

Florian Mayrhofer

## Rezension zu:

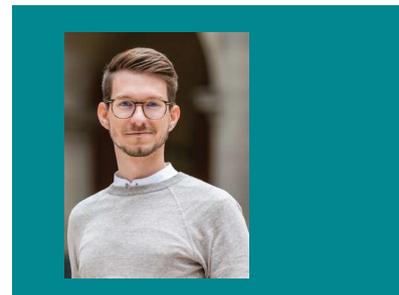
DIETZSCH, Andrea / PFISTER, Stefanie:

Digitaler Religionsunterricht: fachdidaktische Perspektiven und Impulse, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022.

### Der Autor

MMag. Florian Mayrhofer, Wissenschaftlicher Koordinator an der Professur für Religionspädagogik und Mediendidaktik am Fachbereich 07 – Katholische Theologie der Goethe-Universität Frankfurt a. M

MMag. Florian Mayrhofer  
Goethe-Universität Frankfurt a. M.  
Fachbereich 07 – Katholische Theologie  
Professur für Religionspädagogik und Mediendidaktik  
Norbert-Wollheim-Platz 1  
D-60323 Frankfurt am Main  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1900-3052>  
e-mail: [f.mayrhofer@em.uni-frankfurt.de](mailto:f.mayrhofer@em.uni-frankfurt.de)



Der exponentielle Fortschritt digitaler Technologien zeigt sich zuletzt besonders an KI-Anwendungen. Digitale Tools sind tief in den schulischen Alltag vorgegrungen – beschleunigt durch die Covid-19-Pandemie –, auch in den Religionsunterricht (RU). Dies ist der Ausgangspunkt für das 2022 erschienene Buch von Andrea Dietzsch und Stefanie Pfister „Digitaler Religionsunterricht“, das fachdidaktisch dem Zusammenspiel von Digitalisierung, einer Kultur der Digitalität und RU auf den Grund gehen möchte. Nach einer einleitenden Problemvorstellung und Begriffsklärung (9–32), folgen drei weitere Kapitel. Diese eröffnen die Perspektiven der Lernenden (Teil I, 33–75) sowie der Lehrenden (Teil II, 76–168) und stellen Überlegungen zu einer „Didaktik des digitalen Religionsunterrichts“ (169) an (Teil III, 169–192).

Titel und Gliederung des Buchs versprechen einen umfassenden Ein- und Überblick zu *digitalem* RU. Bereits nach wenigen Seiten wird klar, dass primär „konkrete Einblicke in die religionsunterrichtliche Praxis während der Schulschließung“ (76) der Covid-19-Pandemie anvisiert sind. Die Autorinnen tragen die ersten Erfahrungen eines RU im Zustand des digitalen Fernunterrichts zusammen und reflektieren diesen unter didaktischen Gesichtspunkten. Darin liegt das große Verdienst des Buchs. Diese Perspektive prägt jedoch die gesamte Fachdidaktik und spitzt *digitalen* RU von Beginn an auf digitale Formate in Zeiten von Schulschließungen mit einer radikalen „Andersartigkeit von Didaktik und Methodik“ (171) zu. Diese Andersartigkeit relativiert sich angesichts der Lektüre in einiger zeitlicher Distanz.

Die Darstellung zentraler Ergebnisse von Jugendstudien (Sinus, JIMplusCorona, Schulbarometer u. a.) während des ersten Lockdowns in Deutschland bildet eine interessante Retrospektive auf Veränderungen bei Kindern und Jugendlichen durch Schulschließungen und den Adaptionen von Unterricht unter Zuhilfenahme digitaler Möglichkeiten. Eine kritischere Beurteilung der Untersuchungen wäre wünschenswert gewesen. Dem Studienüberblick werden die Ergebnisse einer qualitativen Interview-Studie mit Schüler\*innen (S\*S) in Baden-Württemberg (n= 13) von Andrea Dietzsch angefügt, die die zahlreichen Ergebnisse der Jugendstudien als auch bekannte Aspekte gelingender (religiöser) Lernprozesse über weite Strecken bestätigt. Aufgrund des sehr kleinen und spezifischen Samples scheint eine Generalisierung schwierig. Beziehungsgestaltung und eine hohe Fachkompetenz der Lehrkräfte erweisen sich im digitalen RU als Spezifikum. (74f.)

Vierzehn Praxis-Beispiele für Primar- und Sekundarstufe geben Einblicke in die veränderten Rahmenbedingungen und Strategien von Religionslehrkräften (RL) im Umgang mit digitalem Fernunterricht. Ob die S\*S diese Lernsequenzen selbst als gelungen beurteilen, wurde nicht erhoben und könnte einen interessanten Vergleichshorizont darstellen. Die Unterrichtsbeispiele wurden qualitativ-inhaltsanalytisch analysiert, um daraus Kriterien für einen gelungenen digitalen RU abzuleiten und Impulse für einen digitalen RU zu formulieren (149–163): Bedarf es zunächst einer „andere[n] Didaktik und Methodik“ (163) als in Präsenz, halten die Autorinnen zugleich fest: „Digitales Lernen unterscheidet sich [...] nur in Form und Methodik vom Lernen in Präsenz, nicht aber in seiner Zielsetzung.“ (164) Die genannten Parameter sind jedoch nicht genuine Charakteristika eines *digitalen* RU: Klarheit und Struktur von Unterricht, Differenzierung von Lernangeboten, partizipative Einbindung Lernender, Methodenvielfalt, Beziehungsgestaltung – all das trifft auch auf RU in Präsenz zu. Zuzustimmen ist dem Befund, dass sich durch neue technologische Möglichkeiten und Methoden didaktische Überlegungen anders darstellen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden jedoch durch die Interpretationsfolie der Corona-Pandemie relativiert. Was eine Didaktik des RU in einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016) bedeuten kann, bleibt offen.

Der dritte Teil des Buches (169–193) bietet einen systematischen Vergleich der Perspektiven von Lernenden und Lehrenden, bleibt allerdings auf die Oberflächenstruktur von RU bezogen (z. B. Unterstützung bei technologischen Fragen, Unterrichtsstruktur, direkte und synchrone Kommunikation, Gestaltung des Beziehungsaspekts etc.).

Vier zentrale Qualitätskriterien eines digitalen wie präsentischen Unterrichts (effektive Klassenführung, konstruktive Unterstützungsangebote, kognitive Aktivierung, fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenz der Lehrpersonen) bestätigen frühere Untersuchungen gelingender Lernprozesse und dadurch frühere Erkenntnisse (fach-)didaktischer Forschung. Spezifisch für digitale Settings heben die Autorinnen die Relevanz des Beziehungsaspekts hervor, der als Voraussetzung für Lernprozesse und kognitive Aktivierung gesehen wird.

Die Autorinnen formulieren fünf Thesen einer Didaktik des digitalen RU: (1) Die Gestaltung von Beziehung ist eine zentrale Grundlage jeglichen pädagogischen Handelns. In (rein) digitalen Räumen erfordert die Beziehungsarbeit neue Ansätze. Trotz medialer Distanz im Digitalen, bieten sich Möglichkeiten, Beziehungen aufzubauen und zu pflegen. RU als Teil des schulischen Beziehungsraums sollte daher Strategien entwickeln, um online eine wertschätzende und unterstützende Lernatmosphäre zu schaffen. (2) Eine erfolgreiche Gestaltung

von digitalem RU erfordert die gezielte und konstruktive Unterstützung und Begleitung der S\*S auf verschiedenen Ebenen (Bereitstellung geeigneter technischer und räumlicher Rahmenbedingungen, Lernstrategien für Selbstorganisation und -regulierung, zeitnahe Ansprechbarkeit der RL, regelmäßiges Feedback). (3) Eine zentrale Aufgabe des RUs besteht darin, kognitive Prozesse bei den S\*S anzuregen. Die Förderung von Interaktion und Kollaboration trägt dazu bei, dass der RU nicht nur informativ, sondern auch persönlich bedeutsam wird. Wie in anderen religionspädagogischen Untersuchungen festgestellt, können kognitive Herausforderungen dabei helfen, das Denken der S\*S zu schärfen und ihre Urteilsfähigkeit zu stärken. (4) Die Nutzung digitaler Medien im RU erfordert eine kritische Reflexion der damit verbundenen Rahmenbedingungen. Die Kombination analoger und digitaler Lernsettings sowie der Wechsel zwischen synchronen und asynchronen Aufgabenformaten bieten Chancen für eine flexible und individualisierte Lernorganisation. Gleichzeitig gilt es, potenzielle Gefahren (z. B. Ablenkung) zu minimieren und stressfreie Räume für produktives Lernen zu kreieren. (5) Die Vermittlung von Inhalten im RU muss fachlich korrekt und zugleich lerngruppenadäquat erfolgen. Ein hohes Maß an fachwissenschaftlichen und -didaktischem Know-how ist erforderlich, um kognitiv aktivierende und individualisierte Lernsettings zu entwickeln, die die S\*S auf unterschiedlichen Niveaus ansprechen.

Viele der genannten Aspekte stellen nicht unbedingt revolutionäre Erkenntnisse im Sinne einer völligen Neuorientierung von RU dar. Das Buch bietet in der Distanz die Möglichkeit zu reflektieren, wie RU *in der Regel* funktioniert. Vor diesem Hintergrund ist die Lektüre höchst spannend und stellt zahlreiche Anfragen an gängige religionsunterrichtliche Praxis. Dies verdeutlichen ebenso die abschließenden Impulse für den RU in Präsenz. (190–193) Zuzustimmen ist der Feststellung, dass das Ziel einer jeden Religionsdidaktik die Ermöglichung religiöser Lernprozesse ist. Eine *digitale* Didaktik ist daher mehr als die Verwendung digitaler Werkzeuge. Diese muss auf die genuinen Bedingungen des digitalen Raums hinweisen, der sich als ambivalenter Raum zeigt. Daraus erwachsen Potenziale und limitierende Faktoren. Deren Analyse aus ideologie- und machtkritischer Perspektive hätte in diesem Zusammenhang wertvolle Impulse liefern können.