschiedliche Medien unterschiedlich. Lesende geschult und befähigt, sie unterschiedlich zu lesen und dabei Ergebnisse nach unterschiedlicher und praktischer Leseweise zu erzielen. Sie nutzen neue Medien verantwortungsvoll und kritisch.
- In Klasse 1-2 ist die Entwicklung neuer Medien nicht vernachlässigbar. In der 1. Klasse liegt der Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung auf der sorgfältigen Begleitung mit medialen Medien und individueller Orientierung durch Bücher, Magazine und Webseiten vor. In der 2. Klasse, Medien, unterschiedlichen Medien und dem Umgang mit Symbolen.
- In Klasse 1-2 sind folgende Anknüpfungspunkte denkbar. Die folgende Tabelle zeigt mögliche Verknüpfungen zwischen den KMK-Kompetenzen und den Anknüpfungspunkten des P@ss.

Medienkunde und -verständnis	Medienkritik und -bewertung	Medienkunde und -bewertung	Medienkunde und -bewertung	Medienkunde und -bewertung	Medienkunde und -bewertung
1.1 Medienkunde und -verständnis 1.1.1 Medienkunde und -verständnis 1.1.2 Medienkunde und -verständnis 1.1.3 Medienkunde und -verständnis 1.1.4 Medienkunde und -verständnis 1.1.5 Medienkunde und -verständnis	2.1 Medienkritik und -bewertung 2.1.1 Medienkritik und -bewertung 2.1.2 Medienkritik und -bewertung 2.1.3 Medienkritik und -bewertung 2.1.4 Medienkritik und -bewertung 2.1.5 Medienkritik und -bewertung	3.1 Medienkunde und -bewertung 3.1.1 Medienkunde und -bewertung 3.1.2 Medienkunde und -bewertung 3.1.3 Medienkunde und -bewertung 3.1.4 Medienkunde und -bewertung 3.1.5 Medienkunde und -bewertung	4.1 Medienkunde und -bewertung 4.1.1 Medienkunde und -bewertung 4.1.2 Medienkunde und -bewertung 4.1.3 Medienkunde und -bewertung 4.1.4 Medienkunde und -bewertung 4.1.5 Medienkunde und -bewertung	5.1 Medienkunde und -bewertung 5.1.1 Medienkunde und -bewertung 5.1.2 Medienkunde und -bewertung 5.1.3 Medienkunde und -bewertung 5.1.4 Medienkunde und -bewertung 5.1.5 Medienkunde und -bewertung	6.1 Medienkunde und -bewertung 6.1.1 Medienkunde und -bewertung 6.1.2 Medienkunde und -bewertung 6.1.3 Medienkunde und -bewertung 6.1.4 Medienkunde und -bewertung 6.1.5 Medienkunde und -bewertung



https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/arbeitsbereiche/ab_medienbildung/Medienkonzept/1-3-Anknuepfungspunkte_Grundschule_HE-220218.docx

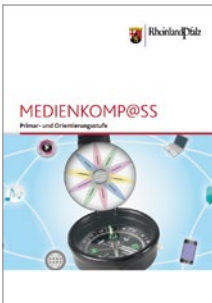
2 Weblinks aus diesem Dokument



Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt / Download (Zugriff: 17.2.22)
https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf

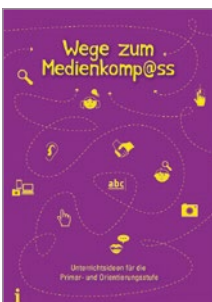


Kompetenzen in der digitalen Welt – Rahmenkonzept zum MedienkomP@ss ab 2017
 Rheinland-Pfalz / Download (Zugriff: 17.2.22)
https://medienkompass.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/medienkompass.bildung-rp.de/Dateien-Grundlagen/Dokumente/Rahmenkonzept_2017_-_Version_Homepage_2019.pdf



MedienkomP@ss Primar- und Orientierungsstufe
 Rheinland-Pfalz / Download (Zugriff: 17.2.22)
https://medienkompass.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/medienkompass.bildung-rp.de/Dateien-Info/Bilder-Logos/Medienkompass_2017_Web.pdf

10



Wege zum MedienkomP@ss. Rheinland-Pfalz / Download Broschüre
 Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK) (Zugriff: 17.2.22)
https://medienkompass.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/medienkompass.bildung-rp.de/Dateien_Lehrerkompass/Wege_zum_Medienkompass-Neuaufgabe.pdf



MedienkomP@ss Sek I. Rheinland-Pfalz Bildungsserver / Webseite (Zugriff: 17.2.22)
<https://medienkompass.bildung-rp.de/medienkompass-sek-i/schueler-medienkompass-sek-i.html>



Praxisleitfaden Medienkompetenz — Bildung in der digitalen Welt Gemäß KMK-Beschluss
 „Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz“ vom 08.12.2016
 für Primarstufe und Sekundarstufe I. HKM Hessen / Download (Zugriff: 17.2.22)
https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-08/praxisleitfaden_medienkompetenz.pdf



Strategie der Kultusministerkonferenz

„Bildung in der digitalen Welt“

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017
https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (Zugriff 22.3.22)



Lehren und Lernen in der digitalen Welt.

Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ – gemäß Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 9.12.2021
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (Zugriff 22.3.22)



Materialien zum Praxisleitfaden Medienkompetenz.

Onlineportal Hessen /Webseite (Zugriff 17.2.22)
<https://medienkompetenz.bildung.hessen.de/>



medien+bildung. Lernwerkstatt Rheinland-Pfalz /Webseite (Zugriff 17.2.22)

<https://medienundbildung.com/startseite/>



Die Konfi-Zeit gemeinsam gestalten. Webportal EKHN (Zugriff: 17.2.22)

<https://www.konfi-zeit-gestalten.de/start>



Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt.

Ein Orientierungsrahmen, hrsg. v. Kirchenamt der EKD, Februar 2022. EKD Texte 140 (Zugriff 22.3.22)
<https://www.ekd.de/digitalisierung-religionsunterricht-71588.htm>

Impressum

Herausgeber: Religionspädagogisches Institut der EKKW und der EKHN
Rudolf-Bultmann-Straße 4, 35039 Marburg
Layout: Ralf Kopp, Darmstadt · www.ralfkopp.biz
Eigendruck
v.i.S.d.P.: Uwe Martini, Direktor

Das RPI der EKKW und der EKHN veröffentlicht dieses Material als „Open Educational Resources“ unter der Creative-Commons-Lizenzierung BY-NC-SA (Namensnennung – nicht Kommerziell) veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>

