

83

März
2025

HANDBUCH DER RELIGIONEN

Handbook of Religions

Peer Reviewed Journal

Michael Klöcker, Udo Tworuschka, Martin Rötting (Hrsg.)

- Menschenrechtsbezogene religiöse Bildung als eine Option krisensensibler Religionspädagogik (Johannes Heger)
- Schulpastoral/Schulseelsorge als resilienzförderliches religiöses Handlungsfeld (Angela Kaupp)
- Krisis als Chance. (Kinder- und jugend)theologische Zugänge aus orthodoxer Sicht (Marina Kiroudi)
- Nachhaltigkeit als Handlungsprinzip einer religiösen Bildung vor dem Hintergrund des transformativen Lernens (Annika Krahn)
- Religiöse Bildung im 21. Jahrhundert: Grenzen der Subjektorientierung angesichts gesellschaftlicher Umbrüche? (Hans Mendl)
- „Wir verteidigen nicht unsere Religion, sondern wir lernen uns kennen!“ (Mevlida Mešanović)
- Auf dem Weg disruptiver Transformationsprozesse (Christian Ratzke)
- Krise(n) als Leitkonzept religiöser Bildung?! (Maurice Steffens)

HdR

PEER REVIEWED
JOURNAL



**WESTARP
SCIENCE
FACHVERLAG**

Handbuch der Religionen

Informationen zur 83. Ergänzungslieferung

Sehr verehrte Leserin, sehr geehrter Leser,

mit der EL 83 präsentieren wir eine weitere monothematisch ausgerichtete Ergänzungslieferung (Von der Krise zur Transformation?! – Religionspädagogische Impulse für eine sich wandelnde Welt), die von unserer Facheditorin PD Dr. Maike Maria Domsel – im HdR ab jetzt zuständig für den erweiterten Bereich Religionspädagogik, interreligiöse Bildung und Katechetik – konzeptionell entwickelt und herausgeberisch betreut wurde. Dafür danken wir ihr sehr herzlich! Zugleich bedanken wir uns bei Herrn Prof. Dr. Thorsten Knauth, der bislang für den Bereich der evangelischen Religionspädagogik zuständig war, für seine Anregungen zum Gelingen des HdR.

Die HdR-Herausgeber

Von der Krise zur Transformation?! – Religionspädagogische Impulse für eine sich wandelnde Welt

Aktuell zeichnen sich besorgniserregende Entwicklungen ab: Der anhaltende Krieg in der Ukraine, der eskalierende Nahostkonflikt, Rekordtemperaturen, die zunehmende Umweltzerstörung sowie kriegs- und klimabedingte Migrationsbewegungen und wirtschaftliche Unsicherheiten prägen die weltweite Lage. Diese Krisen führen zu erheblichen Herausforderungen, die Gefühle der Unsicherheit und Bedrohung auslösen und sowohl gesellschaftliche Werte als auch den sozialen Frieden gefährden. Sie setzen einen neuen Maßstab für die Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Problemen.¹

Die Lebensrealitäten des 21. Jahrhunderts sind von tiefgreifenden gesellschaftlichen Umbrüchen geprägt, die einstige Gewissheiten infrage stellen und eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Herausforderungen erfordern. In diesem Kontext gewinnt der Begriff „Krise“ (*altgriech. crisis*) an Bedeutung, da er ursprünglich als Gelegenheit zur Beurteilung, Reflexion und Entscheidung gedacht war. Heute ist er ein zentrales Konzept für das Verstehen und Handeln in pluralen, säkularen Gegenwartsgesellschaften.²

Der Umgang mit dieser krisenhaften Wirklichkeit³ stellt insbesondere im Bildungsbereich neue und erhebliche Anforderungen. Religionspädagogik versteht sich in diesem Kontext als Krisenwissenschaft⁴, die darauf abzielt, in Zeiten der Unsicherheit Orientierung und Handlungsperspektiven zu bieten.⁵ Allerdings wird die gegenwärtige Krise oft als dauerhafter Zustand wahrgenommen, was die Wirksamkeit des Krisenbegriffs schwächt⁶ und das Gefühl der Machtlosigkeit, besonders unter Jugendlichen⁷, verstärkt. Dies begünstigt vereinfachende und polarisierende politische Botschaften, während religiöse Narrative an Überzeugungskraft verlieren. Angesichts einer rückläufigen religiösen Sozialisation und der wachsenden Bedeutung empirisch-naturwissenschaftlicher Ansätze erfordert die Integration christlicher Hoffnungsnarrative im Bildungsprozess eine fundierte Kontextualisierung.⁸

Krisen, Umbrüche und Unsicherheiten sind einerseits mit Gefahren und Bedrohungen verbunden, die Handlungsspielräume einschränken und zu vermehrten Konflikten und Polarisierungen führen. Andererseits eröffnen sie auch Räume für Kreativität, Innovation und erweiterte Handlungsmöglichkeiten, die neue Perspektiven bieten und die Gelegenheit zur Transformation etablierter gesellschaftlicher Muster schaffen können. In diesem Zustand des Übergangs stellen sich Fragen nach möglichen Gestaltungsräumen, die im Kontext der übergeordneten Frage nach einer lebenswerten Zukunft, auch für kommende Generationen, von großer Relevanz sind. Diese gewinnen auch und gerade am Lernort Schule an Bedeutung, der bekanntlich als Spiegel der Gesellschaft gilt.

Inmitten dieser komplexen Dynamik wird die Notwendigkeit, mit dem gesellschaftlichen Wandel umzugehen, besonders deutlich. Hierbei entsteht eine Spannung: Einerseits besteht die Herausforderung, bewährte Überzeugungen, Deutungen und Strategien auf die aktuelle Situation anzuwenden; andererseits verlangt die gegenwärtige Lage womöglich eine kritische Überprüfung und Anpassung dieser Denkweisen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, wie religiöse Bildung konzipiert werden kann, um christliche Hoffnungsnarrativen als Deutungsoptionen in der „Krise aus Krisen“ plausibel zu machen.⁹ Es gilt zu überlegen, ob eine veränderte Theoriebildung oder eine Neuausrichtung der Religionspädagogik notwendig ist, um zur Transformation der Krisensituation beizutragen.

In diesem Kontext wird Religionslehrkräften aufgrund ihrer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit sinnstiftend-spirituellen und existenziellen Themen durchaus eine herausragende Kompetenz im Umgang mit Krisen zugeschrieben.¹⁰ Dabei können sowohl ihre persönliche als auch ihre professionelle Glaubensidentität sowie spirituelle Ressourcen als Grundlage dienen.¹¹ Die

Entwicklung von Persönlichkeitskompetenzen im Rahmen eines (religions) pädagogischen Habitus stellt dabei eine bedeutende Aufgabe dar.¹² Somit entfaltet sich die Frage nach potenziellen Orientierungspunkten, die die religiöse Bildung, insbesondere der Religionsunterricht, in dieser Situation bieten kann: Inwiefern lässt sich religiöse Bildung vor dem Hintergrund unterschiedlichster krisenhafter Ereignisse und einer zutiefst erschütterten Welt (neu) konzipieren? Welches transformative Potenzial könnte sich aus diesen Krisensituationen idealiter ergeben?

Das vorliegende Themenheft widmet sich der Frage, wie religiöse Bildung in Zeiten multipler Krisen transformative Potenziale entfalten kann. Die Beiträge reflektieren die komplexen Dynamiken und bieten Perspektiven zur Neuausrichtung der Religionspädagogik im 21. Jahrhundert: Prof. Dr. Johannes Heger (Lehrstuhl für Religionspädagogik, Universität Würzburg) beleuchtet die Bedeutung menschenrechtsbezogener religiöser Bildung als Antwort auf die Herausforderungen krisenhaften Wandels. Er argumentiert, dass ein Fokus auf Menschenrechte und Gerechtigkeit zentrale Elemente einer krisensensiblen Religionspädagogik darstellen kann. Prof. Dr. Hans Mendl (Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Passau) hinterfragt die Grenzen der Subjektorientierung in der religiösen Bildung angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Umbrüche. Er schlägt vor, die pädagogischen Ansätze zu erweitern, um den neuen Anforderungen und dem Wandel in den Bildungslandschaften gerecht zu werden. Maurice Steffens (StR i.K. des Bistums Aachen und Promovent am Lehrstuhl für Religionspädagogik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn) untersucht, inwiefern Krisen als Leitkonzept für religiöse Bildung dienen können. Er analysiert die Möglichkeiten, die Krisensensibilität für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zu nutzen und bietet praxisnahe Impulse für einen entsprechenden Religionsunterricht. Dr. Annika Krahn (Akademische Rätin am Lehrstuhl für Religionspädagogik, Universität Bamberg) fokussiert sich auf Nachhaltigkeit als ein zentrales Handlungsprinzip in der religiösen Bildung. Sie argumentiert, dass transformatives Lernen und nachhaltige Werte integrale Bestandteile einer zukunftsfähigen religiösen Bildung sein sollten. Prof. Dr. Angela Kaupp (Professorin für Praktische Theologie, Religionspädagogik und Fachdidaktik/ Bibeldidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Koblenz-Landau) diskutiert die Rolle von Schulpastoral und Schulseelsorge als resilienzfördernde Felder innerhalb der religiösen Bildung. Sie zeigt auf, wie diese Bereiche zur Unterstützung und Stärkung von Schüler*innen in Krisensituationen beitragen können. Dr. Christian Ratzke (Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Katholische Theologie im

Lehr- und Forschungsgebiet Religionspädagogik, RWTH Aachen) analysiert die Potenziale digitalen Lernens im Religionsunterricht als Antwort auf den disruptiven Wandel. Er bietet Einblicke, wie digitale Medien und innovative Technologien zur Bewältigung von Krisensituationen beitragen können. Prof. in Mag.a Mevlida Mešanović (Pädagogische Hochschule Augustinum Graz, Fachbereich Religion) untersucht interreligiöse Begegnungen und den interreligiösen Dialog als Schlüssel für den erfolgreichen Umgang mit Konflikten und Unsicherheiten im schulischen Kontext. Ihre Arbeit betont die Bedeutung von Dialog und Verständnis für ein harmonisches Zusammenleben. Dr. Marina Kiroudi (Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik, Katholisch-Theologische Fakultät, Universität Bonn) bietet orthodoxe kindertheologische Zugänge zur Krise als Chance an. Sie zeigt, wie orthodoxe Perspektiven zur Bewältigung von Krisen beitragen und den Kindern und Jugendlichen in turbulenten Zeiten Orientierung bieten können.

Maike Maria Domsel
(verantwortliche Herausgeberin der EL 83)



Anmerkungen

- ¹ Vgl. Heger 2025 in der vorliegenden EL 83. Vgl. Schambeck 2023: S. 84.
- ² Vgl. Domsel 2024: S. 23-39, insbesondere 23.
- ³ Vgl. Fastenroth / Jochmann 2024.
- ⁴ Vgl. Kumlehn 2024.
- ⁵ Vgl. Roggenkamp 2023: S. 49.
- ⁶ Vgl. Domsel 2024: S. 24.
- ⁷ Vgl. Albert u. a. 2024.
- ⁸ Vgl. Heger 2024, S. x bis x.
- ⁹ Vgl. Schambeck 2023: S. 84-93.
- ¹⁰ Vgl. Domsel 2022: S. 72-90.
- ¹¹ Vgl. Domsel 2023.
- ¹² Vgl. Mendl, Hans 62018: S. 265.

Literatur

Albert, Mathias u. a.: Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Shell Jugendstudie. Vol 18. Weinheim 2019.

- Calmbach, Marc u. a.:* Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland (bpb 11133), Bonn 2024.
- Domsel, Maike Maria:* Hinter dem Horizont. Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften, Stuttgart 2023.
- Domsel, Maike Maria:* Krisendiskurse in bildungswissenschaftlichen, psychologischen und soziologischen Zeitschriften von 2020 bis 2023 – eine Literatursichtung aus religionspädagogischer Perspektive. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 23 (2024) H. 1, S. 23-39.
- Domsel, Maike Maria:* Zwischen Vulnerabilität und Resilienz: Christliche und muslimische Religionslehrer*innen im Umgang mit dem Krisenhaften. In: OERF 30/2 (2022): Religiöse Bildung angesichts von Krisensituationen und Krisenerfahrungen, S. 72-90.
- Fastenroth, Lukas M. / Jochmann, Walter:* (09.08.2024). People Trends 2023: Dauerkrise, Zeitenwende und VUCA². URL <https://www.kienbaum.com/de/blog/people-trends-2023-dauerkrise-zeitenwende-und-vuca2/> [Zugriff: 07.08.2024].
- Heger, Johannes:* Menschenrechtsbezogene religiöse Bildung als eine Option krisensensibler Religionspädagogik. 83. Ergänzungslieferung 2025. In: Michael Klöcker, Udo Tworuschka & Martin Rötting (Hg.): Handbuch der Religionen. Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland und im deutschsprachigen Raum [Handbook of Religions. Churches and other Religious Communities in Germany and German-speaking Countries]. Westarp Science Fachverlag, Hohenwarsleben 2025.
- Kumlehn, Martina:* Krise, Krisenbewusstsein, Krisennarrative. In: WiReLex 2024, Permanenter Link zum Artikel: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/400033/> [Zugriff: 08.08.2024.]
- Mendl, Hans:* Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München ©2018.
- Roebben, Bert:* Volharden in de broosheid. Spiritualiteit in tijden van corona, Antwerpen 2020.
- Roggenkamp, Antje:* Religionspädagogik als Krisenwissenschaft. Rekonstruktive Überlegungen. In: *Janus, Richard u. a. (Hg.):* Katastrophen. Religiöse Bildung angesichts von Kriegs- und Krisenerfahrungen im 19. und 20. Jahrhundert (StRB 26), Leipzig 2023, S. 49-63.
- Schambeck, Mirjam:* Was Religion und Theologie in Krisenzeiten zu bieten haben – religionssoziologische, sozialpsychologische und religionspädagogische Überlegungen. In: *Schambeck, Mirjam / Verburg, Winfried (Hg.):* Wie Religion für Krisen taugt. Zum Beitrag religiöser Bildung in Krisenzeiten (17. Arbeitsforum für Religionspädagogik 2022), Göttingen 2023, S. 84-93.
- Schweitzer, Friedrich u. a.:* Jugend – Glaube – Religion: Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster – New York 2018.

XIV - 5.1.1.1 Menschenrechtsbezogene religiöse Bildung als eine Option krisensensibler Religionspädagogik *[Human rights-based religious education as an option for crisis-sensitive religious education]*

JOHANNES HEGER

Zusammenfassung

Das 21. Jahrhundert ist geprägt von einer Krise aus Krisen. Entsprechend ihren Idealen und ihrem Fachprofil sucht die Religionspädagogik nach Optionen, als Wissenschaft sowie als Promotorin religiöser Bildung einen Beitrag zur gesellschaftlichen und individuellen Krisenbearbeitung zu leisten. Die vermeintliche Normalität der Krise und der bedingte Zugang zu religiösen Weltdeutungsoptionen stellen jedoch Hürden für etablierte religionspädagogische bzw. religiöse Hoffnungsnarrative dar. Vor diesen Hintergründen lassen sich jüngste religionspädagogische und -didaktische Ansätze als Ausformungen einer krisensensiblen Religionspädagogik interpretieren – so bspw. die religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Diese rekonstruktiven Vergewisserungen werden v. a. dazu genutzt, für eine menschenrechtsorientierte religiöse Bildung als Option einer krisensensiblen Religionspädagogik zu optieren.

Schlagwörter

Krise, Menschenrechte, Menschenrechtbildung, Gerechtigkeit, ethisches Lernen, religiöse Bildung, Wissenschaftstheorie, Bildung für nachhaltige Entwicklung

Summary

The 21st century is characterized by a crisis of crises. In line with its ideals and subject profile, religious education is looking for options to make a contribution to social and individual crisis management as a science and as a promoter of religious education. However, the supposed normality of the crisis and the limited access to religious options for interpreting the

Submitted August 23, 2024, and accepted for publication November 25, 2024
Editor: Maike Maria Domsel

world represent hurdles for established religious education and religious hope narratives. Against this background, recent religious education and didactic approaches can be interpreted as forms of crisis-sensitive religious education – for example, religious education for sustainable development. These reconstructive reassurances are primarily used to make the case for human rights-oriented religious education as an option for crisis-sensitive religious education.

Keywords

Crisis, human rights, human rights education, justice, ethical learning, religious education, philosophy of science, education for sustainable development

1 Die Krise aus Krisen als Herausforderung

Im Frühjahr 2024 überschlagen sich die Pressemeldungen: Russlands Krieg gegen die Ukraine ist auch nach zwei Jahren nicht vorüber, Meteorologinnen und Meteorologen verzeichnen den wärmsten Januar seit Beginn der Wetteraufzeichnungen, durch Krieg und Klimawandel befeuerte Migrationsbewegungen (über-)fordern die Politik, die Unkenrufe über das Stottern des deutschen Wirtschaftsmotors werden lauter, und die Aufarbeitung der Coronazeit lässt auch die Schrecken der Pandemiejahre präsent bleiben. All diese Herausforderungen der Stunde belegen exemplarisch, wie hochaktuell und relevant die thematische Ausrichtung dieses Sonderheftes des Handbuchs der Religionen ist: Zahlreiche tiefgreifende, synchron auftretende und interdependente Krisenkonstellationen prägen die Signatur unserer Zeit. Gerade die globalen, multifaktoriellen und verflochtenen Zusammenhänge erschweren die Bearbeitung der großen und hochkomplexen *Krise aus Krisen*,¹ die – am Rande bemerkt – auch öffentlich mit einer apokalyptischen Hermeneutik reflektiert wird.² Mit der Vielzahl, Vielfalt und Verwobenheit der Krisen hängt es nicht zuletzt zusammen, dass die Ideen zur Bearbeitung der bestehenden Krisen in der Gesellschaft weit auseinanderdriften, Differenzen hinsichtlich basaler Werte offen zutage treten und der gesellschaftliche Friede zunehmend gefährdet ist.

Dieses Stimmungsbild auf der Makroebene spiegelt sich auch deutlich in jüngsten jugendsoziologischen Untersuchungen auf der Mikroebene: So weist die Trendstudie „Jugend in Deutschland 2024“ aus, dass Jugendliche die gesellschaftliche Zufriedenheit weitestgehend als niedrig einschätzen und auch

ihre persönliche Zufriedenheit deutlich schlechter bewerten als noch in den vorausgehenden Erhebungsjahren.³

1.1 ... und religionspädagogische Hoffnungsnarrative

Der Titel der HdR-Themen-EL „Von der Krise zur Transformation?!“ bleibt jedoch nicht bei dieser mittlerweile bis in die Feuilletons hinein präsenten und wenig ermutigenden Gegenwartsanalyse stehen. Ganz im Sinne der etymologischen Herkunft des Krisenbegriffs (gr. κρίσις = Entscheidung) verweist er vielmehr auf einen Umgang mit den anstehenden Herausforderungen: Durch Reflexion, wissenschaftliche Impulse und eine darauf basierende Entscheidung soll einer Überwindung der bestehenden Situation zugearbeitet werden. Der Begriff der „Krise“ erweist sich diesem ursprünglichen Verständnis nach als „präskriptiv“, insofern er dazu auffordert, entgegenzusteuern.⁴ Der Untertitel lässt darüber hinaus erkennen, dass es der Religionspädagogik bzw. religiöser Bildung zugetraut wird, „Impulse für eine sich wandelnde Welt“ zu erarbeiten. Im Hintergrund dieser Kontextualisierung wirkt demnach ein Geist der Hoffnung,⁵ der in Form eines impliziten Narratives mitschwingt und vermutlich viele Beiträge des Heftes prägt.⁶ Dieses Narrativ basiert auf dem Axiom, dass die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin sowie religiöse Bildung als eine Domäne von Allgemeinbildung positive Beiträge zur Überwindung von Krisen leisten können und auch sollen – und zwar sowohl im gesamtgesellschaftlichen Kontext als auch auf individueller Ebene. In diesem Sinn hat bspw. Mirjam Schambeck herausgearbeitet, dass religiöse Bildung neben „Kontingenzbewältigungspraxen“ auch über die Gnadentheologie in der Lage wäre, das Scheitern und die Brüche des Lebens, also auch Krisen, von einer anderen Seite her zu beleuchten.⁷ Angesichts des schleichenden Verlusts eines (Werte-) Konsenses gehört es nicht zuletzt zu den religionspädagogischen Hoffnungsnarrativen, die jüdisch-christliche Glaubensstradition auf verschiedenen Wegen als Beförderungsinstantz von Humanität in Anschlag bringen zu können.

Wissenschaftstheoretisch lässt sich diese Logik auch mit der Genese der gesamten Praktischen Theologie als „Krisenwissenschaft“⁸ verknüpfen. Ganz in diesem Sinn widmen sich die Beiträge des Heftes der „je aktuelle[n] Krise“⁹, nämlich der Krise aus Krisen, und suchen danach, diese zu analysieren und zu bearbeiten.

XIV - 5.1.1.2 Schulpastoral/Schulseesorge als resilienzförderliches religiöses Handlungsfeld
[School pastoral care/school chaplaincy as a field of religious action that promotes resilience]

ANGELA KAUPP

Zusammenfassung

Im humanwissenschaftlichen Kontext wird Resilienz im Sinne einer inneren Widerstandskraft, Belastbarkeit und Elastizität verstanden, die es ermöglicht, auch große Lebenskrisen und Schwierigkeiten gut überstehen zu können. Schulpastoral/Schulseesorge haben sich in den letzten Jahrzehnten zu einer wichtigen Form der Präsenz der Kirchen in der Schule entwickelt. Dieses recht junge kirchliche Handlungsfeld steht im Schnittpunkt von Schule als Handlungsort, dem kirchlichem Auftrag und der Freiwilligkeit des Angebots. Schulpastoral versteht sich als ein diakonischer Beitrag zu einer humanen Schulkultur. Es kann aufgezeigt werden, dass die Schulseesorge die Entwicklung von Resilienz unterstützen kann.

Schlagwörter

Freiwilligkeit, humane Schulkultur, kirchliches Engagement, Schulpastoral/Schulseesorge, Religion, Resilienz

Summary

In the context of human science, resilience is understood in the sense of an inner resistance, resilience and elasticity that makes it possible to survive even major life crises and difficulties. Pastoral care in school has developed into an important form of church presence in schools in recent decades. This relatively young field of church activity is at the intersection of the school as a place of action, the church's mission and the voluntary nature of its offers. Pastoral care in school sees itself as a diaconal contribution to a humane school culture. It can be shown that pastoral care in school can support the development of resilience.

Submitted August 23, 2024, and accepted for publication November 25, 2024
Editor: Maike Maria Domsel

Keywords

Voluntariness, humane school culture, church commitment, pastoral care/school counselling, religion, resilience

1 Resilienz

„Der Begriff Resilienz leitet sich vom lateinischen *resilire* (für zurückspringen oder abprallen) ab. Ursprünglich war damit die physikalische Fähigkeit eines Körpers gemeint, nach Veränderung der Form wieder in seine Ursprungsform zurückzuspringen.“¹ Im humanwissenschaftlichen Kontext wird Resilienz im Sinne einer inneren Widerstandskraft, Belastbarkeit und Elastizität verstanden, die es ermöglicht, auch große Lebenskrisen und Schwierigkeiten gut überstehen zu können. Diese Schwierigkeiten können biologisch, psychologisch oder psychosozial sein. Das Gegenstück zu Resilienz ist „Vulnerabilität“, welche die „Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äußeren (ungünstigen) Einflussfaktoren [kennzeichnet]“².

Zur Geschichte und den verschiedenen Resilienzmodellen wird auf weiterführende Literatur verwiesen.³ Im Rahmen dieses Artikels wird das von Kumpfer entwickelte „Rahmenmodell der Resilienz“ in der Modifizierung von Corina Wustmann zugrunde gelegt.⁴ Das Modell versucht, die Komplexität der Phänomene durch Einbezug forschungstheoretischer Grundlagen möglichst anschaulich darzustellen.⁵

Resilienz wird als Prozess verstanden, in dem folgende Dimensionen für die Entwicklung der Resilienz bedeutsam sind:

- der akute Stressor, der den Resilienzprozess auslöst (Bedrohung)
- die Umweltbedingungen (risikoerhöhende/risikomildernde Faktoren in der Umwelt)
- personale Merkmale (Kompetenzen und Fähigkeiten des Kindes, die für die Bewältigung der Situation förderlich sind)
- das Entwicklungsergebnis (Anpassung/Fehlanpassung)

Als Transaktionsprozesse gelten

- das Zusammenspiel zwischen Person und Umwelt
- das Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis

Ergebnisse der Resilienzforschung⁶ deuten darauf hin, dass folgende Aspekte besonders wichtig sind, um Resilienz zu fördern:

- der Zusammenhang zwischen Resilienz und Selbstwertgefühl
- das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit
- die Unterstützung durch eine verlässliche und empathische Bezugsperson
- die Gruppenzugehörigkeit und die Bedeutung sozialer Kontakte
- die Anerkennung auch außerhalb der Peergroup
- die psychische Stärke in der Adoleszenz als Voraussetzung für die Lebensbewältigung im Erwachsenenalter

2 Religion und Resilienz

In dem Modell der Resilienz wird Religion nicht explizit benannt. Die Wirkung von Religion(en) auf die Förderung von Resilienz ist ambivalent und hängt von zahlreichen Aspekten ab. Aus psychologischem Blickwinkel wurden lange Zeit vor allem die Stressfaktoren beschrieben.⁷ So wirken sich ein strafendes Gottesbild, eine moralisch strenge Erziehung oder religiöse Gruppenideologien eher negativ aus. In den letzten Jahrzehnten wurden jedoch auch die positiven Wirkungen von Religion erforscht.

Es ist also zu prüfen, ob und wie eine religiöse Erziehung, die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und ein persönlicher Glaube/eine persönliche Religiosität die oben genannten Aspekte von Resilienz fördern oder behindern. Das heißt: Insofern das religiöse Umfeld die Schutzfaktoren festigt und der Glaube bzw. die Religiosität die personalen Ressourcen stärken, ist Religion resilienzförderlich. Im Folgenden soll dies am Beispiel des kirchlichen Handlungsfeldes „Schulpastoral/Schulseelsorge“ dargestellt werden.

3 Das Handlungsfeld der Schulpastoral/Schulseelsorge

Da „Schulpastoral/Schulseelsorge“ im heutigen Verständnis noch ein recht junges kirchliches Handlungsfeld ist, wird dieses zunächst im Überblick dargestellt.

3.1 Geschichte und Begriff

Seelsorge bzw. Pastoral in der Schule bestimmte das Schulwesen seit seinen Anfängen, da Schulen in Deutschland historisch zunächst auf kirchliche Gründungen (Kloster- und Domschulen) zurückzuführen sind und es bis ins

XIV - 5.1.1.3 Krisis als Chance
(Kinder- und jugend)theologische Zugänge aus
orthodoxer Sicht
[Crisis as an opportunity
(Child and youth) theological approaches from
an Orthodox perspective]
MARINA KIROUDI

Zusammenfassung

In Anbetracht aktueller Krisen und persönlicher Grenzerfahrungen ist auch orthodoxe religiöse Bildung herausgefordert, Kindern und Jugendlichen eine Orientierung zu bieten. Zum einen werden Krisen mit Ereignissen in Verbindung gebracht, die die vertraute Lebenswelt, das persönliche Weltbild und die eigene Identität erschüttern können. Zum anderen umfasst das theologische Verständnis der Krisis auch Bedeutungsgehalte wie Urteil und Gericht (κρίσις). Um die Krisis bzw. Krisen zu bewältigen, bedarf es der Unterscheidung der Geister (διάκρισις) und einer reflektierten Urteilsbildung. Perspektiven von Resilienz, Orte der Hoffnung und Heilung sind erforderlich. Krisen können nicht nur bedrohlich wirken, sondern sich als Chance erweisen, das eigene Leben sinngebend zu transformieren. Ziel des Artikels ist es, die beschriebenen Zusammenhänge aus Sicht der orthodoxen Theologie und ihres gelebten Glaubens zu reflektieren, Stimmen orthodoxer Kinder und Jugendlicher einzubeziehen und religionspädagogische Perspektiven fruchtbar zu machen.

Schlagwörter

Krise, Krisis, Safe Space, geistlich, spirituell, orthodox, Kinder- und Jugendtheologie

Summary

In view of current crises and personal borderline experiences, Orthodox religious education is challenged to offer children and young people guidance. On the one hand, crises are related to events that can shake up familiar living

Submitted August 23, 2024, and accepted for publication December 20, 2024
Editor: Maike Maria Domsel

environments, personal world views, and one's own identity. On the other hand, the theological understanding of crisis also includes meanings such as judgment (κρίσις). In order to overcome the crisis(es), the discernment of spirits (διάκρισις) is necessary and to form a reflected opinion. Perspectives of resilience, places of hope and healing are needed. Crises can not only appear threatening, but can also turn out to be an opportunity to change one's own life in a meaningful way. The aim of this article is to reflect on the contexts described from the perspective of Orthodox theology and its lived faith, to include the voices of Orthodox children and young people and make them fruitful for religious education perspectives.

Keywords

Crisis, orthodox, Safe Space, spiritual, Children's Theology

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag möchte die Bedeutung von Krisen auf dem Hintergrund einer orthodoxen theologischen Reflexion beleuchten und mögliche religionspädagogische Perspektiven aufzeigen, wie Krisenzeiten als Chancen wahrgenommen werden können. Hierzu wird zunächst die allgemeine Bedeutung des Krisenbegriffs skizziert. Dann folgt der erste Hauptteil, der den Fokus einer orthodoxen Reflexion zur Krise vor allem auf der Grundlage des theologischen Begriffes Krisis legt, der sich zwischen Gericht, Urteil und Urteilsbildung bewegt. Im zweiten Hauptteil kommen Stimmen orthodoxer Kinder und Jugendlicher zu Wort, im weitesten Sinne als kinder- und jugendtheologische Reflexion, zur Bedeutung von Glauben und Kirche in ihrem Leben. Die Äußerungen der orthodoxen Kinder und Jugendlichen wurden nicht explizit zur Krise verfasst – solche sind im deutschsprachigen nicht verfügbar –, sie stammen allerdings aus der Zeit der Corona-Krise, die zu ihrem Alltag gehörte. In Anbetracht der begrenzten Quellenlage galt es, diese Chance für einen Einblick in die Bedeutung von kirchlichem Leben für orthodoxe Kinder und Jugendliche in einer Krisenzeit zu nutzen. Das abschließende Fazit fasst zentrale Bedeutungsgehalte der beiden theologischen Reflexionen zusammen und versucht, zwischen ihnen eine Brücke zu schlagen sowie mögliche religionspädagogische Perspektiven aufzuzeigen.

2 Zum Begriff „Krise“

Im täglichen Sprachgebrauch wird die „Krise“ in verschiedenen Kontexten inflationär verwendet und spätestens die „Corona-Krise“ war nahezu omnipräsent. Die Wortkombinationen mit dem Krisenbegriff sind vielfältig. Begriffe wie Klimakrise, Wirtschaftskrise, Corona-Krise, moralische Krise, Flüchtlings- und Migrantenkrisen sowie Ukraine-Krise kursieren nicht nur in den Medien als gesellschaftliches Phänomen. Auch in Verbindung mit der Orthodoxen Kirche finden sie sich wieder. Bei Krisen handelt es sich zunächst um Störungen eines gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Systems,¹ die sich auch auf den Lebenskontext von Gemeinschaften und einzelnen Personen auswirken. Am Ende betreffen sie vor allem den Menschen. Diesen Fakt kann die Kirche nicht außer Acht lassen, sodass gesellschaftliche Krisen zugleich eine Anfrage an die Kirche sind. Der Bedarf, sich der Sache anzunehmen, ist evident, denn je, da die ursprünglich örtlichen und zeitlichen Begrenzungen von Krisen verschwimmen² und Krisen sich scheinbar zu globalen Dauerzuständen entwickeln.

Über den sozialen Aspekt hinaus hat die Krise auch eine individuell persönliche Dimension. Sie umfasst nicht nur Auswirkungen gesellschaftlicher Störungen auf die Individuen, sondern sie kann von einer Einzelperson ausgehen bzw. ganz bei ihr liegen. In der Psychologie meint die Krise den entscheidenden bzw. problematischen Punkt im Verlauf einer Entwicklung oder Interaktion des Menschen.³ Ein „Wendepunkt, eine entscheidende Periode vermehrter Verletzlichkeit und eines erhöhten Potentials [...]“⁴ in der Entwicklung des Menschen können lebensaltersspezifische Krisen mit sich bringen; werden sie nicht bearbeitet, können sie zu Identitätskrisen werden. Eine Identitätskrise in der Adoleszenz, d. h. während des Übergangs von der späten Kindheit zum Erwachsensein,⁵ ist für die Religionspädagogik von besonderer Bedeutung. Krisen jeder Art, persönlicher wie sozialer, bergen „gleichzeitig auch die Chance zur (aktiv zu suchenden qualitativen) Verbesserung“⁶ der Situation, also zur Krisenbewältigung. Wie diese qualitative Verbesserung aus theologischer Sicht beurteilt werden kann, bleibt eine wichtige Frage für den vorliegenden Artikel.

3 Eine orthodoxe theologische Reflexion zu Krisis und Krise

3.1 *Krisis zwischen Urteil und Urteilsbildung*

Was wir heute allgemein als Krise verstehen, kann nicht losgelöst von ihrer ursprünglichen Bedeutung betrachtet werden. Das gilt insbesondere dann, wenn eine Antwort aus dem Glaubenskontext erwartet wird. Etymologisch

XIV - 5.1.1.4 Nachhaltigkeit als Handlungsprinzip einer religiösen Bildung vor dem Hintergrund des transformativen Lernens
[Sustainability as a principle for religious education with the component of transformative learning]

ANNIKA KRAHN

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund des transformativen Lernens, das von Jack Mezirow begründet wurde, gewinnt auch die religiöse Bildung und demzufolge auch die religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung eine stärkere Kontur. Zudem lässt sich mit Hilfe des transformativen Lernens die Nachhaltigkeit als Handlungsprinzip der religiösen Bildung profilieren. Dafür wird zunächst das Prinzip des transformativen Lernens nach Mezirow erläutert, um eine gemeinsame Zielsetzung mit der (religiösen) Bildung zu benennen. Schlussendlich kann Nachhaltigkeit vor dem Hintergrund des transformativen Lernens als Handlungsprinzip der religiösen Bildung gelten.

Schlagwörter

Transformatives Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Nachhaltigkeit, religiöse Bildung

Summary

Against the backdrop of transformative learning, which was founded by Jack Mezirow, religious education and, consequently, religious education for sustainable development is also gaining a stronger contour. In addition, transformative learning can be used to profile sustainability as a principle of action in religious education. To this end, the principle of transformative learning according to Mezirow is first explained in order to identify a common objective with (religious) education. Finally, sustainability can be considered a principle of religious education against the background of transformative learning.

Submitted August 23, 2024, and accepted for publication September 12, 2024
Editor: Maike Maria Domsel

Keywords

Transformative (adult) education, education for sustainable development, sustainability, Religious education

1 Hinführung

Nachhaltigkeit und Transformation sind scheinbar allgegenwärtige Begriffe, ohne dass man diese stets mit Inhalt oder Bedeutung gefüllt wüsste. Auch im Bildungsbereich lassen sich beide Begriffe mittlerweile verorten. Sei es vor dem Hintergrund einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder sei es im Bereich beispielsweise der digitalen Transformation.

In Bezug auf die BNE wird die Nachhaltigkeit dabei oftmals als „ethisches Prinzip“¹ verstanden, das als Querschnittsthema eine ganzheitliche Betrachtung von gesellschaftlichen Herausforderungen einfordert. Dabei wird die Verantwortung für die heute lebenden Menschen mit der Verantwortung für zukünftigen Generationen in Verbindung gebracht. Diese politische Verantwortung gilt jedoch auch für das Handeln eines jeden Mitbürgers bzw. einer jeden Mitbürgerin. Dabei sollen Maßnahmen zur Geltung gebracht werden, die auch für die nachfolgende Generation von großer Wichtigkeit sind. Auch wenn angesichts der Klimakrise nahezu assoziativ Maßnahmen in Bezug auf den Umwelt- und Naturschutz in den Sinn kommen, beschäftigt sich Nachhaltigkeit auch mit den Themenfeldern Ökonomie, Soziales oder Digitalisierung.² In diesem spielt die religiöse Bildung oftmals keine große Rolle, obgleich diese wesentlich für die Selbstwerdung des Menschen ist.

„Die ökologisch-soziale Situation ist also nicht deshalb bildungsrelevant [Anm.: im religiösen Kontext], weil die Menschen lernen sollten, die Gesellschaften zu transformieren (auch wenn sie das aus Perspektive der Opfer der planetaren Grenzüberschreitungen sollen). Die Situation ist bildungsrelevant, insofern es zur freien Selbstwerdung gehört, die ökologischen Grundlagen des Subjektseins erhalten zu können, das Spiel, in dem man mitspielen soll, verändern zu können und sich selbst sozial, temporal und ökologisch, also gegenüber den anderen, in Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Zukunft sowie gegenüber den Mitgeschöpfen zu bestimmen. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) führt also nicht zu Nachhaltigkeit. Bildung führt niemanden irgendwohin, sondern ermöglicht, selbst zu gehen.“³

Vor diesem Hintergrund bietet die religiöse Bildung eine ergebnisoffene Möglichkeit, um Aspekte nach Sinn, Hoffnung, Verantwortung und Gerechtigkeit auch aus einer religiösen Perspektive zu betrachten. Inwiefern kann die bedingungslose Annahme Gottes (*sola fide; sola gratia*) mit dem Handeln von Politik, Industrie und Gesellschaft zusammengedacht werden? Inwiefern ist Luthers Schrift *De libertate christiana* (Von der Freyheith eines Christenmenschen 1520) auch auf die heutige Situation von Christinnen und Christen zu beziehen?⁴

In dem vorliegenden Artikel werde ich versuchen, die Nachhaltigkeit derart mit Bedeutung zu füllen, indem ich sie als Handlungsprinzip der religiösen Bildung profilieren, die sinnvollerweise mit dem transformativen Lernen verknüpft wird. Dafür werde ich im Folgenden zunächst das Prinzip des transformativen Lernens nach Mezirow erläutern, um dieses dann mit der religiösen Bildung in Zusammenhang zu bringen, um letzten Endes einen Zusammenschluss der Begriffe zu vollziehen: Die Nachhaltigkeit ist vor dem Hintergrund des transformativen Lernens ein Handlungsprinzip der religiösen Bildung.

Dass gerade das transformative Lernen im Folgenden passgenau mit dem Konzept der religiösen Bildung in Verbindung gebracht werden kann, liegt vor allem an der emanzipatorischen Mündigkeit, die eine Grundlage darstellt und somit sozusagen das verbindende Glied zum verantwortungsvollen Handeln im Sinne eines nachhaltigen Handelns vor dem Hintergrund der 17 Nachhaltigkeitsziele.

2 Transformatives Lernen

Im Allgemeinen beschreibt der Begriff der Transformation einen umfassenden Veränderungsprozess, der die Veränderung eines Ist-Zustandes hin zu einem volitionalen zukünftigen Ziel-Zustand beschreibt. Diese Veränderung ist dabei nicht mehr rückwirkend abänderbar, sodass die Transformation als fundamental begriffen werden kann. Mit Blick auf die Schulpraxis nimmt die didaktische Transformation somit den Lerninhalt in den Blick, wobei das transformative Lernen aufseiten der Schülerinnen und Schüler bzw. der Lernenden vorgenommen wird. Fester umrissen bedeutet das, dass das transformative Lernen als Prozess zu begreifen ist, der die Einstellungen und Denkgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler unwiderrufbar transformiert, d. h. fundamental verändert oder erweitert.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, die beiden Begriffe Denkgewohnheiten und Einstellungen zu präzisieren: Grundsätzlich beschreiben Gewohnheiten bestimmte Verhaltensweisen, die durch ein häufiges Wiederholen zur Routine ge-

**XIV - 5.1.1.5 Religiöse Bildung im 21. Jahrhundert:
Grenzen der Subjektorientierung angesichts
gesellschaftlicher Umbrüche?
*[Religious education in the 21st century:
The limits of subject-orientation in the face of
social upheaval?]***
HANS MENDEL

Zusammenfassung

Die große Bedeutung, die das Prinzip der Subjektorientierung in der Religionspädagogik impliziert, ist vor dem Hintergrund der Befreiungsgeschichte des Subjekts seit der Aufklärungszeit zu verstehen. Mit der Konzeption eines starken Subjekts setzte man sich pädagogisch und religionspädagogisch vom kirchlich lange dominanten Modell einer Bildung ab, das auf Wissensvermittlung, Prägung und Einpassung hin angelegt war. Im Zuge der Entfaltung dieses Globalprinzips einer Subjektorientierung wurden normative Ansprüche weitgehend ausgeblendet oder gar negiert. Dies kann an vielen Modellvorstellungen aus der religionspädagogischen Theoriebildung gezeigt werden. Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass in den letzten Jahren – in ganz unterschiedlichen Schattierungen und häufig sehr rigide formuliert – verschiedene Formen normativer Vorgaben in den gesellschaftlichen Diskurs eingebracht werden. Im pädagogischen Bereich wird dies am deutlichsten in den pädagogischen Konsequenzen, die vor dem Hintergrund der ökologischen Krise gezogen werden und zu stark normativ aufgeladenen Konzepten einer nachhaltigen Bildung führen. Angesichts dessen erscheint es als notwendig, einerseits über die systemischen blinden Flecken nachzudenken, die mit einer einseitigen Subjektorientierung verbunden sind, und andererseits, sie so weiterzuentwickeln und auszudifferenzieren, dass damit die massiven gesellschaftlichen Umbrüche adäquat pädagogisch angegangen werden können.

Schlagwörter

Subjektorientierung, Normativität, Bildung für nachhaltige Entwicklung, ökologische Krise, Emanzipation, Anthropozentrismus, Menschenbild

Submitted August 23, 2024, and accepted for publication November 25, 2024
Editor: Maike Maria Domsel

Summary

The great importance that the principle of subject orientation implies in religious education must be understood against the background of the subject's history of liberation since the Enlightenment period. The concept of a strong subject distanced itself pedagogically and religiously from the long dominated ecclesiastical model of education, which was aimed at imparting knowledge, shaping and fitting in. In the course of the development of this global principle of subject orientation, normative claims were largely ignored or even negated. This can be seen in many models from religious education theory formation. At the same time, it can be observed that in recent years various forms of normative requirements have been introduced into social discourse in very different shades and often very rigidly formulated. In the educational area, this is most evident in the pedagogical consequences that are drawn against the backdrops of the ecological crisis and lead to highly normatively charged concepts of sustainable education. Against this backdrop, it appears necessary, on the one hand, to think about the systemic blind spots that are associated with a one-sided subject orientation, as well as to further develop and differentiate them so that the massive social upheavals can be adequately addressed educationally.

Keywords

Subject orientation, normativity, education for sustainable development, ecological crisis, emancipation, anthropocentrism, image of humanity

1 Das mündige Subjekt als Konstrukt der Aufklärung*1.1 Kant und die Folgen*

Vor 300 Jahren wurde in Königsberg der Philosoph Immanuel Kant geboren (22.04.1724 bis 12.02.1804). Mit ihm verbindet sich die Epoche der Aufklärung, die durchaus als Zeitenwende bezeichnet werden kann. Kants berühmte Beantwortung der Frage, was Aufklärung sei, nämlich der Ausbruch des Menschen aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit, verbunden mit dem Zuspruch, den Mut zu haben, den eigenen Verstand zu gebrauchen, prägen Ausgangs- und Zielpunkt unseres Verständnisses dessen, was Aufklärung bedeutet.¹ In Abgrenzung zu einem absolutistischen Politik- und Gesellschaftsmodell, in dem soziale Rollen und Hierarchien als determiniert erschienen, fokussierte sich zunehmend der Blick auf den einzelnen Menschen als ein Individuum hin. Was

wir heute unter den Stichworten einer Individualisierung und Pluralisierung interpretieren, wurzelt in den Impulsen aus der Aufklärungszeit. „Unmündigkeit“ bedeutete nichts anderes als eine Fremdbestimmung und die Begrenzung des Menschen durch Wertvorstellungen und Normen, die vor allem auch von der Institution der Kirche(n) vorgegeben wurden. Dabei hat auch die Ausdifferenzierung des Christentums in Mitteleuropa in verschiedene Konfessionen seit der Aufklärung durchaus einen Anteil an den Prozessen einer Pluralisierung: Das Weltdeutungsmonopol der einen Kirche schwand. Denn nun schien es auch im Bereich der Religion Alternativen zu geben, sofern die Fürsten die Möglichkeit zur eigenen Entscheidung einräumten.

Einen wichtigen Hebel für die Emanzipation sahen die aufklärerischen Philosophen und Pädagogen in der Bildung: Nur der gebildete Mensch schien in der Lage zu sein, seine selbst verschuldete Unmündigkeit zu überwinden. Das war der Motor für die Forderung nach einer Schule für alle, was zur schrittweisen Einführung einer Schulpflicht führte – ein Prozess, dessen Umsetzung sich aber auch nach der offiziellen Einführung zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch einige Jahrzehnte hinzog.

Im Sog dieser geistesgeschichtlichen Entwicklung erfolgte ein Professionalisierungsschub im Wissenschaftsbereich, der auch die Theologie erfasste: 1774 wurde unter der Kaiserin Maria Theresia der erste Lehrstuhl für Praktische Theologie eingeführt; die logische Weiterführung des Versuchs, auch die Praxis von Religion metatheoretisch zu fassen, bestand in der neuen Fachbezeichnung „Religionspädagogik“, die erstmals Ende des 19. Jahrhunderts auf evangelischer Seite ins Spiel gebracht und zu Beginn des 20. Jahrhunderts dann auch katholischerseits übernommen wurde. Seitdem gilt im deutschsprachigen Raum der Begriff „Religionspädagogik“ als starker Marker in Abgrenzung zu „Christenlehre“ oder „Katechese“.

1.2 Geschichte der Religionspädagogik: eine Befreiungsgeschichte des Subjekts

Wie langwierig solche Transformationsprozesse sind, wird an der inneren Entwicklung der Religionspädagogik und der Praxis des Religionsunterrichts deutlich: Erst im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde der von Kant postulierte Ausbruch des Menschen aus Unmündigkeit und Fremdbestimmung auch in der christlichen Bildung und Erziehung konzeptionell umgesetzt. In der katholischen Religionspädagogik werden die Beschlüsse des II. Vatikanischen Konzils als anthropologische Wende gedeutet: Die Menschen gelten nicht mehr nur als die Empfänger eines hermetischen Glaubens der Kirche, sondern als

XIV - 5.1.1.6 „Wir verteidigen nicht unsere Religion, sondern wir lernen uns kennen!“ – Interreligiöse Begegnung und interreligiöser Dialog als Schlüssel zum erfolgreichen Umgang mit Konflikten und Unsicherheiten im schulischen Kontext
[‘We don’t defend our religion, we get to know each other!’ – Interreligious encounters and interreligious dialogue as the key to successfully dealing with conflicts and uncertainties in the school context]

MEVLIDA MEŠANOVIĆ

Zusammenfassung

Schulen müssen ein integratives Umfeld schaffen, das kulturelle und religiöse Vielfalt als Bereicherung betrachtet. Interreligiöse Begegnungen und Dialog spielen dabei eine bedeutende Rolle, um Konflikte zu bewältigen und Verständnis sowie Respekt zu fördern. Eine Studie mit islamischen Religionslehrkräften (IRL) im Süden Österreichs verdeutlicht Herausforderungen wie Misstrauen gegenüber Veränderungen und begrenzte Ressourcen bei der Umsetzung interreligiöser Maßnahmen. Sorgfältige Vorbereitung und Moderation sind entscheidend, um negative Auswirkungen zu vermeiden. Die Studie liefert Empfehlungen zur Integration dieser Maßnahmen in Schulen, um eine respektvolle Schulkultur zu fördern und die nächste Generation auf eine vielfältige und globalisierte Welt vorzubereiten. Sie betont die Bedeutung interreligiöser Begegnungen und Dialoge im Umgang mit Konflikten und Unsicherheiten im schulischen Kontext, wobei der Leitsatz „Wir verteidigen nicht unsere Religion, sondern wir lernen uns kennen!“ im Fokus steht.

Schlagwörter

Bildungseinrichtungen, kulturelle Vielfalt, religiöse Vielfalt, interreligiöse Begegnungen, Dialoge, Konflikte, Unsicherheiten, Verständnis, Respekt

Submitted August 23, 2024, and accepted for publication November 25, 2024

Editor: Maike Maria Domsel

Summary

Schools must create an inclusive environment that views cultural and religious diversity as an enrichment. Interfaith encounters and dialogs play an important role in overcoming conflicts and promoting understanding and respect. A study with Islamic Religious Education (IRL) teachers in southern Austria highlights challenges such as mistrust of change and limited resources when implementing interfaith measures. Careful preparation and facilitation are crucial to avoid negative effects. The study provides recommendations for integrating these measures in schools to promote a respectful school culture and prepare the next generation for a diverse and globalized world. It emphasizes the importance of interfaith encounters and dialogues in dealing with conflicts and uncertainties in the school context, focusing on the guiding principle “We are not defending our religion, we are getting to know each other!”.

Keywords

Educational institutions, cultural diversity, religious diversity, interreligious encounters, dialogues, conflicts, uncertainties, understanding, respect

Einleitung

Der Beitrag untersucht die Bedeutung interreligiöser Begegnungen und Dialoge im schulischen Kontext für ein respektvolles Miteinander in einer vielfältigen Gesellschaft. Es werden Herausforderungen diskutiert, denen Bildungseinrichtungen in einem globalisierten und multikulturellen Umfeld gegenüberstehen. Anhand von Fallbeispielen aus einer empirischen Studie im südlichen Österreich wird aufgezeigt, wie interreligiöse Dialoge zur Bewältigung von Konflikten beitragen können. Zudem werden die Vorteile solcher Dialoge beleuchtet und Herausforderungen thematisiert, woraus die Notwendigkeit einer sorgfältigen Vorbereitung abgeleitet wird. Abschließend werden Empfehlungen zur Integration interreligiöser Begegnungen in Schulen gegeben, wobei die Rolle der Lehrerqualifizierung und die Schaffung eines respektvollen Umfelds betont werden. Der Beitrag verdeutlicht das Potenzial interreligiöser Dialoge für eine bereichernde Schulkultur und die positive Entwicklung der nächsten Generation.

1 Hinführung zum Thema

Interreligiöses Verständnis und Dialog spielen eine entscheidende Rolle in Schulen, da sie dazu beitragen, Respekt, Akzeptanz und gegenseitiges Verständnis zwischen Lernenden unterschiedlicher kultureller und religiöser Hintergründe zu fördern. Durch den Prozess des Kennenlernens kultureller und religiöser Traditionen sowie des empathischen Austauschs über Glaubensüberzeugungen wird nicht nur das individuelle Lernumfeld bereichert, sondern auch ein friedliches Zusammenleben in einer Gesellschaft gefördert, die Vielfalt als Bereicherung betrachtet. Auf die Bedeutung des narrativen Zugangs zu den Weltreligionen haben Monika und Udo Tworuschka bereits in ihrer Pionierarbeit aus den 1980er-Jahren, der Buchreihe „Vorlesebuch Fremde Religionen“, hingewiesen. Auch wenn die gesellschaftliche Situation dieser Zeit eine andere war als heute (religiös-plurale Situation, Gastarbeiter- und Asylantenproblematik, theologisches Umdenken, Dialog der Kirchen mit den Weltreligionen, Zunahme des spirituellen Synkretismus [New Age], nicht zuletzt der anthropologische Aspekt [der Mensch als „religiöses Wesen“])¹, haben sie mit ihrer Arbeit schon damals auf die Bedeutung der Kenntnis anderer Religionen und Weltanschauungen aufmerksam gemacht.

Durch die Vermittlung von Kenntnissen über verschiedene Kulturen, Religionen und Weltanschauungen wird der Grundstein für interreligiöses Lernen gelegt, das in der Religionspädagogik seit den 1990er-Jahren diskutiert wird. Dieser Erwerb von Wissen über *Andersartigkeit* erfordert, Vorurteile abzubauen, und fördert somit ein friedliches Zusammenleben, indem die Bereitschaft, die Kultur und Religion anderer zu verstehen, gestärkt wird. Interkulturelles und interreligiöses Wissen ermöglichen es, Handlungen anderer nachzuvollziehen und Fremdes vertrauter zu machen, was sich auf in diesem Zusammenhang etwaig bestehende Ängste positiv auswirkt bzw. diese abbaut.

Indem sie interreligiöses Verständnis und ebensolchen Dialog fördern, legen Schulen bereits bei den jungen Menschen den Grundstein für eine friedliche Zukunft, in der Zusammenleben, Miteinander und Zusammenarbeit unabhängig von religiösen Überzeugungen zum Wohl aller möglich sind.

2 Herausforderungen im schulischen Kontext

Der interreligiöse Austausch in Schulen umfasst außer der Betonung von Gemeinsamkeiten auch die Anerkennung von Unterschieden zwischen den Religionen. Die Kultivierung einer respektvollen Gesprächskultur ist dabei grundlegend, da sie als Bindeglied fungiert, das die Gesellschaft zusammenhält, wie Gadamer und Dottori betonen.² Diese Gesprächskultur ist nicht nur

XIV - 5.1.1.7 Auf dem Weg disruptiver Transformationsprozesse – digitales Lernen im Religionsunterricht als eine Antwortoption?!

[On the way of disruptive transformation processes – digital learning in religious education as an answer option?!]

CHRISTIAN RATZKE

Zusammenfassung

In dem Artikel wird die Frage gestellt, wie genau digitales Lernen angesichts postdigitaler Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht gestaltet werden kann. Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, wird mit einem subjektorientierten Verständnis argumentiert. Im Anschluss wird der Begriff der religionsbezogenen Medienkompetenz sowohl wissenschaftstheoretisch als auch bildungspolitisch beleuchtet.

Auf dieser Grundlage wird das digitale Lernen im Religionsunterricht am Beispiel der Produktion religionsbezogener Erklärvideos skizziert und anhand eines Praxisbeispiels aus einem neuartigen Hochschulprojekt illustriert, um zu verdeutlichen, wie der Eigenwert digitaler Medien für religionsbezogene Lernziele im Religionsunterricht genutzt werden kann.

Schlagwörter

Medienkompetenz, digitales Lernen, religionsbezogene Erklärvideos, Religionsunterricht, Kultur der Digitalität, digitale Bildung, religiöse Kommunikation, Social Media

Summary

This paper investigates digital learning processes in religious education against the backdrop of post-digital surroundings of pupils. To determine how exactly such digital learning processes can be designed adequately, a subject-oriented approach was adopted serving as a concept which the considerations made within the article are based on. Focusing the specification of

Submitted August 23, 2024, and accepted for publication November 25, 2024

Editor: Maike Maria Domsel

the digital competence areas, the term of the media competence related to religion is defined from a theoretical as well as an education policy perspective. Based on this concept digital learning in school contexts is outlined using the example of the production of explanatory videos which are religion related. A practical example from a university project can illustrate how the intrinsic value of digital media can be used with regard to religion-related learning targets in religious education environments.

Keywords

Media literacy – digital learning – religion-related explanatory videos – religious education – culture of digitality – digital education – religious communication – social media

1 Problematisierung: postdigitale Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt religionspädagogischer Betrachtung

Die Religionspädagogik begegnet im Kontext der Postmoderne unterschiedlichen Problemlagen, Krisen und Umbrüchen. In diesem Rahmen geraten religiöse Bildungsangebote im öffentlichen Diskurs unter Legimitationsdruck, da ihre Wertigkeit für die Gesellschaft zunehmend angefragt wird. Jedoch können speziell Religionslehrkräfte für ihre Schülerinnen und Schüler relevante Antworten auf Krisensituationen bieten, da ihnen eine besondere Kompetenz im Umgang mit Veränderungen zugeschrieben wird.¹

Angesichts dieser Gemengelage der Postmoderne stellt die Digitalisierung eine zentrale Herausforderung dar, die alle Gesellschaftsbereiche und darunter auch die religiöse Bildung betrifft. Wie im Nachgang der Coronapandemie zu beobachten ist, kommt die Digitalisierung in weiten Teilen der Bildungslandschaft mit neuer Wucht an und wird in der Breite von den einzelnen Fachdidaktiken aller Schulfächer ausgestaltet.²

In diesem Zusammenhang kann der Soziologe Felix Stalder angeführt werden, der die Kennzeichen einer „Kultur der Digitalität“ beschreibt. Ihm zufolge steht die Gesellschaft vor komplexen Herausforderungen, die insbesondere Lernende treffen können, die sich in digitalen Welten zu orientieren lernen müssen.³ In eine ähnliche Richtung argumentiert der Gesellschaftswissenschaftler Robin Schmitt, der den Begriff der postdigitalen Lebenswelt geprägt hat. Schmidt legt diesen wie folgt fest: „Der Zustand einer Gesellschaft, in dem der Unterschied zwischen digital und analog sich auflöst oder redundant wird,

weil das einstmals neue Digitale bereits zu ihrer inhärenten Voraussetzung geworden ist, kann post-digital genannt werden.⁴⁴

Wie Schmidt ausführt, empfinden Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsene digitale Medien und neue Technologien als ganz normal, da ihre Lebenswelten für sie kaum mehr weggedacht werden können.⁵ Virtuelle Welten prägen Schülerinnen und Schüler heute bedeutsam, sodass ihnen auch aus religionspädagogischer Sicht eine große Bedeutung zukommen kann.⁶

In der Religionspädagogik liegt infolgedessen aus nachvollziehbaren Gründen eine längere Tradition in der Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Fragen vor, die im Religionsunterricht seit der Coronapandemie eine neue Beschleunigung durch digitale Lernprozesse erfahren hat.⁷

Die neuesten KIM- und JIM-Studien können diese Sichtweise unterstreichen, da der Befund u. a. die Allgegenwart technischer Endgeräte und das intensive multimediale Nutzungsverhalten von Schülerinnen und Schülern betont.⁸ Angesichts dessen ist ein medienkompetenter Umgang im Religionsunterricht durch Lehrkräfte gefragt, damit Lehrende und Lernende die komplexen Wirkmechanismen digitaler Medienangebote besser verstehen lernen.⁹

Eine besondere Chance im Religionsunterricht lässt sich darin ausmachen, gemeinsam mit den Lernenden einen verantwortungsvollen Umgang mit religiösen Erscheinungsformen im Netz zu entwickeln und Schülerinnen sowie Schüler im digitalen Lernen für religiösen Content zu qualifizieren.¹⁰ Da Kinder und Jugendliche Social-Media-Plattformen wie Instagram heutzutage intuitiv und selbstverständlich nutzen,¹¹ können diese postdigitalen Lebenswelten der Schülerinnen und Schülern einen Ausgangspunkt religionspädagogischer Betrachtung darstellen, da sie aus subjektorientierter Sicht relevant sind.

Mit dieser Perspektivierung können die Schülerinnen und Schüler die im Netz wahrnehmbaren religiösen Erfahrungswelten, mannigfaltigen Sinnangebote und religiösen Kommunikationsformen im Religionsunterricht besser verstehen und reflektieren lernen. Insbesondere im kritischen Reflektieren digital präsentierter religiöser bzw. religionsbezogener Inhalte liegt ein wesentliches Potenzial. Zwar nutzen Lernende heute u. a. Performanzvideos in TikTok nahezu selbstverständlich,¹² jedoch geht damit nicht unbedingt eine digitale Reflexion der Wirkweise durch die Lernenden einher.¹³

Infolgedessen kann der reflektierte Umgang mit News aus Lifestyle-, Gaming- und Beauty-Videos durch Lernende religionspädagogisches Potenzial bieten. Beispielsweise lässt sich das Product Placement in Influencerinnen- und Influencervideos dekonstruieren und die christliche Botschaft dem Materialismus gegenüberstellen, sodass die dem Matthäusevangelium entnommene Stelle (Mt

**XIV - 5.1.1.8 Krise(n)¹ als Leitkonzept religiöser Bildung?!
Möglichkeiten der (Persönlichkeits-) Entwicklung
im Kontext eines krisensensiblen Religions-
unterrichts**

*[Crisis(es) as a guiding concept of religious
education? Possibilities of (personality) develop-
ment in the context of crisis-sensitive religious
education]*

MAURICE STEFFENS

Zusammenfassung

Krisen stellen menschliche Erfahrungen und Sicherheiten grundlegend infrage und fokussieren die Suchbewegungen des Individuums nach möglichen Antworten auf die Fragen des Woher, Wohin und Wozu. Religiöse Bildung zieht sich durch alle Bildungs- und Lebensbereiche und bildet einen wesentlichen Grundbaustein zur Orientierung in der Welt und der Entwicklung und Stärkung der eigenen Persönlichkeit. Vor diesem Hintergrund stellt sich dieser Beitrag die Frage, welche Möglichkeiten und Grenzen zur Persönlichkeitsentwicklung ein krisensensibler Religionsunterricht bieten kann. Hierzu wird der vorliegende Beitrag zunächst das Krisenhafte in der Religion erläutern, bevor vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftspolitischen und gesellschaftsspirituellen Situation Aufgabe, Gestaltung und Grenzen eines krisensensiblen Religionsunterrichts beschrieben werden. Auch sollen bei dieser konzeptuellen Erörterung die Rolle der Lehrperson sowie das Lerntagebuch als methodisch-didaktisches Element des Unterrichtes erörtert werden.

Schlagwörter

krisensensibler Religionsunterricht, Ohnmachtserleben, Dilemmakompetenz, Persönlichkeitsentwicklung, Lerntagebuch

*Submitted August 23, 2024, and accepted for publication December 30, 2024
Editor: Maike Maria Domsel*

Summary

Crises fundamentally question human experiences and certainties and focus on the individual's search for possible answers to the questions of "Where from?", "Where to?" and "What for?". Religious education runs through all areas of education and life and forms an essential educational area for orientation in the world and the development and strengthening of one's own personality. Against this background, this article poses the question of which opportunities and limits a crisis-sensitive religious education program can offer for personal development. To this end, this article will first explain the crisis nature of religion before describing the task, design, and limits of crisis-sensitive religious education against the background of the current socio-political and socio-spiritual situation. The role of the teacher and the learning diary as a methodological and didactic element of teaching will also be discussed in this conceptual discussion.

Keywords

crisis-sensitive religious education, experiencing powerlessness, dilemma competence, personal development, learning diary

1 Problemaufriss

In den vergangenen drei Jahrzehnten ereigneten sich im Durchschnitt 250–280 Krisen pro Jahr in den deutschsprachigen Ländern Europas. Hiervon handelte es sich bei ca. 50–60 Fällen pro Jahr um Dimensionen, die zur überregionalen Wahrnehmung in der Presse führten. Gemäß der Deutschen Gesellschaft für Krisenmanagement und dem Institut für Krisenforschung in Kiel kann jedoch kein Anstieg von Krisenereignissen in den vergangenen Jahrzehnten verzeichnet werden.² Gleichsam nehmen viele Menschen die letzten 10 Jahre als besonders krisenintensiv wahr. Gerhard Schulze spricht sogar von der Moderne als einer *Kultur der Krisen*³. Was aber kann unter dem Begriff „Krise“ verstanden werden?

Als Krise bezeichnet Schulze in diesem Kontext alle Situationen, in denen „Normalitätserwartungen aufgrund von Wiederholungsmustern und -sicherheiten bzw. die Ordnungen des für ‚normal‘ Gehaltene durchbrochen werden“⁴. Dabei stellt sich die Frage, ob es in (post-)modernen Zeiten überhaupt noch so etwas wie eine „Normalität“ geben kann bzw. jemals gegeben hat oder ob vielmehr der ständige Normalitätsbruch zur neuen Normalität wird.⁵ Das menschliche Leben, im Speziellen das Auf- und Heranwachsen, wird schon seit

Längerem von der pädagogischen Anthropologie als im lebenslangen Wandel begriffen und über die Aspekte *Fluidität* und *Fragilität* der Identitätswerdung und -entwicklung beschrieben. Ständige Bestrebungen, sich an veränderte Lebensbedingungen anzupassen, fordern somit von jedem Menschen ein hohes Maß an Agilität. Bereits Kinder lernen unsere Welt mit diesen Anpassungsbestrebungen kennen, indem jede neue Erfahrung mit dem bereits vorherrschenden Selbst- und Weltbild abgeglichen werden muss und diese Bilder – je weniger Erfahrungen ein Mensch hat, desto häufiger – neu angepasst werden müssen.⁶ Derartige Anpassungen, die ein Ausmaß annehmen, in dem sie subjektiv als überfordernd bzw. nicht zu bewältigen wahrgenommen werden, und die somit so gravierend zu sein scheinen, dass sie die Gesamtheit der eigenen Identität infrage stellen bzw. ins Wanken bringen, werden hierbei im alltäglichen Sprachgebrauch als Krise bezeichnet. Sie bilden mithin Kontingenzerfahrungen.⁷

Andreas Poenitsch nimmt diese subjektive Wahrnehmung als Ausgangspunkt der positiven und ressourcenorientierten Perzeption von Krisen, indem er sie als „zuspitzende und auf Beurteilung und Entscheidung drängende Situationen [...], die Anlass und Aufgabe für die leiblich-reflexive Auseinandersetzung von Individuen mit sich selbst, mit anderen und mit der Welt“⁸ beschreibt. Ralf Koerrenz geht über dieses Verständnis noch hinaus und sieht in dem beschriebenen Aspekt den Ausgangspunkt des Dualismus aus Bildung und Krise. Im Rückgriff auf Bollnow und Erikson sieht er die Bewältigung von Krisen als Fundament des Aufbaus von Charakterstärke, Selbstverständnis und Identität. Mithin wird Bildung als Umgang mit Krisen verstanden, der den Prozess der Problemwahrnehmung und Problemtransformation in neue Figuren des Selbst- und Weltverständnisses vollzieht.⁹

Dieser Argumentation folgend, ist nicht die Krise selbst der Ausgangspunkt der Bildung(sprozesse), sondern vielmehr die subjektive Bedeutungszuschreibung eines existenziellen Charakters, bezogen auf eine erlebte/wahrgenommene Situation. Eine Krise muss mithin immer als persönliche Ausnahmesituation verstanden werden, die durch bestimmte subjektive Narrationen, Deutungen und Wirklichkeitswahrnehmungen erst als Krise konstruiert werden.^{10 11}

Krisen stellen mithin tradierte und vertraute Gewissheiten durch einen rapiden Wandel infrage und verlangen, eine neue „Normalität“ zu finden und in dieser zu bestehen. Hierbei spielt der Aspekt der Ungewissheit und Komplexität mit Blick auf die nahe und ferne Zukunft im Zeichen des Unabsehbaren eine bedeutende Rolle. Er führt dem Menschen das verstärkte Bewusstsein für die Ambivalenz des Daseins vor Augen und löst eine Bewegung der Suche nach Erfahrungen der Orientierung, Sicherheit und Annahme aus.¹² Vor diesem Hin-