

Julia E. Marburger

Herstellungsprozesse des Selbst von Jugendlichen in der Postdigitalität

Eine qualitativ-empirische Studie an Gesamtschulen und einem Gymnasium in Hessen in religionspädagogischer Perspektive



ARBEITEN ZUR PRAKTISCHEN THEOLOGIE

Herstellungsprozesse des Selbst von Jugendlichen in der Postdigitalität

ARBEITEN ZUR PRAKTISCHEN THEOLOGIE

Herausgegeben von
Alexander Deeg, Michael Domsgen, Jan Hermelink,
Kristin Merle und Marcell Saß

Band 102

Julia E. Marburger

Herstellungsprozesse des Selbst von Jugendlichen in der Postdigitalität

Eine qualitativ-empirische Studie an Gesamtschulen
und einem Gymnasium in Hessen
in religionspädagogischer Perspektive



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig



Julia Elisabeth Marburger, Dr. theol., Jahrgang 1987, studierte Evangelische Theologie in Mainz, Marburg und Münster. Nach dem Vikariat in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) und ersten Jahren im Gemeindepfarramt wechselte sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in das Fachgebiet Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Philipps-Universität Marburg. Dort wurde sie im Jahr 2025 mit der vorliegenden Arbeit promoviert. Seit 2024 ist sie erneut als Gemeindepfarrerin in der EKHN tätig.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2026 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Blumenstr. 76 · 04155 Leipzig
Printed in Germany

Der Verlag behält sich die Verwertung des urheberrechtlich geschützten Inhalts dieses Werkes für Zwecke des Text- und Data-Minings nach § 44 b UrhG ausdrücklich vor. Jegliche unbefugte Nutzung ist hiermit ausgeschlossen.

Das Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Bei Fragen zur Produktsicherheit wenden Sie sich bitte an info@eva-leipzig.de.

Cover: Zacharias Bähring, Leipzig
Satz: 3w+p, Rimpär
Druck und Binden: BELTZ Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza

ISBN 978-3-374-08066-3 // eISBN (PDF) 978-3-374-08067-0
www.eva-leipzig.de

Vorwort

Bei der vorliegenden Studie »Herstellungsprozesse des Selbst von Jugendlichen in der Postdigitalität: Eine qualitativ-empirische Studie an Gesamtschulen und einem Gymnasium in Hessen in religionspädagogischer Perspektive« handelt es sich um meine Dissertation, die im Oktober 2024 am Fachbereich 05 »Evangelische Theologie« an der Philipps-Universität Marburg eingereicht und dort im Februar 2025 verteidigt wurde. Sie entstand im Rahmen der Projektstelle des BMBF-Projektes »Souveränität in digitalisierten Lebenswelten« (SoDiLe).

Mein erster Dank gilt den Jugendlichen, die sich bereit erklärt haben, an den Gruppendiskussionen in den Schulen teilzunehmen. Ihre Offenheit, ihr Vertrauen und ihre Bereitschaft, persönliche Erfahrungen und Sichtweisen zu teilen, bilden die unverzichtbare Grundlage dieser empirischen Untersuchung.

Herzlich danke ich auch meinem Erstbetreuer Prof. Dr. Marcell Saß, der die Arbeit von Beginn an mit großem Engagement und fortwährendem Interesse begleitet hat. Seine fachliche Expertise, seine kontinuierliche Ermutigung sowie seine konstruktiven Rückmeldungen haben das Projekt geprägt und neue Lernprozesse vorangebracht.

Prof. Dr. Malte Dominik Krüger danke ich herzlich für die Bereitschaft, das Zweitgutachten zu erstellen, sowie für wertvolle Hinweise und für die kritische Durchsicht der Arbeit, die wichtige Perspektiven eröffnet und zur Schärfung der Argumentation beigetragen hat.

Das Erforschen gegenwartskultureller Phänomene ist stets ein Beobachten und Nachdenken in Gemeinschaft. Ganz besonders, wenn man qualitativ-empirisch forscht. Das gemeinsame Arbeiten über Fachgrenzen hinaus in Forschungswerkstätten ist dazu unabdingbar, daher gilt ein weiterer Dank von Herzen meiner Forschungswerkstatt *Dokumentarische Methode (Südwest)* der DGfE-Sektion Schulpädagogik und hier v. a. Patrick Uhl und Maxie Rink.

Geprägt wurde die vorgelegte Studie auch durch den intensiven interdisziplinären Austausch im Projekt »SoDiLe« in Kooperation mit der Hochschule Bielefeld und dem Team von Prof. Dr. Axel Benning. Silke Schulz-Pabst danke ich für ihren scharfen orthographischen Blick und ihre klugen Rückmeldungen in der Abgabe-Phase.

Ich danke dem *Religionspädagogischen Institut Darmstadt*, und hier der damaligen Leitung, Dr. Kristina Augst, für die insbesondere in Zeiten der Covid-19-Pandemie unerlässliche Vermittlung sowie ihre freundliche und hilfreiche Vernetzung an die verschiedenen Schulen in Hessen.

Ein ganz besonderer Dank gilt der Akademischen Rätin Dr. Laura Weidlich für zahlreiche Gespräche und ihre kritische, freundschaftliche Begleitung während meiner Dissertation. Ich danke auch Diplom-Theologin Hannah Siemon

für den intensiven fachlichen Austausch, die kritischen Rückfragen sowie für die kollegiale Unterstützung in unterschiedlichen Phasen der Arbeit. Danke, euch beiden, für diese besondere gemeinsame Lern-Zeit und das beständige gegenseitige Empowern!

Dem *Princeton Theological Seminary* danke ich für die Möglichkeit eines Forschungsaufenthalts, der mir wertvolle Zeit zur konzentrierten Arbeit ermöglicht und neue fachliche Impulse eröffnet hat. Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Kenda Dean und Prof. Dr. Gordon Mikoski für ihre Gastfreundschaft, zahlreiche Buchempfehlungen, eindrucksvolle Lernsettings und den inspirierenden Austausch über Ländergrenzen hinweg.

Für den Druckkostenzuschuss danke ich »meiner« Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN), durch deren Unterstützung die Veröffentlichung dieser Arbeit ermöglicht wurde. Außerdem gilt ein herzlicher Dank den studentischen Hilfskräften, hier vor allem Mareike Berk, die bei der Erstellung der Transkripte sachkundig unterstützt hat.

Nicht zuletzt danke ich meinen Freund*innen, die mich über die gesamte Zeit dieser Arbeit hinweg begleitet und unterstützt haben, und so alle auf ihre eigene Art und Weise zum Gelingen des Projektes beigetragen haben.

Carina Louise Schmidt-Marburger danke ich von Herzen für viele Gespräche, ihre Ermutigung und ihren Humor und dafür, dass sie mir jene zeitliche Freiheit eingeräumt hat, die ein Vorhaben dieser Art erfordert. Ihr ist dieses Buch gewidmet.

Ich danke den Herausgeber*innen der Reihe »Arbeiten der Praktischen Theologie«, insbesondere Prof. Dr. Michael Domsgen und Prof. Dr. Kristin Merle, für die Aufnahme meiner Arbeit zur Veröffentlichung. Ebenfalls danke ich Dr. Annette Weidhas, Marit Bolduan und Elisa Rockstroh von der Evangelischen Verlagsanstalt für die Unterstützung bei der Veröffentlichung.

Inhalt

EINFÜHRUNG

1. Gegenwartskulturelle Beobachtungen	15
1.1 Auf dem Schulhof	15
1.2 Auf TikTok	15
1.3 Im Museum	16
2. Standortbestimmung	17
2.1 Forschungsinteresse	17
2.2 Begriffliche Verortungen	19
2.3 Zur Forschungsfrage	23
2.4 Zum Aufbau dieser Arbeit	25

TEIL A: GENESE EINER REKONSTRUKTION VON DIGITALER TECHNIK UND RELIGIONSPÄDAGOGIK

3. Schule, Kirche und Religionspädagogik – Eine Bestandsaufnahme in postdigitalen Zeiten	29
3.1 Schule in der Postdigitalität	34
3.1.1 KMK-Erklärung »Medienbildung in der Schule« (2012)	34
3.1.2 KMK-Strategiepapier »Bildung in der digitalen Welt« (2016)	36
3.1.3 Bericht der Lenkungsgruppe »Bildung in der digitalen Welt« (2020)	40
3.1.4 KMK-Beschluss »Zukunft gemeinsam gestalten – Digitale Schule langfristig unterstützen« (2021)	42
3.1.5 KMK-Beschluss »Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz »Bildung in der digitalen Welt« (2021)	43
3.1.6 BMBF-Fortschrittsbericht »DigitalPakt Schule 2019–2022« (2022)	47
3.1.7 Zusammenfassung	48
3.2 Kirche in der Postdigitalität	48
3.2.1 ELKB-Strategiepapier »Das Netz sinnvoll nutzen« (2012)	48
3.2.2 EKD-Lesebuch »Kommunikation des Evangeliums in der digitalen Gesellschaft« (2014)	50

3.2.3	EKD-Bericht »Kommunikation des Evangeliums in der digitalen Gesellschaft« (2017)	52
3.2.4	EKHN-Bericht zur Lage in Kirche und Gesellschaft (2018)	54
3.2.5	»Digital Mensch bleiben« (2018)	56
3.2.6	EKD-Denkschrift »Freiheit digital. Die Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels« (2021)	58
3.2.7	Orientierungsrahmen »Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt« (2022)	60
3.2.8	Zusammenfassung	63
3.3	Religionspädagogische Entwürfe in der Postdigitalität	64
3.3.1	Der religionspädagogische Entwurf von Christian Grethlein	65
3.3.2	Der religionspädagogische Entwurf von Astrid Dinter	67
3.3.3	Der religionspädagogische Entwurf von Martin Sander-Gaiser	69
3.3.4	Der religionspädagogische Entwurf von Stefan Scholz	72
3.3.5	Der religionspädagogische Entwurf von Jens Palkowitsch-Kühl	74
3.4	Lehrbücher der Religionspädagogik in der Postdigitalität	77
3.4.1	Allgemeine Beobachtungen	78
3.4.2	(Digitale) Technik	79
3.4.3	(Religiöse) Bildung und Subjekt	80
3.4.3.1	(Religiöse) Bildung als Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft	81
3.4.3.2	(Religiöse) Bildung als Ideal	83
3.4.4	Souveränität	84
3.5	Zusammenfassung	85
4.	Digitale Technik und Religionspädagogik – Kein Platz (mehr) unter einem Dach?!	89
4.1	Vorbemerkungen: Zur Bedeutung (digitaler) Technik in der Religionspädagogik	89
4.2	Herausforderungen einer historischen Rekonstruktion	93
4.3	Ausgangspunkte: Begriff und Deutung von Technik	97
4.4	Klosterleben im Mittelalter: Technik und religiöse Bildung unter einem Dach	100
4.4.1	Gesellschaftliche Entwicklungen	100
4.4.2	(Religiöse) Bildung und technische Erneuerungen	101
4.4.3	Theologische Reflexion	103
4.4.4	Zusammenfassung	104
4.5	Buchdruck und die Reformation: Ideen unter fremden Dächern	105
4.5.1	Gesellschaftliche Entwicklungen	105

4.5.2	(Religiöse) Bildung und technische Erneuerungen	106
4.5.3	Theologische Reflexion	109
4.5.4	Zusammenfassung	110
4.6	Unter Fabrikdächern: Zwischen Fortschrittoptimismus und Antimodernismus	111
4.6.1	Gesellschaftliche Entwicklungen	111
4.6.2	(Religiöse) Bildung und technische Erneuerung	114
4.6.3	Theologische Reflexion	122
4.6.4	Zusammenfassung	123
4.7	Das Dach der Weimarer Republik	124
4.7.1	Gesellschaftliche Entwicklungen	124
4.7.2	(Religiöse) Bildung und technische Erneuerungen	127
4.7.3	Theologische Reflexion	132
4.7.4	Zusammenfassung	134
4.8	Brüchige Dächer in der Nachkriegszeit: Gott und Welt geschieden?!	135
4.8.1	Gesellschaftliche Entwicklungen	135
4.8.2	(Religiöse) Bildung und technische Erneuerung	137
4.8.3	Theologische Reflexion	139
4.8.4	Zusammenfassung	143
4.9	Das postdigitale Dach: Unsichtbar, kontrolliert, verbunden . .	144
4.9.1	Gesellschaftliche Entwicklungen	144
4.9.2	(Religiöse) Bildung und technische Erneuerung	147
4.9.3	Theologische Reflexion	153
4.9.4	Zusammenfassung	154
5.	Digitale Souveränität als Krisen- und Bewältigungskonzept angesichts technischer Herausforderungen	157
5.1	Souveränität: Ein Krisen- und Bewältigungskonzept	161
5.1.1	Eine historische Rekonstruktion des Souveränitätsbegriffs	161
5.1.1.1	Der Souveränitätsbegriff von Jean Bodin	162
5.1.1.2	Der Souveränitätsbegriff von Thomas Hobbes . .	164
5.1.1.3	Die Transformation des Souveränitätsbegriffs durch die Revolutionen in den USA und in Frankreich	164
5.1.1.4	Souveränität ohne Bindung an ein Territorium	166
5.1.1.5	Digitale Souveränität als Konzept	166
5.1.2	Zusammenfassung	168
5.2	Digital-souverän in der Postdigitalität?	169
6.	Zwischenfazit	179

10 Inhalt

TEIL B: DIE GEGENWART – EIN QUALITATIV-EMPIRISCHER BLICK

7.	Gegenstandsbestimmung	185
7.1	Das multifunktionale Smartphone: Die Tür zur digitalen Welt	186
7.2	Rekonstruktion der sozialen Praxis von Jugendlichen in der Postdigitalität	188
7.3	Erkenntnisinteresse und Konkretisierung der Forschungsfrage	190
8.	Methodologische und methodische Überlegungen zur sozialen Praxis von Jugendlichen	191
9.	Design der Studie	197
9.1	Die Auswahl des Samples	197
9.2	Die Wahl des Einstiegsstimulus	198
9.3	Reflexion des Forschungsprozesses	199
9.4	Das Auswertungsverfahren	201
9.4.1	Die Transkription	201
9.4.2	Die formulierende Interpretation	201
9.4.3	Die reflektierende Interpretation	202
10.	Ergebnisse der einzelnen Gruppendiskussionen	209
10.1	Gruppendiskussion »Walking Dead« (Gesamtschule-Realschule)	209
10.1.1	Formale und inhaltliche Schwerpunkte der Gruppendiskussion	209
10.1.2	Charakteristika der Gruppe und Erfahrungsdimensionen	210
10.1.3	Zusammenfassung	211
10.2	Gruppendiskussion »Fortnite« (Gesamtschule-Gymnasium) ...	212
10.2.1	Formale und inhaltliche Schwerpunkte der Gruppendiskussion	212
10.2.2	Charakteristika der Gruppe und Erfahrungsdimensionen	213
10.2.3	Zusammenfassung	215
10.3	Gruppendiskussion »I, Robot« (Gesamtschule-Gymnasium) ...	215
10.3.1	Formale und inhaltliche Schwerpunkte der Gruppendiskussion	216
10.3.2	Praxis und Orientierungen	216
10.3.3	Zusammenfassung	218
10.4	Gruppendiskussion »Roboter« (Humanistisches Gymnasium)	218
10.4.1	Formale und inhaltliche Schwerpunkte der Gruppendiskussion	218
10.4.2	Praxis und Orientierungen	219
10.4.3	Zusammenfassung	219

10.5 Gruppendiskussion »Steinzeit« (Humanistisches Gymnasium)	219
10.5.1 Formale und inhaltliche Schwerpunkte	219
10.5.2 Praxis und Orientierungen	220
10.5.3 Zusammenfassung	221
11. Versuch einer typologischen Verdichtung: Handlungspraxen von Jugendlichen in der Postdigitalität	223
11.1 Schule als Krisenerfahrung	223
11.1.1 »Steinzeit!« – Krise als Grunderfahrung der Teilnehmenden	224
11.1.2 »Von jetzt auf gleich auf die Straße gesetzt« – der Verlust des Lebensraums Schule als Krisenerfahrung	228
11.1.3 Exemplarische Analyse für Herstellungsprozesse des Selbst als Lernende während des Homeschoolings	239
11.2 Digitale Technik als konjunktiver Erfahrungsraum	248
11.2.1 Das Smartphone als Reichweitenvergrößerung	248
11.2.2 Verlusterfahrung von sozialer Teilhabe	252
11.3 Social-Media-Plattformen als eine wichtige Erfahrungsdimension von Peers	258
11.3.1 Der eigene Blick	259
11.3.2 Der Blick der anderen	267
11.3.3 Der abwehrende Blick	273
11.4 »Der feine digitale Unterschied«	277
11.5 Was ist der Mensch angesichts Künstlicher Intelligenz?	287
11.5.1 Der sorgende und verstehende Mensch	289
11.5.2 Der (mit-)fühlende Mensch	294
11.5.3 Der gefährdete Mensch	297
12. Zwischenfazit	305
TEIL C: ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNGEN ZU EINER TECHNISCH INFORMIERTEN RELIGIONSPÄDAGOGIK IN DER POSTDIGITALITÄT	
13. Konstruktionsprozesse des Selbst in der Postdigitalität	311
13.1 Von postdigital veränderten Lebens- und Handlungspraxen im »Onlife«	312
13.2 Von postdigitalen Akteuren und Aktanten und ihrem Selbst	317
13.3 Von der Fragmentarizität eines postdigitalen Christenmenschen	325
14. Anforderungen an eine postdigitale Religionspädagogik	329
14.1 Entgegen der »Technikvergessenheit« der Religionspädagogik	330
14.2 <i>Kulturelle Resilienz</i> als Hilfe für die Orientierungszumutung	333
14.3 <i>Empowerment</i> als Hilfe zur Selbsthilfe für Lehrende und Lernende	337

12 Inhalt

Literaturverzeichnis	343
Anlage: Bildmaterial	365

Einführung

1. Gegenwartskulturelle Beobachtungen

1.1 Auf dem Schulhof

Es ist große Pause. Die Schüler*innen strömen aus den Klassenzimmern auf den Pausenhof einer mittelgroßen Gesamtschule in Hessen. Insgesamt fünf Lehrkräfte teilen sich die Pausenaufsicht. Während die Lehrkräfte konzentrisch ihre Kreise auf dem Schulhof ziehen, stehen die Jugendlichen in kleineren und größeren Kreisen auf dem Pausenhof zusammen. Tritt man näher an diese Kreise heran, so wird klar, dass die Jugendlichen ihr Smartphone nutzen. Sie schreiben Nachrichten, sie zeigen sich Bilder, dabei kichern sie leise. Nähert man sich als Lehrkraft, werden die Kreise der Jugendlichen enger und das Smartphone verschwindet, denn es herrscht ein Smartphone-Verbot in der Schule.

1.2 Auf TikTok

Paul ist gerade von der Schule nach Hause gekommen und freut sich jetzt auf eine entspannte Zeit. Er zückt sein Smartphone und aktiviert TikTok. Er muss lachen, denn es werden ihm »die besten Arschbomben 2023« als Video angezeigt. Männer und Frauen springen überall auf der Welt von Sprungtürmen und anderen Höhen. In einer endlosen Schleife werden »Arschbomben«-Videos angezeigt. Darunter tauchen immer wieder auch Videos zu anderen Themen auf. Paul erfährt so, was in der Welt vor sich geht. TikTok ist Pauls Wegbegleiter. TikTok bringt ihn zum Lachen und wenn er Sorgen hat, kann er sie ganz anonym und doch mit anderen verbunden auf TikTok teilen.

1.3 Im Museum

Die Kunstinstallation eines ukrainischen Künstlerkollektives füllt im *Centre Pompidou* in Paris einen ganzen Raum. Zu sehen ist eine große Leinwand, auf die grauenvolle Kriegsbilder aus den Nachrichten projiziert werden: zerbombte Städte, verletzte und traumatisierte Menschen. Zwischen den Bildern laufen Tonaufnahmen und Interviews, die von den erlebten Erfahrungen berichten. Von der Leinwand gehen sieben bunte Kabel ab, die die Besucher*innen zu einem Smartphone in einem Glaskasten führen, der wie ein gläserner Schrein für das Smartphone wirkt.

Hier vervielfachen sich die bunten Kabel und führen zu einer Landkarte der Ukraine, auf der Smartphones angebracht sind. Auf den jeweiligen Smartphones werden Videos aus Social Media abgespielt, die Einblicke in die Alltagswelt junger Menschen inmitten des Krieges gewähren.

Der Kontrast zwischen der großen Leinwand und den Smartphones auf der Landkarte besteht darin, dass die vielen Videos auf Social Media eine andere Geschichte des Krieges erzählen. Die jungen Menschen zeigen neben den grauenvollen Seiten des Krieges auch Perspektiven und Aspekte, die man zunächst nicht erwarten würde: Menschen, die in einem Club feiern; ein Volksfest inmitten zerbombter Straßen; Menschen, die erzählen, wie sie ihren Alltag meistern.

Als Besucherin bin ich hin- und hergerissen zwischen einem Gefühl von Ohnmacht und einer Bewunderung für die vielfältigen Formen des Alltagslebens im Krieg. Es entsteht der Eindruck, dass die Menschen über die Smartphones ihre eigenen Geschichten erzählen und nicht ihre Geschichte erzählen lassen – eine technisch vermittelte Form der Souveränität über ihre (je) eigene (Landes-) Geschichte also.

Die Installation bildet zudem ein digitales Netz ab. Menschen sind verbunden und erzählen sich ihre Geschichte(n). Der Krieg zerstört Räume, und doch erreicht er nicht alle Räume. Das Kunstwerk ist ein fluides Spiel zwischen analoger und digitaler Welt, zwischen Ohnmacht und Souveränität des Subjektes. Es ist ein Akt technisch-digital vermittelten Widerstands, der es ermöglicht, trotz des Krieges die eigene(n) Geschichte(n) dokumentieren zu können.

Diese drei exemplarisch gewählten gegenwartskulturellen Beobachtungen geben einen ersten kleinen Einblick in die digitalen Alltagsbezüge heutiger Jugendlicher. Auf dem Schulhof, auf TikTok oder sogar, wie es die Ausstellung im Pariser *Centre Pompidou* gezeigt hat, in kriegsbedingten Ausnahmesituationen sind Jugendliche über Social Media in der Welt und mit der Welt digital verbunden und vernetzt. Vermittelt wird diese Vernetzung durch das Smartphone als mobilem technischen Endgerät. Wie kein anderes technisches Gerät ist das Smartphone dabei Ausdruck dieser vernetzten Generation.

2. Standortbestimmung

2.1 Forschungsinteresse

Der französische Philosoph Michel Serres hat diese vernetzte Generation beschrieben. In seinem Essay *Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation* konstatiert er: »Ohne daß wir dessen gewahr wurden, ist in einer kurzen Zeitspanne, in jener, die uns von den siebziger Jahren trennt, ein neuer Mensch geboren worden.«¹ Dieser neue Mensch tritt uns in der Generation der *digital natives*² entgegen, wir begegnen ihm in den Schulen, in der Konfirmand*innen- und Jugendarbeit und an den Universitäten. Serres ist überzeugt, dass diese vernetzte Generation sich selbst und die Welt in ganz anderer, neuer Weise wahrnimmt.

Er beschreibt diverse Veränderungsprozesse durch die Digitalisierung, die u. a. die Sprache, die zwischenmenschliche Kommunikation und auch den Bereich der Arbeit betreffen.³

Für Serres steht die neue Generation der »Däumlinge«, wie er die *digital natives* nennt, an der Schwelle einer tiefgreifenden Transformation, vergleichbar mit jenen Transformationen, die im Neolithikum, zu Beginn des christlichen Zeitalters, am Ende des Mittelalters und der Renaissance stattgefunden haben.⁴

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit zielt auf eben diese oben beschriebenen »Däumlinge« bzw. *digital natives* ab, also heutige Jugendliche, die

¹ Serres, Michel, *Erfindet euch neu. Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*, Berlin ³2016, 15.

² Mit den *digital natives* ist die sog. »Generation Z« gemeint, die seit den 2000er-Jahren in die digital-technisierte Welt hineingeboren wurde und darin aufgewachsen ist. Vgl. Hurrelmann, *Kindheit und Jugend*, 15 f.

³ Vgl. Serres, *Erfindet euch neu*, 15.

⁴ Vgl. Serres, *Erfindet euch neu*, 18.

bereits in eine digital-technisierte Welt hineingeboren wurden, darin aufgewachsen sind und diese digitale Welt als selbstverständlich wahrnehmen.⁵

Diese Generation, so die bildungspolitische Forderung, soll digital souverän werden, um den neuen Herausforderungen ihrer Zeit gewachsen zu sein.⁶ Die digitale Souveränität des Menschen, so erscheint es, wird zur bildungspolitischen Lösung für die Herausforderungen in einer vernetzten Welt.

Die hier vorgelegte empirische Studie *Herstellungsprozesse des Selbst von Jugendlichen in der Postdigitalität: Eine qualitativ-empirische Studie an Gesamtschulen und einem Gymnasium in Hessen in religionspädagogischer Perspektive* ist im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes *Souveränität in digitalisierten Lebenswelten (SoDiLe)* entstanden. Ein Projekt, das als Teil des Gesamtclusters *Gemeinsam durch Innovation* interdisziplinäre Forschungsperspektiven zusammengebracht hat, um sich der Frage zu nähern, was es bedeutet, digital souverän zu sein.

In diesem Projekt wurde schnell deutlich, dass, bevor die Frage nach den Möglichkeiten digitaler Souveränität von Jugendlichen durch bzw. in Bildungsprozesse(n) beantwortet werden kann, zuerst gefragt werden muss, wer diese *digital natives* eigentlich sind. Dieser Fragestellung geht die hier vorgelegte Arbeit qualitativ-empirisch nach, indem gefragt wird: Was kann über die Herstellungsprozesse des Selbst⁷ von Jugendlichen in der Postdigitalität gesagt werden? Welche kollektiven Erfahrungen sind für die Herstellungsprozesse des Selbst bedeutsam und wie nehmen heutige Jugendliche ihre eigene Handlungspraxis in postdigitalen Zeiten wahr?

Die im Titel der hier vorgelegten Studie verwendete Formulierung »Herstellungsprozesse des Selbst« verweist bereits auf den methodologischen und methodischen Zugriff, mit dem die Fragestellung bearbeitet wurde. Grundannahme

⁵ Im Rahmen des BMBF-Projektes »Souveränität in digitalisierten Lebenswelten«, das Teil des Gesamtclusters »Gemeinsam durch Innovation« war, entstand die vorliegende Studie zu den »Herstellungsprozessen des Selbst von Jugendlichen in der Postdigitalität. Eine qualitativ-empirische Studie an Gesamtschulen und einem Gymnasium in religionspädagogischer Perspektive«.

⁶ Vgl. KMK (Hg.), *Bildung in der digitalen Welt*; KMK (Hg.), *Lehren und Lernen*.

⁷ Unter dem Begriff des Selbst werden in den verschiedenen Disziplinen z. T. sehr unterschiedliche Konzepte verstanden. In der Psychologie war v. a. der Psychologe und Philosoph William James (1842–1910) einflussreich, der eine eigene Systematik des Selbst in seinen *Principles of Psychology* lehrte. Seine Systematik umfasste u. a. das »materielle Selbst«, »das soziale Selbst« sowie »das empirische Selbst«, welches zugleich auch das »spirituelle Selbst« war, vgl. James, *Complete Works*. Die vorliegende Studie rückt nicht die Individualebene des Selbst in den Fokus, sondern das kollektive Selbst, also jene Anteile, die einer spezifischen Gruppe – hier der Jugendlichen – gemeinsam sind. Ausführlich dazu vgl. Teil B.

der vorliegenden Studie ist, dass durch einen empirisch-qualitativen Zugang die Erfahrungen und Handlungspraxen⁸ von Jugendlichen methodisch kontrolliert rekonstruiert werden können. Das »Selbst« formt sich dabei in einem Spannungsverhältnis von normativer Erwartung und sozialer Alltagspraxis aus.⁹

Für die Studie wurden dazu Gruppendiskussionen an Gesamtschulen und einem Gymnasium mit Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren geführt, die im Anschluss mit der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden.¹⁰

Der Begriff der »Postdigitalität«¹¹ wird in der vorliegenden Studie als theoretische Rahmung verwendet, weil er am besten eine Grunderfahrung der Jugendlichen adressiert, nämlich die, dass die Verwendung und Nutzung digitaler Technik nur dann bewusst wahrgenommen wird, wenn man ihrer Abwesenheit durch eine Einschränkung der eigenen Handlungspraxis gewahr wird.¹² Denn nur dann wird einem plötzlich bewusst, in welchem Maße unsere alltäglichen Handlungspraxen geprägt, verbunden und eingebunden sind in eine digital-technisierte Welt.

Aus der Interpretation der Ergebnisse dieser sehr grundständigen Frage nach den Herstellungsprozessen des Selbst von Jugendlichen in der Postdigitalität leitet sich auch die Frage ab, was das für eine technisch-informierten Religionspädagogik in der Postdigitalität bedeuten kann und muss.

2.2 Begriffliche Verortungen

Die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin hat in den vergangenen Jahren immer wieder Bezug auf digitale Medien und deren Auswirkungen genommen.¹³ Insbesondere seit der Covid-19-Pandemie ist eine steigende Anzahl

⁸ Die vorliegende Studie orientiert sich am Begriffsinstrumentarium der Rekonstruktiven Sozialforschung. Unter dem Begriff der »Handlungspraxis« wird im Rückgriff auf die Wissenssoziologie von Karl Mannheim, die der dokumentarischen Methode als Grundlagentheorie dient, jenes Wissen verstanden, »das uns nicht lexikalisch, begrifflich gegeben ist, sondern als implizites, mit anderen geteiltes Wissen in unsere unmittelbaren, alltägliche Handlungspraxis eingelassen ist.« Siehe Przyborski/Wohlrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung, 15.

⁹ Ausführlich zur verwendeten Methodologie und Methode: siehe Teil B, Punkt 8.

¹⁰ Ausführlich dazu: siehe Teil B, Punkt 9, 10 und 11.

¹¹ Ausführlich zur Postdigitalität vgl. Begriffliche Verortungen 2.2.

¹² Vgl. Schmidt, Post-digitale Bildung, 57. Ausführlich dazu: Teil B, Punkt 11.2 und Teil C, Punkt 13.1.

¹³ Vgl. Grethlein, Religionspädagogik. Grethlein verwendet den Begriff der »elektronischen Medien«, unter die er auch die digitalen (damals noch »Neuen«) Medien subsumiert. Fast 20 Jahre später nehmen Nord und Ziperovszky diesen Faden erneut

Publikationen zum Themenfeld Digitalität und Digitalisierung im Bereich der Religionspädagogik wahrzunehmen.¹⁴

Überspitzt ließe sich sogar sagen, dass die Covid-19-Pandemie als religionspädagogischer Digitalisierungs-Katalysator gewirkt hat. So nimmt z.B. die CONTOC-Studie die kirchliche Praxis während der Covid-19-Pandemie, und hier insbesondere die Nutzung digitaler Medien in den verschiedenen kirchlichen Feldern, in den Blick.¹⁵

Auch die religionspädagogischen Arbeiten von Ilona Nord sind als wichtiger Forschungsbeitrag zu nennen, da Nord bereits frühzeitig Fragen zur zunehmenden Mediatisierung und digitalen Praxis in praktisch-theologischer und religionspädagogischer Perspektive bearbeitet hat.¹⁶

Der Schwerpunkt der meisten Publikationen in der Vergangenheit war vorwiegend auf Fragen zur Mediatisierung, zur Didaktik des Religionsunterrichts oder zur Professionalisierung von Lehrkräften zugespielt. In den Blick kamen also stets Fragestellungen einer an Medienpädagogik interessierten Religionspädagogik.

Daher verwundert es auch nicht, dass in jüngster Zeit oft der von Felix Stalder geprägte Begriff einer »Kultur der Digitalität«¹⁷ rezipiert wird, der den medienwissenschaftlichen Zugriff einer an Medienpädagogik interessierten Religionspädagogik im Kontext von Digitalisierungsprozessen betont.

Für die vorliegende Studie erscheint ein rein medienpädagogischer Zugriff jedoch zu kurzgefasst, da dieser jeweils nur die Dimension des Mediums¹⁸ und

wieder auf, als sie ihre Religionspädagogik für eine mediatisierte Welt in komparativer Perspektive zwischen Deutschland und Schweden veröffentlichen, vgl. Nord/Zipernovszky (Hg.), Religionspädagogik.

¹⁴ Vgl. Schlag u. a. (Hg.), CONTOC-Studie; Palkowitsch-Kühl, Digitale Medien.

¹⁵ Vgl. Schlag u. a. (Hg.), CONTOC-Studie.

¹⁶ Vgl. Nord, Realitäten des Glaubens; Nord/Zipernovszky (Hg.), Religionspädagogik.

¹⁷ Vgl. Stalder, Kultur der Digitalität.

¹⁸ Die vorliegende Studie orientiert sich an Schröders Definition des Begriffs Medium, wie er sie in seinem Standardwerk der Religionspädagogik verwendet. Unter Medium versteht man nach Schröder im weiten Sinne einen »materialen Träger« von Mitteilungen; im engeren Sinne werden technisch produzierte, »in der Regel elektronisch arbeitende Träger von Botschaften wie Fernseher, Computer, Mobiltelefone« verstanden, vgl. Schröder, Religionspädagogik (²2021), 94. Die sog. Tertiären Medien sind jene Medien, die gemeint sind, wenn von Multimedia, Massenmedien, digitalen oder Neuen Medien gesprochen wird. Hierbei nennt er drei wesentliche Merkmale: »mehrere Sinneskanäle« werden angesprochen, Medien können untereinander vernetzt werden, nutzen eine Chiffrier- und Übertragungstechnik, weisen eine Beschleunigung der technischen Entwicklung auf, die im Alltag spürbar ist, vgl. Schröder, Religionspädagogik (²2021), 95. Das enge Verhältnis von Religion und Medium wurde auch aus

die damit einhergehenden Interaktionen zu erfassen vermag. Die Bearbeitung der Frage nach den Herstellungsprozessen des Selbst umfasst aber verschiedene Dimensionen, die auch außerhalb dieses Zugriffs liegen können.

Um es einmal zu verdeutlichen: In dem Moment, in dem z.B. in einem Klassenraum die Lerngruppe digitale Endgeräte wie Laptops, Tablets oder Notebooks erhält, können deren Auswirkungen und Dynamiken in vielerlei Hinsicht (empirisch) in einem eingrenzbaren, sichtbaren Rahmen untersucht werden. Dabei erscheint die Fokussierung auf Fragen der Didaktik oder der Professionalisierung im Umgang mit eben diesen mehr oder weniger isoliert zu betrachtenden Geräten naheliegend. Wenn wir es aber, wie es heutzutage zunehmend der Fall ist, mit digital vermittelten Mechanismen, (Kultur-)Techniken oder auch anthropomorph anmutenden KI-Systemen zu tun haben, die wir nicht unbedingt immer sehen und sichtbar abgrenzen können, dann verändert das nicht nur die Auswirkungen auf uns und damit verbunden die untersuchten Zusammenhänge unseres In-der-Welt-seins, sondern auch die Fragestellungen selbst müssen vor diesem Hintergrund und vor diesen Veränderungen andere werden.

Die vorliegende Studie rekurriert daher, wie oben bereits erwähnt, auf den Begriff der Postdigitalität, weil dieser die Medienperspektive zwar inkludiert, aber zugleich auch darüber hinausweist.¹⁹ Unter Postdigitalität wird verstanden, dass Digitalität eine Alltagserfahrung geworden ist und diese Erfahrung so tief in unseren täglichen Routinen und Handlungspraxen verankert ist, dass wir oft erst durch eine Störung oder das Fehlen des Digitalen deren vollen Einfluss wahrnehmen können.²⁰

Bereits 1998 beschrieb der amerikanische Informatiker Nicholas Negroponte in seinem Artikel *Beyond Digital*, dass die »digital revolution« vorüber sei – Digitalität sei vielmehr etwas »like air and drinking water« und »being digital will be noticed only by its absence, not its presence.«²¹ Die digitale Transformation sei so vorangeschritten, so Negroponte, dass die Übergänge zwischen digital und analog sich aufgelöst hätten.²²

Auch der Kulturwissenschaftler Florian Cramer sieht Begriffspaare wie analog/digital oder online/offline als nicht mehr hilfreich und zutreffend an, um die komplexe Verwobenheit zwischen analoger und digitaler Welt zu be-

religionswissenschaftlicher Perspektive ausführlich bearbeitet, vgl. Krüger, Die mediale Religion; Gräb, Sinn fürs Unendliche.

¹⁹ In der Religionspädagogik wurde der Begriff Postdigitalität bisher allerdings kaum verwendet. Der Religionspädagoge Marcell Saß verwendet den Begriff in seinem Aufsatz »Digitale Dinge« in Bezug auf eine Neujustierung gesellschaftlicher Prozesse, vgl. Saß, Digitale Dinge, 293.

²⁰ Vgl. Schmidt, Post-digitale Bildung, 57.

²¹ Negroponte, *Beyond digital*; Ausführlich in Negroponte, *Being digital*.

²² Vgl. Negroponte, *Beyond digital*; Ausführlich in Negroponte, *Being digital*.

schreiben.²³ Der Philosoph Luciano Floridi spricht vor diesem Hintergrund von einem »onlife«-Zeitalter.²⁴

In Deutschland hat der Pädagoge Benjamin Jörissen den Begriff der Postdigitalität in den pädagogischen Kontext eingeführt. Grundsätzlich versteht Jörissen unter dem Digitalen ein Myzel, d. h. eine Art Pilzgeflecht: der oberirdisch wachsende Pilz ist als Fruchtkörper des Myzels lediglich dessen sichtbarer Teil, während zum Myzel als Gesamten auch dessen vielfach verwobenes unterirdisches Bodengeflecht dazugehört.

»Das Digitale ist einerseits ein Netzwerk aus den Maschinen, Leitungen, Satelliten, Software, Algorithmen, Protokollen, Datenstrukturen, Daten, Interfaces, RFID-Sendern, GPS-Sendern, zahllosen Endgeräten mit ihren medialen und sensorischen Komponenten usw. Es ist jedoch längst mehr, indem die Strukturen digitaler Infrastruktur sich in die materiell-ökonomischen, die kommunikativ-sozialen und die artikulativen und individuellen Sphären, letztlich in die Kultur in ihrer ganzen Breite und Tiefe, längst eingeschrieben haben.«²⁵

An diese Perspektive anschließend lässt sich nun also fragen: Was bedeutet es dementsprechend für die Herstellungsprozesse des Selbst von Jugendlichen, dass in ihre Erfahrungswelt das Digitale bereits so tiefgreifend eingeschrieben ist? Diese Frage hat bisher kaum im Fokus religionspädagogischen Interesses gestanden, was insofern verwundert, als dass in der evangelischen Religionspädagogik ein eindeutiger Konsens zum Paradigma der »Subjektorientierung« besteht.²⁶ Und es erstaunt auch im Blick auf den weitreichenden politischen Diskurs zur digitaler Souveränität, der über die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) Eingang in die Welt der Schule gefunden hat.²⁷ Es liegt also die Frage nahe: Wie steht es um die Herstellungsprozesse des Selbst von Jugendlichen in der Postdigitalität? Diese Frage lässt sich nicht ganz einfach beantworten, weil viele der alltäglichen Routinen zwar von einer postdigitalen Welt zeugen, aber unbewusst vollzogen werden. Daher können die prägenden Aspekte für die Herstellungsprozesse des Selbst von Jugendlichen in der Postdi-

²³ Vgl. Cramer, Post-digital. Eine kurze Skizze des Begriffs und seiner internationalen Verwendung findet sich bei Jandrič, Postdigital science and education. Aus postkolonialer Perspektive kritisch zum Begriff siehe Grünberger, Postkolonial post-digital.

²⁴ Vgl. Floridi, Die 4. Revolution.

²⁵ Jörissen, Subjektivation, 187.

²⁶ Subjektorientierung als Paradigma und Grundlage religionspädagogischen Handelns findet sich in verschiedenen Lehrbüchern: z. B. Schröder, Religionspädagogik, 232–248; Schweitzer, Religionspädagogik, 155.

²⁷ Vgl. KMK (Hg.), Bildung in der digitalen Welt; KMK (Hg.), Lehren und Lernen in der digitalen Welt.

gitalität am ehesten durch Methoden der Rekonstruktiven Sozialforschung²⁸ erhoben und rekonstruiert werden.²⁹

2.3 Zur Forschungsfrage

Die Forschungsfrage dieser Studie lässt sich damit in doppelter Weise bestimmen.

Erstens: Die vorgelegte Arbeit fragt in religionspädagogischer Perspektive nach den Herstellungsprozessen des Selbst von Jugendlichen an Gesamtschulen in Hessen und einem humanistischen Gymnasium in der Postdigitalität. Ausgangspunkt der Überlegungen ist das religionspädagogische Paradigma der Schüler*innen und die Subjektorientierung³⁰, wodurch die Lebenswelt der Ju-

²⁸ Unter Rekonstruktiver Sozialforschung wird ein qualitativ-empirischer Zugriff auf die Welt verstanden, dessen Ausgangspunkt das Handeln und Erkennen im Alltag ist. Die Grundannahme Rekonstruktiver Sozialforschung ist, dass jede Handlung über unbewusstes Hintergrundwissen, einen Entwurf oder eine Orientierung verfügt, vgl. dazu Przyborski/Wohlrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung, 14. Dieses implizite Handlungs- und Erfahrungswissen nutzen wir jeden Tag, ohne dass wir uns dessen explizit bewusst sind. Die Grundidee Rekonstruktiver Sozialforschung ist es nun, dass diese impliziten Handlungen und Erfahrungen erfasst und rekonstruiert werden können, d.h. das Verhältnis von Methode zu Gegenstand ist rekonstruktiv. Es geht also um ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen von Handlungs- und Erfahrungswissen. Ausführlich dazu Przyborski/Wohlrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung, 13–32. Vgl. auch Teil B unter 8.

²⁹ Michael Domsgen fasst in seinem Aufsatz »Empirische Forschung und Religionspädagogik« die großen Entwicklungslinien empirischer Forschung in der Religionspädagogik zusammen. Für den hier vorliegenden Zusammenhang ist festzuhalten, dass die empirische Forschung insgesamt an Bedeutung gewonnen hat, in den empirischen Studien allerdings v.a. ein fachdidaktischer Schwerpunkt besteht. Empirische Religionspädagogik wird bei Domsgen in ihrer Funktion als kontextuelle Theologie verstanden, die ihre eigenen Voraussetzungen und Verwobenheiten kritisch mitreflektieren will, vgl. Domsgen, Empirische Forschung, 349.357 f.

³⁰ Das Paradigma der Schüler- und Subjektorientierung in der evangelischen Religionspädagogik kann zusammengebracht werden mit dem grundlegenden Interesse am Subjekt seit der Reformation. Orientiert war diese Perspektive einerseits seit der Reformation an biblischen Texten wie dem Kinder-Evangelium (Mk 10,13–16 parr), andererseits am Interesse am Subjekt seit der Neuzeit. Bernd Schröder beschreibt unter Rückgriff auf Friedrich Schweitzer die »Adressatenorientierung explizit oder implizit« als »formale Richtschnur«: Auch wenn sie in der Geschichte des religionspädagogischen Handelns nicht immer im Vordergrund stand, können sehr wohl religionspädagogische Modelle der »Subjektwerdung« und theologische Namen wie Johannes

gendlichen und die Herstellungsprozesse des Selbst in den Fokus der Studie geraten. Die Lebenswelt der Jugendlichen ist durchwoven von digitaler Technik und der Verwendung und Nutzung von digitaler Technik im Alltag. Es rückt also die alltägliche und damit die oft unbewusste Handlungspraxis von Jugendlichen in den Blick. Die Methoden der Rekonstruktiven Sozialforschung ermöglichen einen vertiefenden qualitativ-empirischen Blick auf die soziale Praxis der Handelnden. Dazu werden die hier geführten Gruppendiskussionen im Sinne der dokumentarischen Methode bearbeitet, einem Analyseverfahren, das die Rekonstruktion kollektiver Erfahrungen von Gruppen ermöglicht.³¹

Zweitens: Die vorgelegte Studie weist auf ein religionspädagogisches Dilemma hin, nämlich dass Fragen der digitalen Technik als Bestandteil der sozialen Praxis von Jugendlichen reflektiert werden müssen. Digitale Technik wurde in der Religionspädagogik bisher nur unzureichend reflektiert. Einer der Gründe dafür liegt, so die These der vorliegenden Studie, in einer »Technikvergessenheit der Religionspädagogik«³² insgesamt.³³ Das medienpädagogische Interesse der Religionspädagogik hat stets das Medium und dessen Einfluss reflektiert, nicht aber die dahinterstehenden technischen Mechanismen, die das Medium hervorgebracht haben. Christian Grethleins Verortung, elektronische Medien als einen weiteren Lernort für Kinder und Jugendliche zu bestimmen, war Ende der 1990er-Jahre eine wichtige Erkenntnis für eine medieninteressierte Religionspädagogik.³⁴ Grethlein hatte hier v.a. das Massenmedium Fernsehen im Blick, was Ende der 1990er-Jahre im Fokus des lebensweltlichen Alltags und somit auch des Forschungsinteresses stand.

Die Religionspädagogik beschäftigte sich zwar mit Digitalisierungsprozessen, verstand darunter aber v.a. den medienpädagogischen Blick auf das In-

Sturm, August Hermann Francke, Friedrich Schleiermacher oder Friedrich Adolf Diesterweg damit identifiziert werden. Vgl. Schröder, Religionspädagogik (2012), 242–244. Herausgehoben seien hier auch die Arbeiten von Friedrich Schweitzer, insbesondere seine Arbeit zum Recht des Kindes auf religiöse Bildung, vgl. Schweitzer, Recht. Seit den 1980er-Jahren und durch die verschiedenen Reformdekaden in der Religionspädagogik wurden die Schülerorientierung im Lernprozess und die Wahrnehmung der Heterogenität und Pluralisierung der Lerngruppe immer weiter fokussiert, so dass sie heute zum Standard religionspädagogischer Reflexion zu zählen sind, vgl. Schröder, Religionspädagogik (2012), 153–157.

³¹ Zur Methode ausführlich siehe Teil B unter Punkt 8.

³² Die hier gewählte Formulierung der Technikvergessenheit ist angelehnt an Rammert, Technikvergessenheit, 9. Da die Religionspädagogik stets auch Sozialtheorien mit in den Blick nimmt, ist es wohl kein Zufall, dass eine ähnliche Blindheit zu Tage tritt. Ausführlich dazu: siehe Teil C unter Punkt 14.2.

³³ Eine ausführliche historische Skizze befindet sich in Teil A unter Punkt 4.

³⁴ Vgl. Grethlein, Religionspädagogik.

ternet und auf *Social Media* und später den Blick auf den Einsatz digitaler Medien im Religionsunterricht.³⁵ Diese medienpädagogische Perspektive kommt in der postdigitalen Zeit nun allerdings an ihre Grenzen und reicht allein zur Beschreibung der digitalen Welt und ihres Einflusses auf Jugendliche nicht mehr aus.³⁶ Es braucht daher, so die These dieser Arbeit, einen erweiterten Zugriff auf die durch (digitale) Technik geprägte Lebenswelt der Schüler*innen. In postdigitalen Zeiten muss die Religionspädagogik techniksensibel werden, will sie den Anschluss an die Lebenswelt der Jugendlichen nicht verlieren.

Eine medienorientierte Religionspädagogik allein greift in Zeiten von Künstlicher Intelligenz, Smart Home und Deep Learning jedoch zu kurz, zumal das Zusammenspiel von technischer und menschlicher Interaktion zukünftig noch enger werden wird. Daher wird es auch für die Religionspädagogik ein Teil ihrer Aufgabe werden müssen, technische Prozesse besser zu verstehen, um sodann deren Wirkweise auf den Menschen einordnen, reflektieren und in Bezug auf die Lebenswelt von Jugendlichen deuten zu können. Denn erst dann sind auch handlungsorientierende Anregungen möglich und sinnvoll.

Zu diesem Zweck und mit diesem Ziel möchte die vorliegende Studie sowohl qualitative Einblicke in die Lebenswelt heutiger Jugendlicher geben als auch erste Überlegungen zu einer techniksensiblen Religionspädagogik liefern.

2.4 Zum Aufbau dieser Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Teile:

In der *Einführung* wird ausgehend von drei exemplarischen gegenwarts-kulturellen Beobachtungen eine Standortbestimmung vorgenommen, die das Forschungsinteresse, begriffliche Verortungen, die Forschungsfrage und den Aufbau der Studie umfasst.

Darauf folgt *Teil A*, der die Genese einer Rekonstruktion von digitaler Technik und Religionspädagogik vorlegt. Dazu erfolgen Analysen von bisher erschienenen Stellungnahmen und Beschlüssen im Kontext von Schule und Kirche. Eine Analyse der Forschungsliteratur zur Digitalisierung in Entwürfen und Lehrbüchern der Religionspädagogik schließt an. Es folgt das Zusammenführen zweier einander bisher fremder Felder, nämlich (digitale) Technik und Religionspädagogik. Diese Zusammenführung wird hier in Form einer historischen Skizze mit sechs ausge-

³⁵ Beispielhaft dazu Scholz, Bibeldidaktik; Palkowitsch-Kühl, Digitale Medien.

³⁶ Palkowitsch-Kühl resümiert am Ende seiner Studie, dass die Religionspädagogik weitere Forschung im Bereich digitaler Technologien braucht und hier noch in den Anfängen steht, diese aber dringend benötigt, um nicht in die Defensive zu geraten. Vgl. Palkowitsch-Kühl, Digitale Medien, 252.

wählten Schlaglichtern dargestellt. Es schließt eine Analyse des Souveränitätsbegriffs an, bevor der Teil A mit einem Zwischenfazit abschließt.

Teil B der vorliegenden Studie beinhaltet das Kernstück, nämlich die qualitativ-empirische Perspektive auf die Fragestellung nach den Herstellungsprozessen des Selbst der Jugendlichen in der Postdigitalität. Methodologische und methodische Grundlagen zum Analyseverfahren der dokumentarischen Methode sowie das Forschungsdesign der Arbeit werden erklärt. Sodann umfasst Teil B auch die Vorstellung und Auswertung der Gruppendiskussionen. Ziel ist es, typologische Verdichtungen zu den Herstellungsprozessen des Selbst der Jugendlichen in der Postdigitalität herauszuarbeiten und zur Darstellung zu bringen, bevor auch Teil B mit einem Zwischenfazit gebündelt wird.

Teil C bündelt die Ergebnisse der Gruppendiskussionen unter der Fragestellung, was wir über die Herstellungsprozesse des Selbst nun wissen können. Es zeigt sich, dass digitale Technik tief in die kollektive Handlungspraxis und in die Erfahrungen von Jugendlichen eingeschrieben ist und sich so auf die Herstellungsprozesse des Selbst auswirkt. In Relektüre von Luciano Floridi, Bruno Latour und Henning Luther ergeben sich vertiefende Deutungsangebote der empirischen Eindrücke bezüglich der Konstruktionsprozesse des Selbst. Es schließen sich Anforderungen an eine postdigitale Religionspädagogik an, die statt der »Technikvergessenheit« (Rammert) eine techniksensible Perspektive anstrebt. Impulse dafür liefert zum einen das Konzept der *Kulturellen Resilienz* der Allgemeinpädagogen Leo Lepacki und Benjamin Jörissen, und zum anderen das Konzept des *Empowerments*, das durch Michael Domsgen Eingang in den religionspädagogischen Diskurs gefunden hat.³⁷ Auf Grundlage der qualitativen Ergebnisse der Studie zeigt sich, dass in der Postdigitalität die Konzentration einer medienpädagogisch interessierten Religionspädagogik nicht mehr ausreicht. Vielmehr muss der Lernort elektronische Medien³⁸ um die sich stetig weiterentwickelnden Zusammenhänge digitaler Technik erweitert werden.

³⁷ Vgl. Domsgen, Religionspädagogik. Ausführlich dazu: siehe Teil C unter Punkt 14.3.

³⁸ Grethlein fügt in seiner Religionspädagogik 1998 elektronische Medien als weiteren Lernort hinzu und zeigt bereits 2003 die durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien grundlegend veränderte Lebenswelt von Jugendlichen auf. Vgl. Grethlein, Religionspädagogik, 347–383; Grethlein, Kommunikation.

**Teil A: Genese einer
Rekonstruktion von
digitaler Technik
und
Religionspädagogik**

3. Schule, Kirche und Religionspädagogik – Eine Bestandsaufnahme in postdigitalen Zeiten

Prozesse der Digitalisierung³⁹ transformieren das menschliche Leben in allen Bereichen: von der Nutzung des Smartphones über Assistenzsysteme zuhause bis hin zur Nutzung von Künstlicher Intelligenz – und damit verändert sich unsere Alltagspraxis rasant.

³⁹ Die vielfältige Verwendung des Begriffs der Digitalisierung in allen Bereichen der Gesellschaft erfordert, dass je kontextuell geprüft werden muss, was genau darunter zu verstehen ist. Die Zeitschrift »Informationen zur politischen Bildung« widmet der Digitalisierung 2020 ein ganzes Themenheft und versucht Ordnung in die vielfältige Begriffsverwendung zu bringen. Es wird Bezug genommen auf zweierlei Hauptverwendungen: einerseits Digitalisierung als Begriff auf der technologischen Ebene, wenn Informationen auf maschinenlesbare Daten umgesetzt werden, andererseits Digitalisierung als gesellschaftlicher Prozess, der alle Bereiche durchdringt und umfasst, vgl. Müller-Brehm/Otto/Puntschuh, Einführung und Überblick, 4f. Der Philosoph und katholische Theologe Benedikt-Paul Göcke definiert in seinem Artikel »Digitalisierung« eben diese als »den Prozess der zunehmenden Repräsentation der Lebenswelt des Menschen in maschinenlesbarer Sprache« und umreißt auch die Problematik des Begriffs, wenn »nur« noch diese Form der Erfassung der Lebenswelt des Menschen Berücksichtigung findet, vgl. Göcke, Digitalisierung. Auch verschiedene soziologische Entwürfe nehmen auf die Digitalisierung als Anfangs- und Ausgangspunkt der jeweiligen Gesellschaftsanalyse Bezug. In der Praktischen Theologie breit rezipiert wird Rosa, Resonanz. Rosa sieht den Verlust von Resonanz auch in der zunehmenden Beschleunigung der Welt, die mit den Möglichkeiten der digitalen Technologien immer weiter angetrieben werde, vgl. dazu auch Rosa, Beschleunigung, 20f. Einen dazu konträren systemtheoretischen Entwurf zur Moderne legt Armin Nassehi vor, vgl. Nassehi, Muster. Einen weiteren viel diskutierten Entwurf, der in der Tradition der Praxeologie steht und die Veränderung des Subjektes beschreibt, legt Andreas Reckwitz vor, vgl. Reckwitz, Singularitäten. In der vorliegenden Arbeit wird unter Digitalisierung der Transformationsprozess verstanden, der die Gesellschaft in allen Bereichen unter Einbeziehung digitaler Technologien erweitert bzw. verändert. Es sei kein abgeschlossener, sondern ein fluider Entwicklungsprozess.

Was heutige Erwachsene als großen Transformationsprozess wahrnehmen, ist für die sog. *digital natives* schon immer so gewesen. Diese durch digitale Technik veränderten Erfahrungen von Jugendlichen in der Postdigitalität haben sich lange Zeit fast unbemerkt für die evangelische Religionspädagogik vollzogen. Die Schulen als Bildungsinstitutionen sowie die evangelischen Kirchen reagierten auf Prozesse der Digitalisierung langsam. Erst das durch die Covid-19-Pandemie erforderlich gewordene sog. Homeschooling zeigte den dringenden Handlungs- und Forschungsbedarf in diesem Themenfeld in seiner Gänze auf, so dass sich ca. ab dem Jahr 2020 von einem Digitalisierungsschub in der Religionspädagogik, in den Gliedkirchen der EKD und im Bildungsbereich sprechen lässt.

Schulische und kirchliche Stellungnahmen zum Prozess der Digitalisierung gibt es allerdings bereits seit dem Jahr 2012. Sowohl die Stellungnahmen der evangelischen Kirchen als auch die der Kultusministerkonferenz (KMK) erfassen Digitalisierung als neues Medienphänomen, sie konzentrieren sich zuerst auf das Internet und die Verwendung von *Social Media*.⁴⁰ Dieser Fokus ändert sich auf Seiten der KMK mit Erscheinen des Beschlusses *Bildung in der digitalen Welt* im Jahr 2016. Der Prozess der Digitalisierung wird sehr viel breiter gefasst und inkludiert nun auch digitale Technik.⁴¹

Die Stellungnahmen der EKD und verschiedener Gliedkirchen hingegen sind in Bezug auf das Themenfeld Digitalisierung insgesamt inkonsistent. Das zeigt sich an zwei auseinanderstrebenden Beispielen sehr gut: Das erste Beispiel ist das Lesebuch zur EKD-Synode 2014 mit dem Titel *Kommunikation des Evangeliums in der digitalen Gesellschaft*, in dem verschiedene Dimensionen der Digitalisierung aufgezeigt und behandelt werden, vereinzelt wird sogar die technische Dimension der Digitalisierung, wie z. B. das »Internet der Dinge«, im Lesebuch erfasst.⁴² Die Verfasser*innen legen ein übersichtliches, informatives und für den synodalen Kontext angemessenes Lesebuch vor. Wie der Titel zeigt, haben sie dabei verstanden, dass das Phänomen der Digitalisierung alle Bereiche der Gesellschaft erfasst.

Dagegen findet sich im zweiten Beispiel, dem von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend herausgegebenen EKD-Text *Gute Schule aus evangelischer Sicht: Impulse für das Leben, Lehren und Lernen in der Schule* aus dem Jahr 2016 im ganzen Text lediglich einmal der Bezug zum Internet.⁴³ Die gesellschaftlichen Prozesse der Digitalisierung scheinen in dieser Schrift keine Rolle zu spielen.⁴⁴

⁴⁰ Vgl. KMK (Hg.), Medienbildung; ELKB (Hg.), Netz.

⁴¹ Vgl. KMK (Hg.), Bildung in der digitalen Welt.

⁴² Vgl. EKD (Hg.), Kommunikation des Evangeliums, 8–10.

⁴³ Vgl. EKD (Hg.), Gute Schule, 31.

⁴⁴ Aus diesem Grund wird der EKD-Text *Gute Schule* nicht berücksichtigt.

Eine ausgewogene Beschreibung zur Digitalisierung findet sich erst im *Bericht zur Lage in Kirche und Gesellschaft* der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) aus dem Jahr 2018⁴⁵ und in dem Essay von Medienbischof Dr. Volker Jung mit dem Titel *Digital Mensch bleiben* aus dem gleichen Jahr.⁴⁶ Hier weitet sich die Vorstellung von Digitalisierungsprozessen: weg von einer rein medienfokussierten Perspektive, hin zu einer (digitale) Technik umschließenden Perspektive.⁴⁷

Digitalisierung wird also ab 2016 im Bereich der Bildungspolitik (zielend auf den Kontext der Schulen) und ab dem Jahr 2018 im Bereich der Kirche(n) als treibender Transformationsprozess verstanden, der alle Lebensbereiche umschließt.⁴⁸ Dabei wird auch deutlich, dass eine Wechselbeziehung zwischen (religiöser) Bildung, Souveränität, Technik und dem Menschenbild jeweils ab diesen Zeitpunkten wahrgenommen wird.

Sowohl die Beschlüsse der KMK als auch die kirchlichen Stellungnahmen postulieren als (evangelisches) Bildungsziel jedoch nach wie vor einen mündigen und souveränen Bürger bzw. Christen.

Die Reformulierungen der Bildungsziele zeigen dabei auf, dass die digitale Transformation wahrgenommen wird, und auch bearbeitet werden soll, allerdings besteht noch kein Konsens darüber, was das genau bedeutet und wie der Umgang damit ausgestaltet werden soll. Klar ist nur, dass neue technische Innovationen dazu führen, dass die Souveränität des Menschen doch zumindest angefragt wird.⁴⁹

Das führt zu einer spannungsvollen Auseinandersetzung über das Potenzial neuer innovativer und digitaler Technik. In diesem Zusammenhang lassen sich auch die vielen vom BMBF geförderten Projekte einordnen, so auch die vorliegende Studie.⁵⁰ Die Fragen von digitaler Technik, digitaler Souveränität, (religiöser) Bildung und Menschenbild sind in einer Reihe BMBF-geförderter Projekte interdisziplinär miteinander verknüpft.⁵¹

⁴⁵ Jung, Digitalisierung.

⁴⁶ Jung, Digital Mensch bleiben.

⁴⁷ Vgl. Jung, Digital Mensch bleiben.

⁴⁸ Vgl. KMK (Hg.), Bildung in der digitalen Welt; Jung, Digitalisierung, 1.

⁴⁹ Siehe dazu ausführlich: Teil A, Punkt 5.

⁵⁰ Die vorliegende Studie ist in einem interdisziplinären Projektrahmen »Souveränität in digitalisierten Lebenswelten« (SoDiLe) entstanden und war in ein größeres Gesamtcluster eingeordnet.

⁵¹ Diesem Zusammenhang wurde in den vergangenen Jahren durch diverse interdisziplinäre Projekte des BMBF Rechnung getragen, u.a. mit Publikationen zu den Themenfeldern »Mensch«, »digitale Technik«, »digitale Souveränität« und »Bildung«. Vgl. Gransche/Manzeschke (Hg.), Das geteilte Ganze. Im pädagogischen Bereich sei auf die BMBF-Projekte zu »Digitaler Souveränität Jugendlicher« (DiSoJu) verwiesen, die aber in

Schule und Kirche postulieren zwar beide für den Menschen den Anspruch auf ein selbstbestimmtes, mündiges und souveränes Leben, leiten diesen Anspruch aber unterschiedlich her. Während sich nach wie vor in den normativen Bestimmungen von Schule die institutionalisierten Ideale der Aufklärung und des Neuhumanismus finden lassen, die den Menschen aus seiner »selbstverschuldeten Unmündigkeit«⁵² durch Bildung befreien sollen⁵³, ist in den Argumentationen der kirchlichen Stellungnahmen meist ein biblisch abgeleiteter Schöpfungsgedanke maßgebend.⁵⁴

Auch die religionspädagogische Fachliteratur nimmt ab den 2000er-Jahren den Prozess der Digitalisierung vereinzelt wahr. Es erscheinen einige wenige vertiefenden Studien sowie Aufsätze in Sammelbänden unter Stichpunkten wie z. B. »Neuen Medien«, »Digitalisierung«, »Social Media«, »Gaming« oder »Mediatisierung«. Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass sich in den Diskursen der Religionspädagogik das Themenfeld zu diesem Zeitpunkt noch nicht vertiefend abbildet.⁵⁵ Einer der Gründe dafür liegt, so die These dieser Studie, an der verengten Betrachtungsweise des Digitalisierungsprozesses als einem Mediatisierungsprozess.

Eine vertiefende Wahrnehmung des Phänomens ergibt sich, wie oben bereits erwähnt, erst in den Stellungnahmen der KMK ab dem Jahr 2016 und in den kirchlichen Stellungnahmen ab dem Jahr 2018, als sich der Ausgangspunkt dahingehend verändert, dass die Transformationen der Alltagswelt durch digitale Technik mit einbezogen werden. Das führt in der Folge noch nicht grundlegend zu anderen argumentativen Begründungsmustern, bringt aber eine Spannung zum Ausdruck, die sich in den Stellungnahmen und Beschlüssen vordergründig in Form von Appellen widerspiegelt.⁵⁶

In den nun folgenden Abschnitten wird eine Analyse der wichtigsten schulischen und kirchlichen Stellungnahmen im Zeitraum von 2012 bis 2024

ihrer Perspektive v. a. auf Medien fokussieren, vgl. z. B. Müller/Kammerl, Digitale Souveränität, 201–228.

⁵² Kant, Aufklärung, 20.

⁵³ Die Bedeutung von Wilhelm von Humboldt kann hier gar nicht zu hoch eingeschätzt werden, da er seine Bildungsvorstellungen – gerade für das höhere Schulwesen – als Ministerialbeamter in einer Reihe von Schulreformen implementieren konnte. Vgl. hierzu den geschichtlichen Überblick in vorliegender Arbeit unter 4.

⁵⁴ Vgl. EKD (Hg.), Bericht über den Prozess, 6; Jung, Digital Mensch bleiben.

⁵⁵ Das legt ein Blick in die religionspädagogischen Lehrbücher nahe. Hier lassen sich kaum Diskurse finden, die das Phänomen differenziert und ausgewogen behandeln. Vielmehr lässt sich eine Tendenz beobachten, die sich am ehesten als eine Weltabgewandtheit im Zusammenhang mit Technik beschreiben lässt, siehe dazu ausführlich Teil A, Punkt 3.4 der vorliegenden Arbeit.

⁵⁶ Ausführlich zu den Stellungnahmen und Beschlüssen unter Punkt A, 3.1 und 3.2.

sowie anschließend, zur Einordnung des Feldes, der für das Thema relevanten religionspädagogischen Studien und Veröffentlichungen ab dem Jahr 2000 geboten.

Bei der Durchsicht eben dieser Stellungnahmen, Studien und Veröffentlichungen konnte ein Zusammenhang zwischen den Konzepten von Bildung und Subjekt einerseits sowie Souveränität und Technik andererseits beobachtet werden.

Bildung und Subjekt sowie auch Souveränität und Technik bilden dabei jeweils ein Begriffspaar, das in den untersuchten Texten als interdependent miteinander verwoben beschrieben werden kann. Gleichzeitig gibt es auch weniger explizite, aber dennoch vorhandene Verknüpfungen zwischen den beiden Aspekten Souveränität und Subjekt, d. h. die Begriffspaare sind anteilig auch chiastisch miteinander verschränkt verbunden.

Durch einen veränderten Alltag, dessen Ursache eben auch in digitaler Technik und den damit zusammenhängenden Transformationsprozessen liegt, werden alle diese Konzepte herausgefordert und angefragt, d. h. die Konzepte selbst stehen unter einem gewissen Veränderungs- bzw. Transformationsdruck.

Die ausgewählten Dokumente der KMK, des BMBF, der EKD und zweier evangelischer Gliedkirchen werden daher im Folgenden im Blick auf die Vorstellungen von Bildung, (digitaler) Souveränität, (digitaler) Technik und Subjekt analysiert.⁵⁷

Dabei zeigt sich, dass der geführte Souveränitätsdiskurs einen impliziten (digitalen) Technikdiskurs inkludiert, weil gerade die technischen Veränderungen das Subjekt neu anfragen und bestimmen. Dies kann aber erst wahrgenommen werden, wenn der Fokus nicht mehr allein auf dem Mediatisierungsdiskurs liegt.

⁵⁷ Diese Kategorien sind für die Analyse leitend geworden, weil sich im Blick auf Digitalisierungsprozesse m.E. zwei Diskursstränge miteinander verschränken, die durch die Begriffe »Bildung«, »Subjekt«, »(digitale) Technik« und »(digitale) Souveränität« zum Ausdruck gebracht werden. Bildung fragt stets nach dem Subjekt, das gebildet werden soll. Technikdiskurse inkludieren immer auch Souveränitätsdiskurse und damit oft auch die Frage, was eine technische Entwicklung wiederum für das Subjekt bedeuten kann. Vor dem Hintergrund von Digitalisierungsprozessen verschränken sich nun diese interdependenten Diskursstränge im Blick darauf miteinander, dass Bildungsprozesse digital-souveräne Subjekte hervorbringen sollen, damit digitale Technologien beherrscht werden können.

3.1 Schule in der Postdigitalität

3.1.1 KMK-Erklärung »Medienbildung in der Schule« (2012)

Die Kultusministerkonferenz (KMK) legt im März 2012 eine Erklärung mit dem Titel *Medienbildung in der Schule* vor, deren politisches Ziel es ist »Medienbildung als Pflichtaufgabe schulischer Bildung zu verankern«. ⁵⁸ Diese Erklärung ersetzt eine Reihe von Beschlüssen zur Medienbildung, die zwischen 1979 und 1997 entstanden waren. ⁵⁹

Die Erklärung beschreibt den grundlegenden Umgang mit alten und neuen Medien im schulischen Bereich. ⁶⁰ Medien – damit sind hier v.a. noch Massenmedien wie Fernsehen, Radio und Printmedien gemeint – werden als wichtiger Sozialisationsfaktor von Kindern und Jugendlichen beschrieben, die nun durch »neue technologische Entwicklungen wie Digitalisierung, Internet und die breite Verfügbarkeit mobiler Endgeräte« erweitert werden. ⁶¹

Bildung wird als Medienbildung begriffen, die im schulischen Kontext Schüler*innen in ihrem Handeln dazu befähigen soll, sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich in ihrer (digitalen) Lebenswelt zu agieren. ⁶² In der Erklärung wird der bis dato stattgefundene Digitalisierungsprozess ausschließlich auf das Internet bezogen, d.h. rein unter medienwissenschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet.

In der Erklärung aus dem Jahr 2012 wird zwar noch nicht der Begriff »souverän« verwendet, der schulische Befähigungsprozess zielt aber schon zu diesem Zeitpunkt auf eine selbstbestimmte Verwendung digitaler Medien ab. Dabei werden Medien und die dazukommenden sog. »Neuen Medien« als Ergänzung traditioneller Kulturtechniken verstanden. Die dahinterstehenden technischen Entwicklungen, wie z.B. die Entwicklung des Smartphones als bedeutendes technisches Artefakt und als neues Tor zur digitalen Welt, finden hingegen kaum Beachtung.

Hinweise auf das der Erklärung zugrundeliegende Menschenbild finden sich implizit in der Darstellung der Medienkompetenz. Die »Neuen Medien« werden in der Erklärung durchgängig als ambivalent für das Menschenbild

⁵⁸ KMK (Hg.), Medienbildung, 3.

⁵⁹ Folgende Beschlüsse der KMK wurden ersetzt: Empfehlung der Lehrerbildung auf dem Gebiet der Medienpädagogik (1979); Schulische Maßnahmen zur aktuellen Entwicklung am Videomarkt (1983); Erklärung der KMK »Verzicht auf Gewaltdarstellung in den Medien« (1992); Medienpädagogik in der Schule (1995); Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen (1997), vgl. KMK (Hg.), Medienbildung, 10.

⁶⁰ Grundsätzliche zur Schule vgl. Fend, Neue Theorie der Schule; Fend, Schule gestalten.

⁶¹ KMK (Hg.), Medienbildung, 3.

⁶² Vgl. KMK (Hg.), Medienbildung, 3.

beschrieben. So werden zwar einerseits die Chancen neuer, innovativer Lehr- und Lernsettings und die Möglichkeit neuer Formen der Teilhabe beschrieben, andererseits aber wird für die einzelnen Subjekte vor den Gefahren v. a. im Bereich der Datensicherheit und im Bereich urheberrechtlicher Grundsätze gewarnt.⁶³

Die Wirkung der sog. »Neuen Medien« wird als signifikant für die Alltagspraxis wahrgenommen, denn bereits hier wird die Frage aufgeworfen, was digitale Medien für die Demokratie und die Freiheit des Einzelnen bedeuten könnten.⁶⁴ Die Verfasser*innen nennen als wichtige Grundvoraussetzung für Freiheit unter den Bedingungen der sog. »Neuen Medien« auch das Stichwort Medienkompetenz.⁶⁵

Medienkompetenz soll interdisziplinär in allen Fächern als Querschnittsthema unterrichtet werden. Für die Schulentwicklung bedeutet dies eine Verankerung der Medienbildung in den jeweiligen Schulcurricula, d.h. Medienbildung wird verstanden als Lernen mit Medien und über Medien. Bisher, so die Verfasser*innen, wird die Gewichtung des Lernens mit und über Medien sehr divers und unterschiedlich in den Schulcurricula ausgestaltet, wünschenswert wäre hier ihrer Ansicht nach eine Aktualisierung der Lehrpläne.⁶⁶ Auch die Anpassung des Medienbildungskonzepts an die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Schule wird als weiterer wünschenswerter Schritt beschrieben.⁶⁷ Gelingen könne dieser Prozess jedoch nur, so die Autor*innen, wenn alle gesellschaftlichen Akteure miteinander daran arbeiteten.⁶⁸

Die Erklärung zur Medienbildung zielt in erster Linie auf die traditionellen Massenmedien ab und ergänzt diese um die sog. »Neuen Medien«. Unter diesem Begriff werden im weitesten Sinne das Internet, Online-Netzwerke und mediengestützte Dienstleistungen, aber auch vernetzte Lernplattformen verstanden.⁶⁹ Deutlich wird in der Erklärung, dass die zunehmenden Digitalisierungsprozesse zunächst vordergründig in medienwissenschaftlicher Perspektive wahrgenommen werden, wobei die Bedeutung von Medien im Allgemeinen als ein weiterer Sozialisationsfaktor junger Menschen im Sinne einer neuen »Kulturtechnik« betrachtet wird.⁷⁰

⁶³ Vgl. KMK (Hg.), Medienbildung, 3; 6.

⁶⁴ Vgl. KMK (Hg.), Medienbildung, 4 f.

⁶⁵ Vgl. KMK (Hg.), Medienbildung, 4.

⁶⁶ Vgl. KMK (Hg.), Medienbildung, 6.

⁶⁷ Vgl. KMK (Hg.), Medienbildung, 7.

⁶⁸ Vgl. KMK (Hg.), Medienbildung, 10.

⁶⁹ Bereits Grethlein kritisiert in seiner Religionspädagogik 1998 den Begriff der »Neuen Medien« als unscharfe, leere Chiffre und daher als in der Diskussion irreführend. Stattdessen favorisiert er den Begriff der »elektronischen Medien«, vgl. Grethlein, Religionspädagogik, 347.

⁷⁰ Vgl. KMK (Hg.), Medienbildung, 9.

Ziel der Medienbildung ist das Erlangen von Medienkompetenz, die zu einem selbstbestimmten Handeln der Jugendlichen führen soll. Die Neuerungen, die durch neue digitale Technik möglich werden, werden dabei jedoch nur implizit bearbeitet: Zwar wird eine veränderte Welt festgestellt und es wird beschrieben, dass durch das Internet neue Räume hinzutreten.⁷¹ Die sog. »Neuen Medien« werden als Erweiterung der analogen Medien bestimmt, die zugrunde liegenden Funktionsmechanismen digitaler Technik werden in diesen frühen Jahren jedoch, wenn überhaupt, nur in Ansätzen erkannt.

In einer Metapher des Medienpädagogen Benjamin Jörissen gesprochen, wurde zum damaligen Zeitpunkt lediglich die oberirdisch wachsende Seite des Pilzgeflechts erkannt und gesehen, während die unterirdisch wachsenden Teile des Pilzes noch im Verborgenen lagen.⁷²

3.1.2 KMK-Strategiepapier »Bildung in der digitalen Welt« (2016)

Vier Jahre später, 2016, erscheint das Strategiepapier der KMK mit dem Titel *Bildung in der digitalen Welt*. Hier steht die Wirkmacht der Digitalisierung als bedeutsamer Transformationskraft längst außer Frage. So heißt es in der Präambel:

»Die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche führt zu einem stetigen Wandel des Alltags der Menschen. Der Prozess betrifft nicht nur die sich zum Teil in hoher Dynamik verändernden beruflichen Anforderungen, sondern prägt in zunehmendem Maße auch den privaten Lebensbereich: Smartphones und Tablets sind mit ihrer jederzeitigen Verfügbarkeit des Internets und mobiler Anwendungssoftware zum allgegenwärtigen Begleiter geworden.«⁷³

Es zeigt sich hier eine Veränderung in der konzeptionellen Ausrichtung des Strategiepapiers, die den vormaligen Fokus auf Medienbildung allein nun überschreitet. Smartphones und Tablets werden als technische Artefakte genannt und als Ausdruck eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses anerkannt. Digitale Technik ist also nicht nur selbstverständlich geworden, sondern sogar unabdingbar für das Leben als Mensch in der postdigitalen Zeit.

Die Alltagswelt der Menschen, ihre Handlungspraxen und -routinen sind von digitaler Technik durchdrungen, was Konsequenzen für das gesellschaftliche und für das persönliche (Zusammen-)Leben der Menschen mit sich bringt. Um den technischen Herausforderungen, die durch die Veränderungen auf-

⁷¹ Vgl. KMK (Hg.), Medienbildung, 3; 5.

⁷² Vgl. Jörissen, Digitale/Kulturelle Bildung.

⁷³ KMK (Hg.), Bildung in der digitalen Welt, 8.