



# online

HEIDELBERG JOURNAL OF RELIGIONS ON THE INTERNET

Institute for Religious Studies - University of Heidelberg



Simone Heidbrink, Tobias Knoll (Eds.)

# Religion to Go!

Religion in Mobile Internet Environments, Mobile Apps, Augmented Realities and the In-Betweens

Special Issue

Volume 12 (2017)

HEIDELBERG  
UNIVERSITY PUBLISHING

# Table of Contents

- 01 **Religion to Go – Introduction**  
*Simone Heidbrink & Tobias Knoll*
- 05 **'Judaism to go' – Hastening the redemption through Web 2.0**  
*Christiane Altmann*
- 18 **Pokemon Go – How Religious Can an Augmented Reality Hunt Be?**  
*Sonja Gabriel*
- 32 **Learning with tablets in a church – Experiences of augmented reality in religious education**  
*Mari Huotari & Essi Ikonen*
- 42 **Mobile Liturgy – Reflections on the Church of England's Daily Prayer App**  
*Joshua L. Mann*
- 60 **RELab digital – Ein Projekt über religiöse Bildung in einer mediatisierten Welt (Deutsch)**  
*Ilona Nord & Jens Palkowitsch-Kühl*
- 93 **RELab digital – A Project on Religious Education in a Mediatized World (English)**  
*Ilona Nord & Jens Palkowitsch-Kühl*
- 125 **Pope Francis in Cairo – Authority and branding on Instagram**  
*Theo Zijderveld*



## Online – Heidelberg Journal of Religions on the Internet, Volume 12 (2017)

As an open-access journal, *Online – Heidelberg Journal of Religions on the Internet* can be permanently accessed free of charge from the website of HEIDELBERG UNIVERSITY PUBLISHING (<http://heiup.uni-heidelberg.de>).

ISSN 1861-5813

This work is published under the Creative Commons license (CC BY-SA 4.0).



### Editor in Chief:

Prof. Dr. Gregor Ahn, Institute for Religious Studies, University of Heidelberg, Germany

### Editorial Team:

Tobias Knoll, M.A., Institute for Religious Studies, University of Heidelberg, Germany

Simone Heidbrink, M.A., Institute for Religious Studies, University of Heidelberg, Germany

### Members of the Editorial Board:

Dr. Frank G. Bosman, Tilburg School of Catholic Theology, Netherlands

Prof. Dr. Oliver Krüger, Chair for the Study of Religion Department of Social Studies, University of Fribourg, Switzerland

Dr. Gernot Meier, Studienleiter Ev. Akademie Baden, Karlsruhe, Germany

### Contributors to this Issue:

Christiane Altmann

Sonja Gabriel

Mari Huotari

Essi Ikonen

Joshua L. Mann

Ilona Nord

Jens Palkowitsch-Kühl

Theo Zijderveld

© 2017



## RELab digital

### Ein Projekt über religiöse Bildung in einer mediatisierten Welt

Ilona Nord & Jens Palkowitsch-Kühl

#### Abstract

Bildung allgemein partizipiert an sich global vollziehenden medialen Transformationsprozessen. Religionspädagogik und –didaktik sind, wie alle anderen Fachwissenschaften auch, herausgefordert, die Integration digital-verbundener Medien in Theorie und Praxis zu konzeptionieren und zu reflektieren. Dies sollte in mindestens drei Dimensionen erfolgen: beim Lernen mit digitalen Medien, beim Lernen über digitale Medien sowie in der Einübung einer konstruktiv-kritischen Medienbildung. Das Projekt ist der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lernszenarien im Religionsunterricht gewidmet und dient gleichzeitig dem Austausch mit außerschulischen religiösen Bildungsorten. In diesem Beitrag werden neben den didaktischen und fachwissenschaftlichen Zugängen zwei mögliche Sequenzen aufgezeigt: Virtuelle Realitäten (VR), die durch Abbildung der physischen Realität angereichert werden und somit virtuelle Expeditionen ermöglichen sowie die physische Realität, die durch virtuelle Schichten erweitert wird (AR) und somit Erfahrungsräume an bestehenden Orten erweitert oder ortsungebunden neue Lernorte entstehen lässt.

#### Keywords

Pädagogik, Didaktik, Virtual Reality, Augmented Reality

#### 1 Einführung

Als die ersten Computer 1972 über das Fach Informatik ihren Weg in deutsche Schulen fanden, wurde wahrscheinlich von Lehrkräften anderer Fächer noch nicht die Frage gestellt, inwiefern diese in ihrem eigenen Fach didaktisch genutzt werden könnten. Es gab nur einige Pioniere, aufgeschlossene und technikaffine Lehrkräfte und wenige Schulen, die mit Computern ausgestattet wurden. Der Fokus von Lehr- und Lernprozessen lag dabei vielmehr auf dem Wissen über die

Wirkprinzipien der Hardware und später auf fortgeschrittenen Programmiersprachen. Mit der Zeit wurden Computer auch als Unterstützung bei Aufgaben, wie Schreiben, Rechnen und Präsentieren, genutzt. Nicht nur das Verständnis von Computersprachen, sondern auch die informationstechnische Verwendung von Computern zur Datenverarbeitung (z.B. Text-, Bild-, Zahldaten) wurden Teil des Informatikunterrichts, der mancherorts seit Mitte des 90er Jahre Informationstechnische Grundbildung (ITG) genannt wurde. Für gewöhnlich wurden diese Fächer von den anderen losgelöst unterrichtet bzw. mit dem Fach Mathematik verbunden. Seitdem hat sich einiges verändert, sodass heute, im Jahr 2017, Computer Einzug in andere Fachdisziplinen genommen haben, wenn auch allen voran in den MINT-Fächern: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik, um deren Möglichkeiten zu nutzen. Obgleich auch andere Fachdisziplinen Computer in ihren Unterricht einbinden, nutzen sie diese meist zum Recherchieren, Schreiben und Präsentieren. Die Fragen bezüglich der Computerintegration im Jahre 2017 unterscheiden sich maßgeblich von denen aus dem Jahr 1972. Heute wird nicht mehr nur über Computer, ihre Sprache(n) und ihren mathematischen Nutzen gelernt und gelehrt – um nun das Feld etwas weiter aufzuspannen und nicht nur von Computern zu sprechen, soll eher von Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) gesprochen werden – sondern vielmehr durch und über IKT. Gesellschaftliche Aspekte, wie die These der Mediatisierung (Krotz 2001; *Mediatisierung* insbesondere im internationalen Kontext siehe Lundby 2014, Lövheim 2014, Hjarvard/Lövheim 2012), wurden berücksichtigt, da wir davon ausgehen können, dass Transformationsprozesse im Bereich der Kommunikationstechnologien und der gesellschaftliche und kulturelle Wandel miteinander einhergehen.

Die traditionellen Inhalte der geisteswissenschaftlichen Fächer gehen dabei nicht verloren, sondern müssen in ihren neuen Erscheinungsformen und erweiterten Strukturen in den Blick genommen werden. Am Beispiel eines klassischen Themas religiöser Bildung, Sterben, Tod, Trauer und Bestattung, lässt sich ausmachen, dass diese sich auch virtuell und/oder augmentiert vollziehen (Klie und Nord 2017). Diese Veränderungen gilt es zu identifizieren und spezifisch zu untersuchen. Ebenso der Zugang zu Religionen, d.h. der sogenannte „Markt der Religionen“ findet durch die neuen (Kommunikations-)Technologien große Foren und damit ein breites Publikum (Campbell 2012a). Im *Internet* gibt es für jede Vorliebe einen geeigneten Platz. Lernende und Lehrende müssen in der Lage sein, diese Plattformen und Prozesse wahrzunehmen und deuten zu lernen. Eine (inter-)religiöse oder pluralitätsfähige Urteilsfähigkeit muss dahingehend geschult werden.

Da sich religiöse Bildung als lebenswelt- und subjektorientiert versteht, müssen immer die Erfahrungsräume und Perspektiven der Lernenden in den Blick genommen werden. In einer „mediatisierten Welt“ bedeutet dies, dass die gesellschaftlichen und kulturellen Transformationen in der Lebenswelt der Lernenden, bedingt durch neue (Kommunikations-)Technologien, wissenschaftlich ergründet und fachwissenschaftlich reflektiert werden.

Lebensweltrelevante Themenbereiche müssen in digitalen Lehr- und Lernszenarien Eingang finden, um ein Lernen *über* Medien ermöglichen und eine kritische Medienbildung ausbilden verhelfen (vgl. Ess 2015, 2016). Diese Szenarien greifen dabei unterschiedliche methodische Settings auf, die ein Lernen *mit* digitalen Medien begründen: digitales Storytelling, mobile Gamings unter Verwendung der Anwendung Actionbound, die Integration virtueller Räume in Klassenzimmer unter Einsatz der Anwendung von virtuellen Expeditionen und digital-interaktiven e-Books, sogenannte ‚id-books‘ (vgl. Hopkins 2016). Die Methoden greifen dabei auf mobile Endgeräte (z.B. Tablets, Smartphones etc.) zurück, die die Möglichkeiten digital-interaktiver Anforderungssituationen ausschöpfen können und bereits in der Lebenswelt der Lernenden verankert sind; demnach ein authentisches Tool darstellen.

In ihrer Anwendung treten diese Szenarien jedoch in *hybrider* Form auf; das bedeutet, dass herkömmliche Lehr- und Lernmethoden nicht einfach verschwinden, sondern mit Methoden aus dem Bereich der neu entstehenden Technologien kombiniert werden. Das Lernen und Lehren findet dadurch in Mixed Realities (Milgram und Kishino 1994), in Form hybrider Methoden und Lernräume, statt. Dabei bedient ein Lehr- und Lernszenario nicht nur ein Setting, sondern unterschiedlichste Mixed Reality Methods.

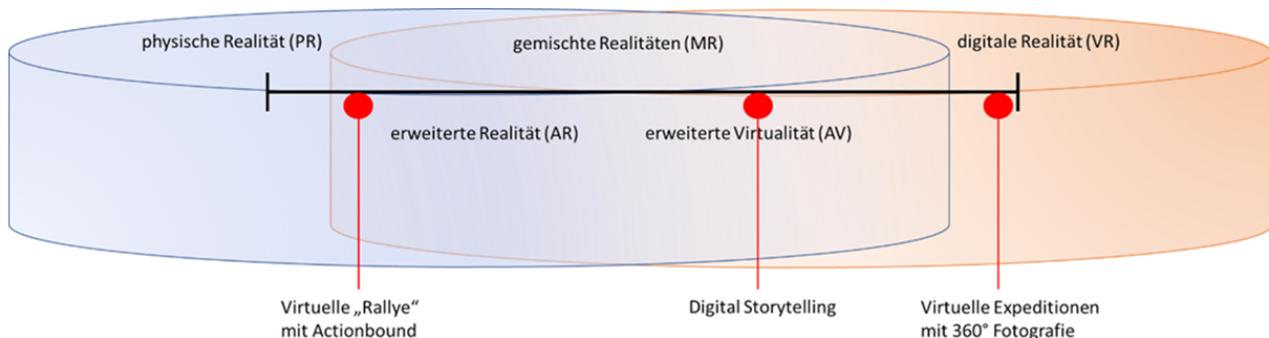


Abbildung 1: Realitäten und Methoden, eigene Darstellung, angelehnt an Milgram und Kishino (1994)

Wie diese unterschiedlichen Szenarien in ihren Settings gestaltet sind und welchen digital-didaktischen Leitlinien diese verfolgen, soll im dritten Kapitel Gegenstand der Betrachtung sein. Zunächst möchten wir den Werdegang des Projekts und das Projekt selbst skizzieren<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Eine Projektbeschreibung wurde in deutscher Sprache in Teilen bereits in Nord, Ilona und Palkowitsch-Kühl, Jens (2017): ReLab - digital: Ein Projekt zur religiösen Bildung in einer mediatisierten Welt, in: Zeitschrift für Theologie und Pädagogik (ZPT), Jg. 69, Nr. 3 veröffentlicht. In dem vorliegenden Beitrag werden die einzelnen Teile umfassender beschrieben.

## 2 Einblicke: Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt

Das Würzburger Projekt „Religiöse Bildung in einer mediatisierten Welt (RELab digital)“<sup>2</sup> greift die Anforderung auf, passende Formate und Inhalte für religiöse Bildungsprozesse unter Integration neuer Technologien zu entwickeln, indem erstens innerhalb einer deutsch-schwedischen Kooperation fachwissenschaftliche und fachdidaktische Verhältnisbestimmungen zwischen christlicher Religion und Medien im Sinne einer „Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt“ (Nord und Zipernovszky 2017a; Nord und Zipernovszky 2017b) erarbeitet wurden. Im Sinne religionspädagogischer Grundlagen wurde hier auch entlang der Einzeldisziplinen der christlichen Theologie herausgearbeitet, welche integrale Bedeutungen Medien für diese selbst haben. Christliche Theologie kann sozusagen als eine der ersten Medienwissenschaften gelten (vgl. Nord und Zipernovszky 2017a: Kapitel 1). Nun werden zweitens didaktische Konzepte (weiter-)entwickelt als auch Lehr- und Lernszenarien aufgebaut, erprobt und evaluiert. Vorhandene Forschungsperspektiven im Feld der Religionspädagogik und Praktischen Theologie nehmen bereits das Verhältnis von Neuen Medien und Religion(en) in den Blick (vgl. Pirner 2004; Nord und Luthe 2014b; Klie und Nord 2016)<sup>3</sup>. Daneben sind im deutschsprachigen Kontext Einzelbeiträge zur Religionsdidaktik erschienen, die Impulse für ein Lernen mit und über digitalen Medien im Religionsunterricht thematisieren. (vgl. Pirner 2013; Nord 2014; Haas 2015; Palkowitsch-Kühl 2015, Rosenstock/Sura 2015). Ein Transfer digital-vernetzter Medien in konkrete Lehr- und Lernszenarien und deren wissenschaftliche Evaluation und Reflexion fehlt jedoch bislang weitgehendst.<sup>4</sup> Im geplanten Projekt stehen Aspekte einer Religionspädagogik im Vordergrund, welche über eine bloße Vermittlung von Wissensbeständen hinausgeht und die Lebens- und Aushandlungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit existentiellen Fragen in, durch und mit digital vernetzten Medien in den Blick nimmt. Soziale Erfahrungen und ihre Bedeutung insbesondere für die emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Wertebildungsprozesse sind innerhalb der Transformationsprozesse einer sich *digitalisierenden* Gesellschaft von einem tiefgreifenden Wandel begriffen. Intuitive Benutzungsoberflächen, wie sie die Mensch-Computer-Interaktion anbieten, schaffen Möglichkeitsräume, die im Sinne von bereits

2 In Zusammenarbeit mit dem Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, dem Religionspädagogischen Instituts der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau sowie der Professional School of Education der Universität Würzburg.

3 Insbesondere die Projektgruppe "Religion und Religiosität im Kontext medialer Transformationsprozesse der Gegenwart" der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie, die wir gemeinsam mit PD Dr. Kristin Merle gegründet haben, setzt sich mit diesen Prozessen auseinander.

4 Damit soll keinesfalls unerwähnt bleiben, dass die Religionspädagogik stets bemüht ist mediale Erfahrungsräume von Kindern- und Jugendlichen pädagogisch und praktisch einzuholen (vgl. u.a. Rosenstock/Senkbeil 2010, Rosenstock 2013) und auch im Bereich der interaktiven Medien (z.B. Computerspiele) wirksam ist und diese reflektiert (vgl. Rosenstock/Schweiger/Spiecker 2013). Eine systematische Erstellung, Erprobung und Evaluation konkreter Lehr- und Lernbausteine fand darüber hinaus noch nicht statt.

anderswo entwickelten religionspädagogischen Prinzipien und religionsdidaktischen Konzeptionen zu bearbeiten sind: insbesondere ist an eine *erfahrungsbezogen* und *diskursiv* orientierte Religionspädagogik (vgl. Streib und Gennerich 2011) zu denken, die dem Prinzip der *Kinder- und Jugendtheologie* (vgl. Büttner et al. 2014; Zimmermann 2010; Schlag und Schweitzer 2011), auch in der Fokussierung eines *gerechten Religionsunterrichts* (vgl. Grümme und Schlag 2016; Unser und Ziebertz 2015) folgt; es sind die Ansätze des *kognitiv, affektiv und pragmatisch formatierten Perspektivwechsels* (Käbisch 2014: 216f.), der *alteritätstheoretischen* (vgl. Grümme 2012), der *beziehungsorientierten* (vgl. Boschki 2003) und *emotional-wertorientierten* (vgl. Naurath 2010) sowie der *interkulturellen* und *interreligiösen* (vgl. Leimgruber 2007) und selbstverständlich auch der *medienweltorientierten* (vgl. Pirner 2004) didaktischen Konzepte einzubeziehen; doch die Liste wird je nach Kontext der Lernszenarien ergänzt werden müssen, z.B. auch im Bereich der *Kirchengeschichtsdidaktik* (vgl. Bork & Gärtner 2016) u.a.m. Das Plädoyer, einen zukunftsfähigen Religionsunterricht *konfessionell-kooperativ* und *kontextuell* (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016; Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern 2016; Lindner et al. 2016) sowie auch *inklusiv* (vgl. Schweiker 2017) zu formatieren, wird durch die Perspektive auf Mediatisierungsprozesse unterstützt. Diese Orientierung wurde bereits innerhalb des Konzepts einer Religionspädagogik in mediatisierter Welt dargelegt (vgl. Nord und Ziperovszky 2017a; Nord und Ziperovszky 2017b)

Für medienweltorientiertes Lernen sind Selbstsozialisationsprozesse (vgl. Pirner 2004; Nord und Ziperovszky 2017a: Kapitel 3) charakteristisch, insofern ist auch im Rahmen des Religionsunterrichts auf ein erweitertes Bildungskonzept aufzubauen, wie es differenziert in *formale, non-formale* und *informelle Bildung* (vgl. Schweitzer 2014; Grümme 2015) gefasst werden kann und die Wechselwirkungen zwischen außerschulischen Bildungsszenarien und ihren Wechselwirkungen mit schulischer Bildung thematisiert. In der Konsequenz dieses Ansatzes liegt es, die Medienpädagogik als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik zu etablieren (vgl. Nord und Ziperovszky 2017a: Kapitel 3). Die Religionspädagogik verstärkt zudem über mediendidaktische Forschungsdimensionen ihre Anschlussfähigkeit an aktuelle politische (vgl. Länderkonferenz Medienbildung 2008; KMK 2012; KMK 2016) als auch bildungswissenschaftliche Diskurse (vgl. Jörissen und Marotzki 2009; Imort und Niesyto 2014). Im Würzburger Projekt stehen die Aspekte des Lernens *mit* digitalen Medien und *über* digitale Medien im Vordergrund. Im Lernen über digitale Medien wurden bereits kulturelle Phänomene virtueller Realitäten theologisch erschlossen und herausgearbeitet, dass und wie Medialität ein Kennzeichen christlicher Religiosität ist (vgl. Nord 2008). Das Themengebiet Tod, Trauer und Bestattung z.B. stand aus mehreren Perspektiven im Fokus: Tod und Bestattungen in Computerspielen (vgl. Palkowitsch-Kühl, 2016), digitalisierte/virtuelle Bestattungskulturen (vgl. Nord und Luthe 2014a), z.B. QR-Codes an Grabsteinen (vgl. Nord 2016) und Facebook als Generator für Erinnerungen (vgl.

Luthe 2016). Neben diesen Themen wurden auch Phänomene wie das Bloggen (vgl. Nord 2014) und Konflikte in Internetkommunikationen (vgl. Palkowitsch-Kühl 2017b; Nord 2017b) untersucht.<sup>5</sup> Im Bereich Lernen mit digitalen Medien liegen erste Unterrichtsentwürfe (vgl. Palkowitsch 2014) und einige exemplarische Anwendungen von Methodensettings (vgl. Müller und Palkowitsch-Kühl 2016; Palkowitsch-Kühl 2017a) vor. Im außerschulischen Bildungsbereich zeigt sich eine fortgeschrittene Medienintegration in religiösen Bildungsprozessen (vgl. Müller 2016b) und internationale Vergleichsmodelle zeigen die Chancen digital-interaktiver Tools (vgl. Hopkins und Burden 2015).

### 3 Ziele des Projekts RELab digital

Die Zielorientierungen des Projekts können wie folgt beschrieben werden:

1. Ziel A (didaktisch): Aufbau eines zirkulären Praxis-Theorie-Prozesses, innerhalb dessen digitalisierte Interaktionen in Lehr- und Lernszenarien des Faches Ev. Religion didaktisch reflektiert werden. Eine exemplarische Leitfrage lautet: Wird hier eine Intensivierung der Subjektorientierung im Unterricht erreicht? Wenn ja, wie kann diese didaktisch reformuliert werden? Wenn nein, welche Faktoren des Lehr- bzw. Lernprozesses sind hierfür maßgeblich?
2. Ziel B (methodisch): in Anschluss an die Disziplin der empirischen Unterrichtsforschung werden etablierte digitale Methoden aus angrenzenden Unterrichtsfächern übernommen und an den Religionsunterricht angepasst. Es wird daneben aber auch digital-interaktives Unterrichtsmaterial, ausgehend sowohl von der aktuellen Lebenswelt der Jugendlichen als auch den kompetenzorientierten Lehrplänen, neu entwickelt, in der Praxis erprobt und evaluiert.
3. Ziel C (professionell-praktisch): es wird ein Fort- und Weiterbildungskonzept begründet, bei dem sowohl die Didaktik als auch die Methoden und Unterrichtsmaterialien an Multiplikator/innen und Akteur/innen in der Bildungsarbeit religionspädagogischer Institute im Raum von staatlichen und kirchlichen Einrichtungen weitergegeben wird.

Innerhalb aller Zielsetzungen stellt sich praktisch-theologisch und religionspädagogisch außerdem integral die Frage danach, inwiefern sich religiöse Kommunikationen und Religiosität(en) in mediatisierten Welten verändern. Eine unserer Grundthesen lautet, dass sich die Wahrnehmung und

---

<sup>5</sup> Im internationalen Kontext gibt es bereits zahlreiche und vielfältige Forschungen zum Themengebiet der digitalen Religion bzw. dem Verhältnis von Religion und Medien (vgl. z.B. Lövheim/Campbell 2017, Cheong et al. 2012, Cheong/Ess 2012, Ess 2016 and Campbell 2012b).

die Reflexion auf christliche Religiosität, wie auch auf andere Religiositäten, im Zuge der Digitalisierung mit verändert. Mit diesen Veränderungsprozessen gehen Fragen bezüglich der einzelnen Teilziele einher, die exemplarisch wie folgt lauten:

Werden aufgrund der digital-vernetzten Medienintegration integrale Bestandteile der Religionsdidaktik transformiert, sodass religiöse Lehr- und Lernprozesse neugestaltet werden müssen? Welche Erkenntnisse lassen sich durch die neuen *Methoden* in Bezug auf die Wahrnehmung von (christlicher) Religiosität und religiösen Kommunikationen formulieren; wie können sie beschrieben und verstanden werden? Findet ein Veränderungsprozess bezüglich des *Rollenverständnisses* der Lehrkraft statt und wie lässt sich dieser deuten?

#### 4 Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Bausteine zur Entwicklung von digital-interaktiven Lehr- und Lernszenarien

Bei der didaktisch-methodischen Konzeption von Lehr- und Lernsequenzen gilt es an bestehende didaktische Modelle anzuknüpfen und diese für den Bereich der religiösen Bildung nutzbar zu machen. Es geht demnach darum, sie *fachdidaktisch* anschlussfähig zu gestalten bzw. die Fachdidaktik insgesamt hinsichtlich dieses Aspekts weiterzuentwickeln. Vier wesentliche Modelle sollen kurz vorgestellt werden, die für die Entwicklung der Lehr- und Lernszenarien die Grundlage bilden.

Das in den USA von Puentedura (2012) entwickelte so genannte SAMR-Modell liefert erste wichtige Differenzierungen: Substitution, Augmentation, Modification und Redefinition. (Abbildung 2). Die beiden ersten Ebenen stellen eine Verbesserung oder Erweiterung bisheriger traditioneller Methoden und Medien durch den Einsatz neuerer Technologien dar, die beiden letzteren eine Transformation von Methoden und Medien, bis hin zur Neudefinition von Lehren und Lernen.

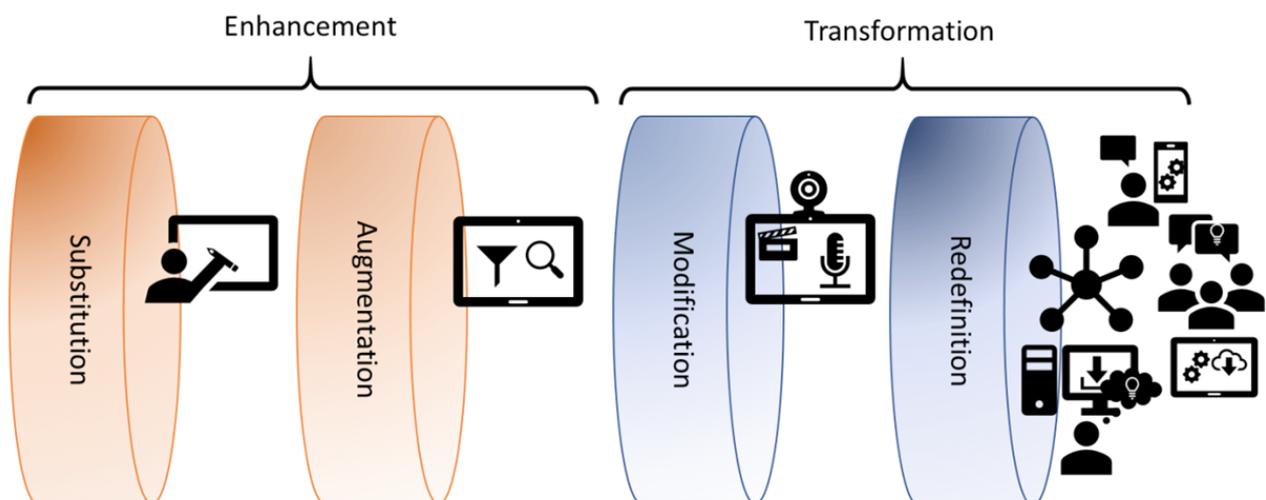


Abbildung 2: SAMR-Modell (Puentedura 2012), eigene Darstellung.

*Substitution* meint das alleinige Ersetzen analoger Medien durch digitale Medien, ohne weitere zusätzliche Funktionen. Exemplarisch kann diese Vorgehensweise durch das Ersetzen vom traditionellen Notizenaufschreiben durch Stift und Papier mit dafür vorgesehene Tablet-PCs beschrieben werden. Mit der *Augmentation* wird ein Schritt weitergegangen, denn die Aufgaben bzw. die Möglichkeiten für Tätigkeiten wachsen mit dem technologisch erweiterten Funktionsumfang: Die auf dem Tablet-PC festgehaltenen Notizen können durchsucht, verändert und leichter als zuvor distribuiert werden.

Betrachtet man die Möglichkeiten des Tablet-PCs genauer, so bemerkt man weitere Möglichkeiten, die nichts mehr mit der Aufgabe des handschriftlichen Notizenmachens gemein haben. Die Kamera ermöglicht es, Fotos aufzunehmen (z.B. Tafelbilder) und in das Notizbuch einzubetten, das Mikrofon eröffnet den Weg, Tonbeiträge aufzuzeichnen, so können z.B. eigene Kommentare archiviert werden. Daraus entstehen veränderte Anforderungssituationen für die Lernenden und die Lehrenden: das Aufgabenspektrum erweitert sich nicht nur, sondern es werden neue Aufgabenformate möglich: es kommt zu einer *Modification*.

Mit Hilfe einer Internetverbindung des Tablet-PCs kann das Notizbuch geteilt werden und durch entsprechende Cloud-Software kooperativ in der Lerngruppe bearbeitet werden. Dies sind neue didaktische Szenarien, die erst durch den Einsatz der Technologie möglich sind und eine *Redefinition* von Lehr- und Lernprozessen begünstigen, sodass vollkommen neue didaktische Szenarien entwickelt werden können.

Das SAMR-Modell motiviert einerseits zur religionsdidaktischen Reflexion bisherigen Medien- und Technik- sowie Methodeneinsatzes im Religionsunterricht und verhilft andererseits dazu, für die nun zu planenden Lernszenarien konkret herauszuarbeiten, welche Kompetenzen im Bereich religiöser Bildung in welchen digital gestützten Anwendungsszenarien aufgebaut und gefördert werden. Blooms Taxonomy (Bloom et al. 1956) bzw. ihre Weiterentwicklung durch Anderson und Krathwohl (2001) liefert Grundlagen, die allerdings innerhalb kognitiv orientierter Lernprozesse entwickelt wurden. Gerade auch deshalb, weil webbasierte Kommunikationen hohe sensitive Immersionsgrade erzeugen und sie dadurch die Emotionalität von Menschen in beträchtlichem Maße herausfordern, sind diese Taxonomien nicht unreflektiert zu übernehmen: Remember, Understand, Apply, Analyze, Evaluate, Create (vgl. Anderson und Krathwohl 2001).

Es lassen sich Parallelen zu aktuellen mediendidaktischen Konzepten wie dem Medienpass in Nordrhein-Westfalen, den EPA-Standards für das Fach Ev. Religion sowie den prozessbezogenen Kompetenzen des bayerische LehrplanPlus<sup>6</sup> ausmachen und bieten insofern für die

---

6 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, LehrplanPLUS - Mittelschule - Evangelische Religionslehre – Fachprofile, abrufbar unter: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/evangelische-religionslehre>, (Lesedatum: 29. März 2017).

Religionsdidaktik ausgewiesene Anschlussstellen. Für die didaktische Entwicklung digital gestützter Lehr- und Lernszenarien werden ferner beide genannten Modelle miteinander verknüpft genutzt (vgl. Mishra und Koehler 2006) (siehe Abbildung 3).

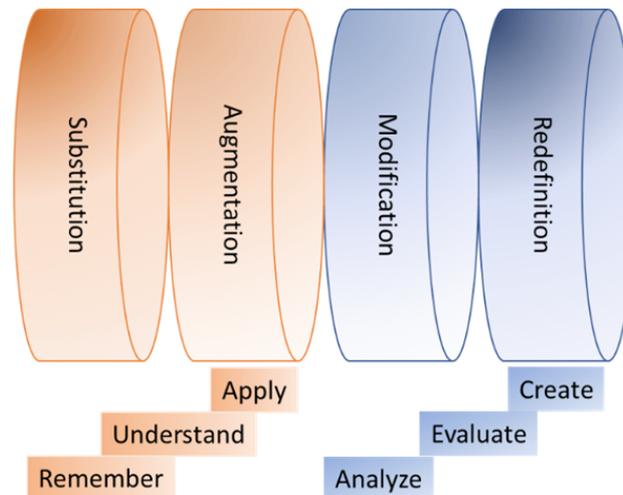


Abbildung 3: Synthese von SAMR-Modell und Bloom's Taxonomy angelehnt an Mishra (2009), eigene Darstellung.

Schließlich wird zur Fokussierung der erforderlichen Kompetenzbereiche unter Lehrenden innerhalb dieses Projekts an das Technological Pedagogical Content Knowledge-Modell (TPCK, Abbildung 4) angeschlossen. Mit diesem Modell wird veranschaulicht, dass für einen Einsatz neuer Technologien in Lehr- und Lernszenarien unterschiedliche Wissensbereiche gemeinsam aktiviert und genutzt werden müssen: Domänenspezifisches Fachwissen (CK), Pädagogisches Wissen bzw. Kompetenzen (PK) und Wissen und Kompetenzen zu Lehr- und Lerntechnologien (TK): “Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) refers to knowledge about the complex relations among technology, pedagogy, and content that enable teachers to develop appropriate and context-specific teaching strategies.” (Koehler et al. 2014: 102).

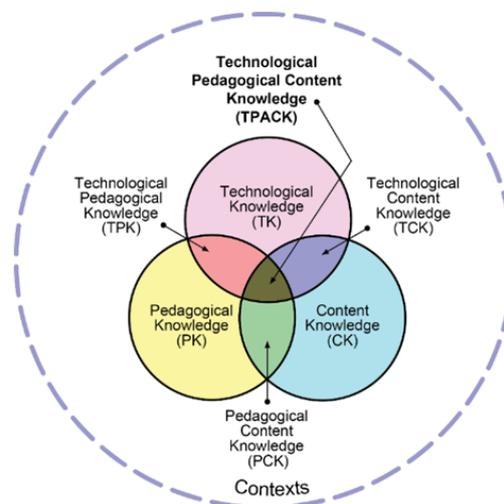


Abbildung 4: TPACK-Modell nach Koehler et al. 2009.

Das Modell wird einerseits als Analyseinstrument im Evaluationsprozess von Unterrichtsmaterial, andererseits zur Unterstützung der Entwicklung von Unterrichtsmaterial mit Lehrkräften genutzt werden (vgl. Denise et al. 2014). Schließlich kann es dazu eingesetzt werden, Bedarfe an Weiter- und Fortbildungsangeboten zu spezifizieren.

Neben diesen drei älteren etablierten Modellen für eine allgemein(medien)pädagogische Integration von Medien in Bildungskontexten wird ein jüngeres Modell, das iPAC-Framework von Kearney et al. (2012), welches speziell das mobile Learning fokussiert, hinzugezogen. Mit Hilfe des iPAC-Frameworks können die besonderen Eigenschaften und den Angebotscharakter von mobilen Endgeräten, die das damit Lernen charakterisieren, erkannt werden. Dies stellen die *Signatruer Pedagogies* (vgl. Kearney et al. 2015; Burden und Kearney 2017) des mobilen Lernens dar und bestehen aus drei Leitkonstrukten: Personalisation; Authenticity and Collaboration (vgl. Kearney et al. 2012). Im Framework sind diese Leitkonstrukte in sieben operationelle Unterkonstrukte unterteilt: Agency and Customisation, Task, Tool and Setting and Conversation, Data Sharing and Data Gathering. (Abbildung 5). Im Zentrum des Modells stehen die Begriffe „Time“ und „Space“, die darauf verweisen, dass das Modell des mobile learnings (m-learning) anders als traditionelle Lernmodelle, welches das Lernen in bestimmte formale und zeitgebundene Strukturen einordnet: z.B. das Klassenzimmer in der Schule im 45 Minutenrhythmus. Durch die Einbindung virtueller Lernräume und Zugangsmöglichkeiten zu diesen außerhalb fester Zeitstrukturen, wird ein ubiquitäres Lernen ermöglicht. Schuck et al. (2016) sprechen dahingehend von einem mobilen Lernen im ‚Dritten Raum‘, der irgendwo zwischen dem ‚Ersten Raum‘ von formalen Lernsettings und dem ‚Zweiten Raum‘ non-formaler Settings wie Museen und Büchereien liegt. „The characteristics of transformation, hybridity, fluidity and boundary-crossing make the Third Space a useful metaphor to use in exploring contemporary learning in and beyond school, learning that is enacted in both formal, structured learning environments and unpredictable, emergent, learner-generated spaces. While learning across the latter spaces has existed for many years (for example, language learning in situ in early childhood, learning to drive a car, participation in citizen science projects), it has been divorced from formal learning. It is the ubiquity and portability of mobile technologies that now assist contemporary learning to be seamless, connected and accessible, thus demanding a re-examination of the possibilities afforded through m-learning.” (Schuck et al. 2016: 3f.). Dies schließt sich wieder an die Vorüberlegungen aus Kapitel 1 an, welches ein erweitertes Bildungsverständnis zu Grunde legt, dem mobile Technologien neue Möglichkeiten eröffnen.

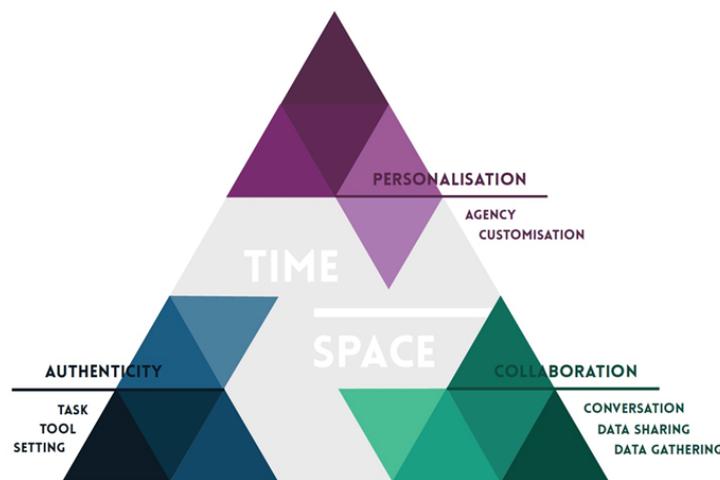


Abbildung 5: iPAC-Framework nach Kearney et al. 2009, aus Burden & Kearney 2017

*Personalisation* fokussiert die Möglichkeit des selbstgesteuerten Lernens, sodass die Lernenden ihren Lernprozess, betreffend des Ortes, des Raums, der Zeit und des Inhalts, selbst (mit)gestalten. Die zu erlernenden Kompetenzen werden vom Lernenden selbst bestimmt und darüber hinaus das gesamte Lernarrangement auf die Bedarfe des Lernenden angepasst (Abbildung 6).

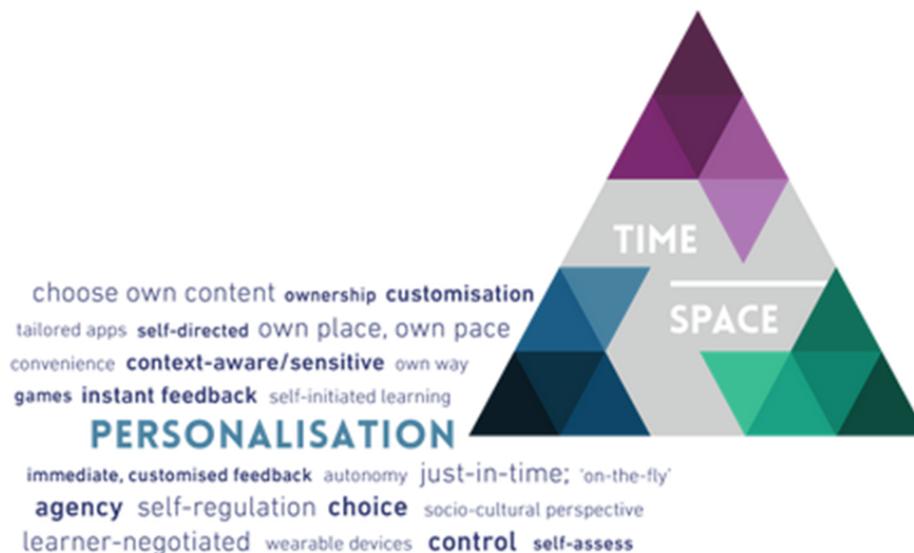


Abbildung 6: Personalisation (Burden & Kearney 2017)

Unter *Authenticity* werden diejenigen Aspekte zusammengefasst, die ein bedeutungsvolles Lernen skizzieren. Es geht hierbei vor allem darum Lernsituationen zu schaffen, die authentisch wirken und lebensrelevante und persönliche (Be-)Deutungen entwickeln (Abbildung 7). Im Zentrum steht hier

die Frage nach der geeigneten Aufgabe, der geeigneten Methode und der geeigneten Rahmung: Wie können mit mobilen Endgeräten relevante und echte Lernszenarien geschaffen werden?

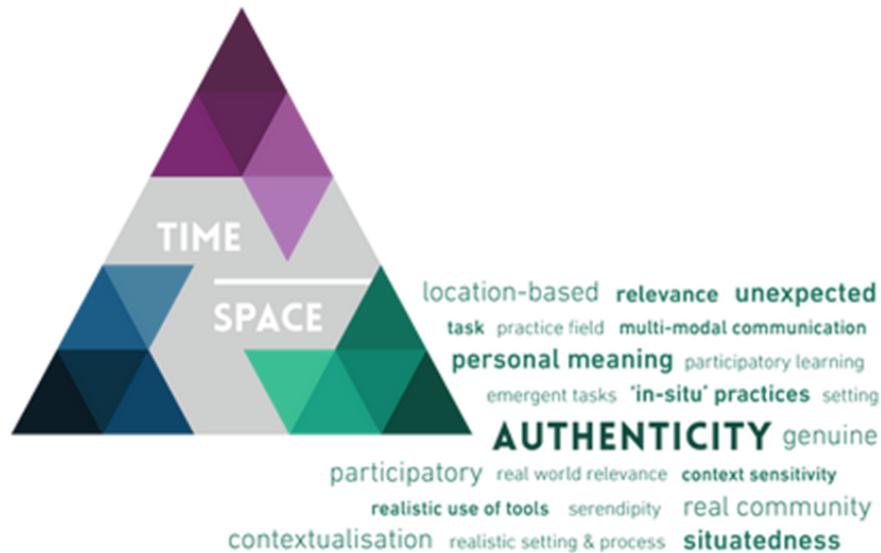


Abbildung 7: Authenticity (Burden & Kearney 2017)

Zuletzt stellt *Collaboration* das dritte Leitkonstrukt dar, welches danach fragt, bis zu welchem Grad die Lernenden miteinander mit Hilfe mobiler Endgeräte arbeiten (Abbildung 8).

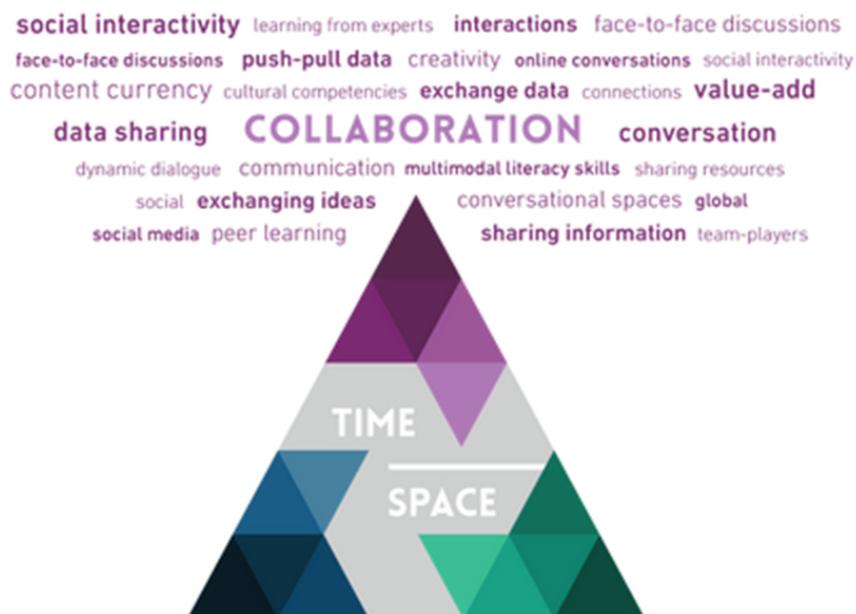


Abbildung 8: Collaboration (Burden & Kearney 2017)

Dieses Modell lässt sich sowohl zur Analyse (siehe Abbildung 4) als auch zur Entwicklung von Lehr- und Lernszenarien nutzen, indem es dazu anregt, mit Hilfe der drei Leitkonstrukte die Konzeption des jeweiligen Lehr- und Lernszenarios zu hinterfragen. Damit ist freilich nicht gemeint, dass jede Sequenz jeden Bereich abdecken muss, sondern es soll gewährleistet werden, dass einzelne Sequenzen auf einen Aspekt hin zielgerichtet geplant werden.

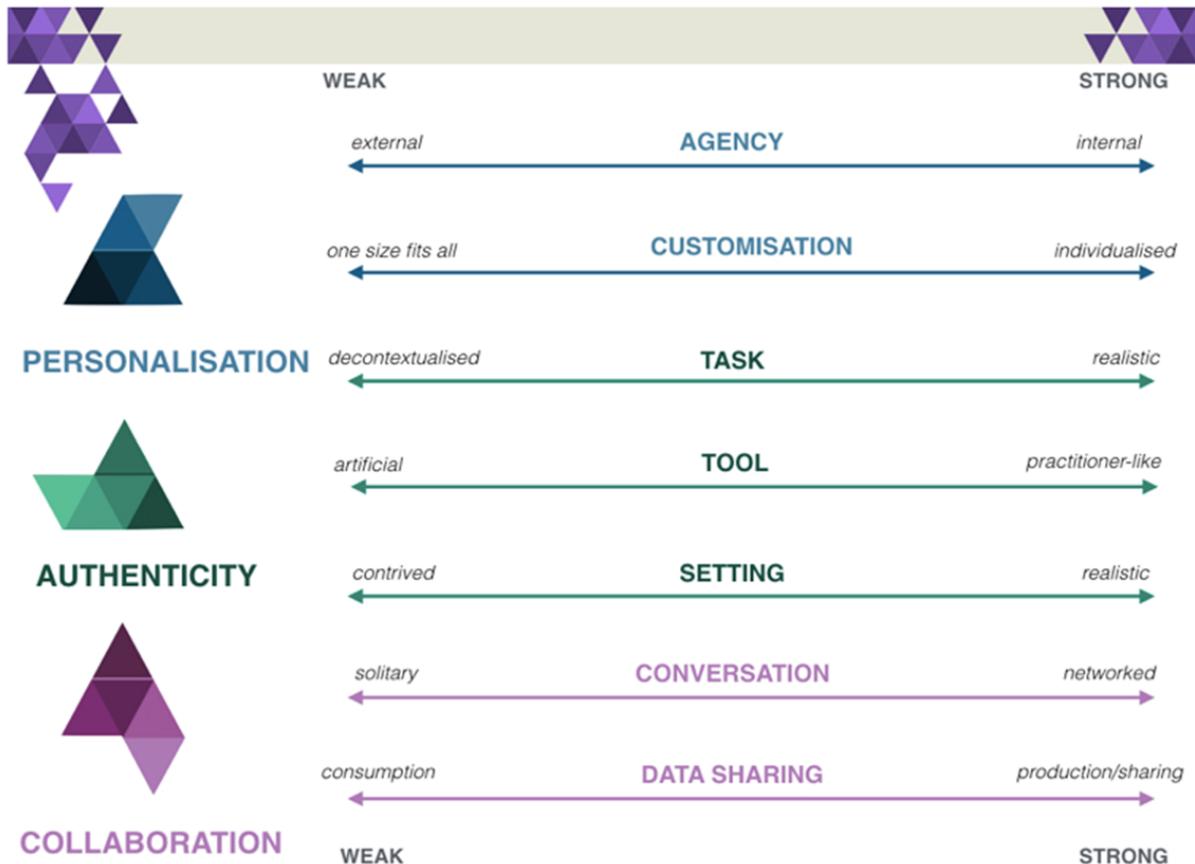


Abbildung 9: Evaluation von mobilen Lernaktivitäten mithilfe des iPAC Frameworks (Burden und Kearney 2017: 14)

In *fachwissenschaftlicher* Dimension beziehen sich die hier zu entwickelnden Lehr- und Lernszenarien auf den LehrplanPlus des bayerischen Kultusministeriums, es wurden insbesondere *existentielle Themen* ausgewählt. Die Auswahl dieser entspricht konzeptuellen Rahmenprogrammen, die interdisziplinär an einem “21st century learning frameworks“ (vgl. Kereluik et al. 2013) interessiert sind (Abbildung 10). Die vollständigen Definitionen dieser Bereiche können bei Kereluik et al. (2013) aufgefunden werden; hier sollen jedoch zwei exemplarisch benannt werden: Die häufigste Nennung findet sich in der *Core Content Knowledge* (Kereluik et al. 2013: 130), in den Wissensdomänen der Mathematik, zur Problemlösung und zum

Verständnis der natürlichen Welt, sowie in der des Englisch-Unterrichts. Besonderes Interesse verdient der Bereich *Humanistic Knowledge*, der in seiner weiteren Untergliederung von *Cultural Competence* und *Ethical & Emotional Awareness* spricht. “Ethical awareness included the knowledge and skills necessary for success in a culturally diverse society, such as the ability to imagine oneself in someone else’s position and feel with that individual as well as the ability to engage in ethical decision making.” (Kereluik et al. 2013: 131). Die Autoren des Rahmenprogramms betonen die Ausbildung kultureller Kompetenzen, innerhalb derer es gezielt um Persönlichkeitsentwicklung sowie die Fähigkeit zum Zusammenarbeiten und die Kompetenz der Würdigung von persönlich bedeutsamen Ideen und Gefühlen geht. Verschiedenen der oben genannten religionspädagogischen bzw. -didaktischen Prinzipien und Konzeptionen, die einer *Religionspädagogik in mediatisierter Welt* zentrale Orientierungen liefern, ist die Dimension der *Ethical & Emotional Awareness* ebenfalls eigen<sup>7</sup>; innerhalb dieses Projektes soll zuletzt genannte zentrales Gewicht erhalten. Weil digitale Kommunikationen, wie bereits oben gesagt, enorme Immersionen und damit auch starke Emotionen hervorrufen können, entsteht ein erhöhter Bedarf an religiösen Lernprozessen, innerhalb derer ethische und emotionale Aufmerksamkeit und ein verantworteter Umgang mit Emotionen reflektiert und eingeübt wird.<sup>8</sup>

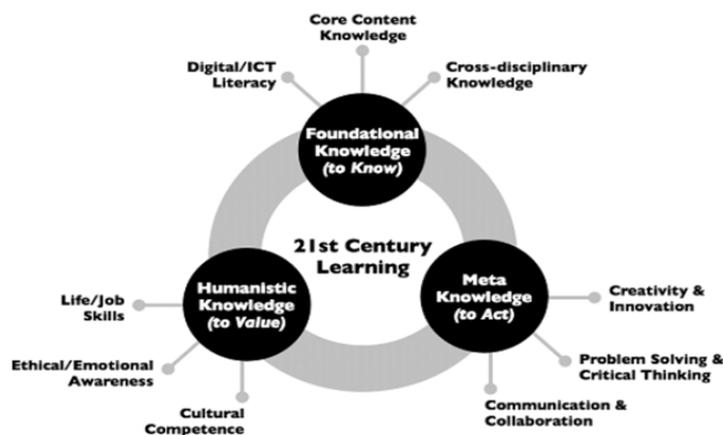


Abbildung 10: Synthese aus 15 21st Century Learning Frameworks (Kereluik et al., 2013: 130)

Die Themengebiete, die u.a. daraus resultieren, sind wie folgt benannt: (P1) Liebe, Partnerschaft und Sexualität, (P2) Tod, Trauer und Bestattung, (P3) Demokratie wagen! sowie (P4) Glaube wird sichtbar (u.a. Kirchengeschichts-/Kirchenraumpädagogik).

Diese Themengebiete decken auch Fokusthemen der Sinus-Jugendstudie 2016 und Shell-Jugendstudie 2015 ab (vgl. Calmbach et al. 2016; Deutsche Shell Holding GmbH 2015). Nicht

<sup>7</sup> Hier ist auch noch einmal der gesamte Bereich interreligiösen und interkulturellen Lernens besonders zu nennen.

<sup>8</sup> Vgl. etwa die Phänomene Hate Speech und Cyberbullying.

besonders neu ist die Tatsache, dass „[e]gal ob muslimisch, christlich oder ohne konfessionelle Zugehörigkeit: Jugendliche interessieren sich für grundlegende Fragen des Lebens – allerdings für jeweils unterschiedliche Themen. Während christliche und nicht-religiöse Jugendliche vor allem die Frage bewegt, woher wir kommen und was nach dem Tod kommt, ist für muslimische Jugendliche häufig relevant, was gerecht oder moralisch richtig ist. Hierfür suchen sie teilweise auch Antworten in ihrer Religion.“ (Calmbach et al. 2016: 342). Die Entwicklung der Lehr- und Lernszenarien findet in einem konfessionell-kooperativen und zugleich interreligiösen Projektteam mit jeweiligen Bereichsleitungen statt. Die ausgewählten Themen werden schulart- und konfessionsübergreifend sowie in jüdisch-christlicher und muslimisch-christlicher Zusammenarbeit, möglicher Weise auch in dialogischen Teams, entwickelt. Zusätzlich werden studentische Projekte im Seminarbereich zum Thema *Medien und Methoden* durchgeführt. Ein Schwerpunkt liegt in den kommenden Semestern auf der Herstellung von interaktiven e-Books.<sup>9</sup>

Im Folgenden sollen zwei dieser geplanten Lehr- und Lernsequenzen und deren digital-didaktischen Methoden näher betrachtet werden. Dabei steht das Themengebiet „Glaube wird sichtbar!“ im Zentrum. Im ersten Beispiel werden virtuelle Realitäten (VR) durch Abbildung(en) der physischen Realität erweitert und ermöglichen somit virtuelle Expeditionen an physisch existierenden Orte. Das zweite Beispiel zeigt, wie die physische Realität durch virtuelle Räume erweitert wird (AR) und ortsungebundene neue Lernorte entstehen.<sup>10</sup>

#### 4.1 Beispiel: „Glaube wird sichtbar! – Virtuelle Expeditionen in heilige Räume“

Glaube findet Gestalt in vielfältigen Ausdrucksformen. Kirchenräume und andere heilige Räume als Orte der Gemeinde und Gemeinschaft, in der sich Menschen begegnen, sind hierfür ein signifikantes Beispiel. Innerhalb von ihnen werden Zeichen, Symbole und Gegenstände im architektonischen Raum für religiöse Kommunikationen in Gebrauch genommen. So werden sowohl eigene wie auch fremde Erfahrungen mit der Art und Weise, wie Menschen ihren Glauben leben, zugänglich gemacht.

##### 4.1.1 Didaktische Implikationen

Im Bereich der religiösen Bildung sind Exkursionen in Kirchenräume und heilige Räume bereits weitgehend etabliert. Schwierigkeiten treten aber dort auf, wo Kirchenräume aus ausgewählten Epochen und heilige Räume bestimmter Religionsgemeinschaften auf Grund (nicht) vorhandener

---

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

10 Neben diesen beiden folgend vorgestellten Möglichkeiten existieren bereits ähnliche Methoden und Angebote, die sich jedoch von dem aufgeführten Vorgehen unterscheiden. Das Angebot „Kirche entdecken“ (vgl. zunächst als Buch: Birgden/Rosenstock/Tesmer 2008 und digital-interaktiv online unter: kirche-entdecken.de) etwa führt Kinder in einen comic-zeichnerisch nachgebildeten Kirchenraum.

Infrastrukturen nicht zugänglich oder etwa gar nicht mehr existent sind. Bilder und Videos dieser Räume versetzen diejenigen, die sie betrachten, in die Lage, diese Räume durchaus in einer sinnlich-leiblich gebundenen Weise zu begehen. Deckengemälde können detaillierterer Betrachtung unterzogen werden als dies mit dem bloßen Auge im Raume bislang möglich war. Dazu kommt die Möglichkeit, bestimmte Raumteile auch mehrfach zu begehen und dies von unterschiedlichen Orten aus zu tun. Didaktisch bietet sich eine virtuelle Expedition auch als Vor- und Nachbereitung einer realen Begehung vor Ort an. Immersiongrade werden hierbei gesteigert. Die Eindrücke und Erfahrungen aus den realen und virtuellen Begehungen heiliger Räume amalgamieren zu einer spezifischen Eindrucksqualität, die nicht nur feste Plätze im Gedächtnis einnehmen, sondern denen auch leibkörperliche Spuren entsprechen.

Es sollte weiter nicht unterschätzt werden, dass nun auch Möglichkeiten entstehen, dass Menschen mit Mobilitätseinschränkungen ebenfalls in diese Welten eintauchen können; so ist unsere These, dass sie auf anderer Ebene weitaus barrierefreier zugänglich als zuvor werden. Ferne und nahe Gotteshäuser können so von jedem Ort der Welt aus gemeinsam erlebt werden.<sup>11</sup> Zudem bedürfen Exkursionen zu religiösen Begegnungsstätten oftmals eines hohen organisatorischen und finanziellen Aufwands. Menschen mit einem geringen oder keinem Erwerbseinkommen oder geringen staatlichen Leistungen wird dies ebenfalls zu einer großen Hürde. Durch virtuelle Expeditionen können auch hier die Partizipationsmöglichkeiten an kulturellen und hier insbesondere im Fokus religiösen (Begegnungs- und Bildungs-)Stätten gesteigert werden.

Bereits die Etablierung des Buchdrucks leitete eine Veränderung der Wahrnehmung der Welt (und auch von Religionen) durch den Menschen ein: theoretisch-abstraktes Glaubenswissen gewann gegenüber konkreter Glaubenspraxis an Bedeutung. Zuvor vermittelte sich Glaube mündlich und entfaltete virtuelle Glaubensdimensionen in den Vorstellungen der Menschen (vgl. Nord 2009). Der Buchdruck brachte eine sekundäre Oralität auf (vgl. Ong 1982), bei der das Auge zum zentralen Sinnesorgan wurde. Digital-vernetzte Medien, die die Errungenschaften vorangegangener Entwicklungen in sich tragen und transformieren, bieten ähnliche Zugänge zum Glauben, wie die traditionellen Wege, bieten jedoch additiv die Möglichkeit, diese miteinander zu verknüpfen. So werden digitale Realitäten aufgebaut, innerhalb derer Glaubensäußerungen durch visuelle Überlagerungen (Overlays) sichtbar gemacht und symboldidaktisch als auch kirchengeschichtsdidaktisch aufgeschlüsselt werden, ohne dass ein haptisch-sinnlicher Zugang zu diesen ausgeschlossen oder überflüssig gemacht würde.

---

11 Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass digitale Medien ebenfalls eigenen Barrieren aufbauen, die es zu überwinden gilt.

#### **4.1.2 Teilprojektziele und Kompetenzen**

Das Ziel dieses Teilprojekts ist es, ausgewählte Kirchenräume und heilige Räume anderer Religionsgemeinschaften möglichst authentisch zu virtualisieren und mit relevanten Zusatzinformationen anzureichern. Darüber hinaus wird auch ein didaktisches Begleitmaterial entwickelt, welches den Fokus auf das Thema „Glaube wird sichtbar“ setzt. Neben rein wissensvermittelten Aspekten spielen dabei auch emotionale Aspekte eine Rolle: die Räume sollen erlebbar gestaltet werden. Es ist ein wichtiger Bereich des Projekts, dass die mit diesen Räumen gemachten Bildungserlebnisse und ihre Verarbeitung in der Erfahrung von Kindern und Jugendlichen religionspädagogisch und –didaktisch reflektiert werden. Religionspädagogisch relevante Fragen können dahingehend sein, inwiefern die Lernenden sich dem Raum öffnen konnten bzw. der Raum sich ihnen erschließen konnte. Konnte er eine Raumwirkung entfalten? Welche Aspekte des Raums wurden für die Lernenden wichtig? Inwiefern haben sie Zeichen des Glaubens anderer wahrnehmen können oder Zeichen für sich selbst bestimmen können?

Das Material soll barrierefrei entwickelt werden, sodass es auch von Menschen mit (Sinnes-)Einschränkungen genutzt werden kann. Dies ist in etwa mit Audiokommentaren möglich, als auch mit Untertiteln. Zusätzlich ist eine Audio-Beschreibung der einzelnen Gegenstände möglich. Barrierefrei bedeutet auch zielgruppengerechte Sprache, was bedeutet Sinnkonstruktionen didaktisch so zu reduzieren, dass diese einfach begriffen werden können.

Durch diese Sequenz soll die Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz der Lernenden aufgebaut und erweitert werden. Indem diese den immersiven Raumeindruck erleben, werden zudem neben kognitiven auch emotionale Zugriffe auf den Lerngegenstand eröffnet.

#### **4.1.3 Teilprojektplan**

Mithilfe von 360°-Aufnahmen werden Bilder und Videos von Kirchenräumen und heiligen Räumen anderer Religionsgemeinschaften aufgezeichnet. Diese Aufzeichnungen erhalten ein virtuelles Overlay, welches Zusatzinformationen zum Ort, den Objekten und den Bedeutungen bietet. Das Overlay besteht dabei nicht nur aus Textbotschaften, sondern auch aus Audioaufnahmen.

Die technische Realisierung soll durch die 2016 erschienenen Anwendung *Google Expeditions* erfolgen. *Google Expeditions* ermöglicht es, virtuelle Ausflüge zu gestalten und durch die Lehrkräfte begleitet durchzuführen. Lehrende und Lernende tragen dabei eine VR-Brille, welche über die Anwendung *Expeditions* auf einem Smartphone Zugang zu den zuvor erstellten Lernorten gibt. Innerhalb der Expedition kann die Lehrkraft den Fokus der Lernenden auf bestimmte Gebiete lenken und ihn thematisieren. Die Lernenden können den Raum auch auf ihre jeweils eigene Weise für sich explorieren.

Zusätzlich zur virtuellen Umgebung wird didaktisches Begleitmaterial, vor allem in Form interaktiver digitaler Schulbücher („id-books“) erstellt (Abbildung 11), welches eine Erschließung

von Glaubensäußerungen in diesen Räumen vertiefend ermöglicht. Diese id-books bestehen aus zwei Teilen: Zum einen einem Lernendenexemplar, welches Sachtexte, Multimediainhalte, Aufgaben, Seiten für eigene Notizen und ein methodisches Glossar beinhaltet und zum anderen einem Lehrendenexemplar, welches Kompetenzen, Informationen zu Bildungscurricula, vertiefende Hintergrundinformationen, die jeweiligen didaktischen Kommentare und Hinweise zur technischen Anwendung aufzeigt. Beide Bücher sind miteinander verbunden, sodass die absolvierten Aufgaben des Lernendenexemplars im Lehrendenexemplar zusätzlich gesammelt und von den Lehrenden eingesehen und bewertet werden können. Hier kann auch den Lernenden ein Feedback gegeben werden, welches ihnen Orientierung bezüglich der zu erwerbenden oder auszubauenden Kompetenz gibt.

### Verhältnis id-book zum Unterrichtsgeschehen

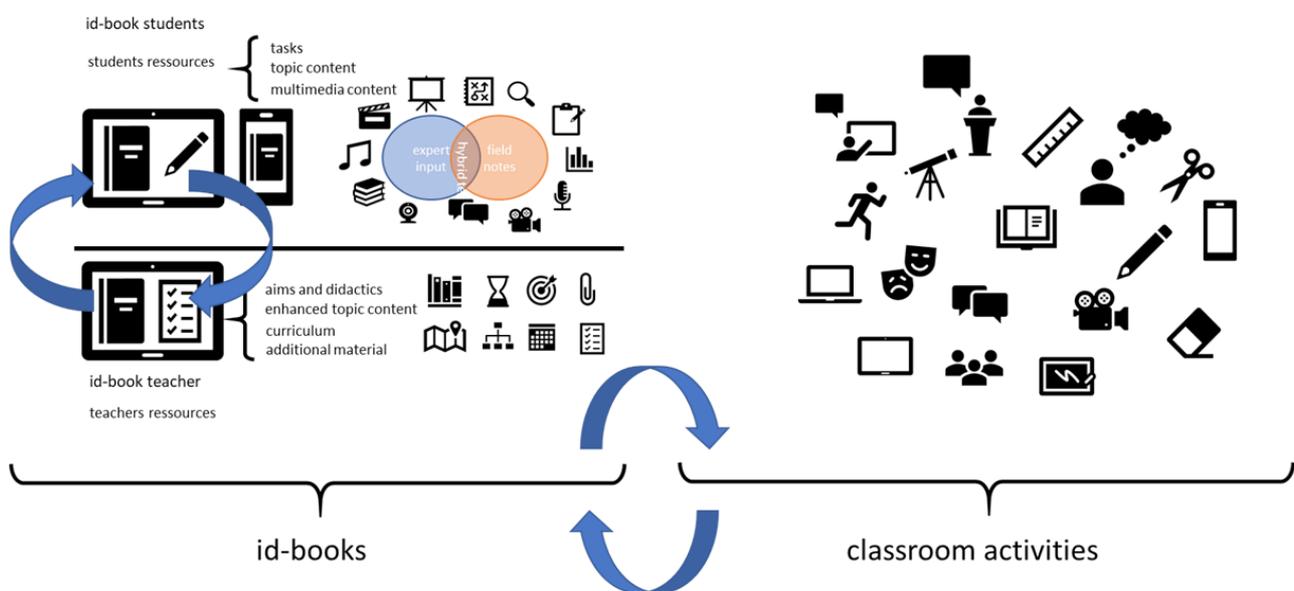


Abbildung 11: ‚id-book‘ als Grundlage der Unterrichtseinheiten, eigene Darstellung

## 4.2 Ein zweites Beispiel: „Glaube wird sichtbar! – Erweiterte Realitäten (nicht nur) im Kirchenraum, sondern überall“

Beyer (2006) beschreibt unter Bezugnahme auf Bucher (2000), dass sich Kinder und Jugendliche ihre Umwelt durch Aktivitäten aneignen (vgl. Beyer 2006: 210f.). Diese Aneignung führt zur sukzessiven Erweiterung ihrer Umwelt. Dabei wird ganz gezielt von Umwelt und nicht von Lebenswelt gesprochen, meint Letzteres doch die Bereiche im Leben, die für den Menschen als sinnvoll und bedeutungsvoll wahrgenommen werden. Diese sind je nach Mensch individuell verhandelbar und daher höchst subjektiv. Im Sinne des Konstruktivismus stellt die Lebenswelt einen vom Subjekt konstruierten Lebensraum dar. Beyer stellt die Frage, welche Rolle der

Kirchenraum für die Lebenswelten der Jugendlichen darstellt und kommt zu dem nüchternen Ergebnis: Es gibt für sie nur wenige bis keine persönlichen Erfahrungen mit Kirchenräumen und daher bilden sie nur eine geringe Relevanz für die Lebenswelten der Jugendlichen aus (vgl. Beyer 2007: 211). Dies kann man einerseits negativ bewerten, da mit dem Raum keine persönlichen Erinnerungen und/oder Gefühle verbunden werden, auf die aufgebaut werden kann. Positiv formuliert, lässt etwas Unbekanntes Neugierde entstehen und damit wäre eine Chance für die Auseinandersetzung mit diesen Räumen geschaffen (vgl. Beyer 2007, 211f.). Den Grundlagen des Konstruktivismus folgend, ist die individuelle Aneignung des Kirchenraums und der damit subjektiv bedeutsam werdenden Plätze eine Konsequenz dessen. Hier stellt sich die Frage inwiefern ein digital-didaktisches Konzept diese Aushandlungsprozesse initiieren und/oder unterstützen kann. Neben der Erschließung dieser Räume in virtuellen Räumen (vgl. 4.1.1.) bietet sich sowohl eine Annäherung im konkreten Raum als auch in einem völlig anderen Raum<sup>12</sup> an.

#### **4.2.1 Didaktische Implikationen**

Die Methoden der Kirchenraumpädagogik sind oftmals an die der Museumspädagogik angelehnt, aber auch an die eines ganzheitlichen und erfahrungsbezogenen Religionsunterrichts. Als eine der bekannteren Methoden hat sich die Erarbeitung der einzelnen Objekte in Kirchenräumen mithilfe von Laufzetteln innerhalb einer Stationenarbeit etabliert. Eine digital-interaktive Weiterentwicklung des Stationenlernens erscheint daher zunächst logisch. Bei der Wahl des Werkzeugs fiel die Entscheidung zugunsten der Anwendung *Actionbound*<sup>13</sup>, die im Folgenden näher betrachtet werden soll.

---

12 Dem „Raum“ wird in der Soziologie ebenfalls eine entscheidende Rolle zugespielt. Jugendliche erobern nicht mehr ihre Sozialräume durch das Erweitern ihrer Handlungsmöglichkeiten, wie es früher der Fall gewesen ist und klassische Theorien erläutern. Nach Ketter (2011; 2014) kann in einer durch digital-vernetzte Medien geprägten Welt nicht mehr von einer sukzessiven Erweiterung des Sozialraums (lokal) ausgehend vom Elternhaus ausgegangen werden, sondern vielmehr konstruieren sich Jugendliche Erfahrungsräume, die nicht mehr ortsbezogen gebunden sind: „Infolge medientechnologischer Entwicklungen (Computer, Internet und Handy) erleben Heranwachsende heutzutage Raum als fragmentär, gestaltbar, bewegt und punktuell verknüpft wie ein ‘fließendes Netzwerk’ (Löw 2001: 266). Jugendliche eignen sich, neueren Raumtheorien entsprechend, den Sozialraum nicht mehr in einer sukzessiven Erweiterung des Handlungsraumes in konzentrischen Kreisen an wie beispielsweise bei dem sozialökologischen Zonenmodell (Baake 1987). Vielmehr wird Raum im Sinne einer Fortschreibung des Inselmodells nach Helga Zeiher (1983), das auch die Entstehung mehrerer Räume an einem Ort zulässt, erfahren“ (Ketter 2011: 20). Einzelne Erfahrungsräume müssen dabei nicht in Beziehung zu anderen Erfahrungsräumen sein, d.h. um von A nach C zu gelangen muss man eben nicht über B gehen. Vielmehr kann ebenso X und Y ein Raum darstellen. Ketter führt hierbei den Begriff eines virealen Sozialraums ein. Sie bezeichnet mit diesem Begriff die Auflösung der virtuellen und realen Lebenswelt und der damit einhergehenden Trennung von virtuellem und realem Handeln (vgl. Ketter 2014: 301).

13 [www.actionbound.de](http://www.actionbound.de)

#### 4.2.1.1 Eine kurze Einführung in die Anwendung ‚Actionbound‘

Mit der Anwendung *Actionbound* ist eine digitale Plattform gegeben, die den Bedürfnissen einer digitalisierten Stationenarbeit nachkommt. Was diese Anwendung besonders macht, ist das integrierte Prinzip der ‚Gamification‘. Durch die Spielmechaniken werden Lernfortschritte belohnt und miteinander verglichen, indem etwa für einzelne Erfolge Punkte gesammelt und ein Ranking erstellt wird. Die Fortschritte können dabei alleine oder in Gruppen vollzogen werden. Das Spielprinzip ist simpel und aus den Kindheitstagen meist bekannt, da es einer Schnitzeljagd nachempfunden ist und wer bereits als digitale(r) Schatzsuchende(r) unterwegs ist, wird Ähnlichkeiten zum beliebten ‚Geocaching‘ feststellen.

Actionbound erlaubt es also, sogenannte ‚Bounds‘ zu erstellen, die entweder als *digitale Schnitzeljagd* oder interaktive *Guides* konzipiert sein können. Im Prinzip werden verschiedene Stationen gestaltet, die entweder linear oder beliebig aufgesucht und ausgeführt werden können. Dabei wird man entweder durch GPS-Koordinaten von Station zu Station geleitet, oder aber via QR-Codes. Es ist aber auch eine Verknüpfung beider Verfahren möglich.

Die einzelnen Stationen können aus unterschiedlichen Elementen mit Hilfe des Bound-Creators<sup>14</sup> zusammengestellt werden, wie etwa: *Informationselement*, *Quiz*, *Aufgaben*, *Ort finden*, *Code-scannen*, *Umfrage* und bei einem ‚Gruppenbound‘, bei dem mehrere Teilnehmende pro mobilem Endgerät mitwirken, das Element *Turnier*. Die einzelnen Elemente werden im nächsten Abschnitt (4.2.1.2) didaktisch analysiert.

Die Bounds können nach der Erstellung veröffentlicht werden, sodass beliebige Personen diese auf diese Weise öffentlich oder als Geheim-Bound mit Passwortschutz spielen können. Ebenfalls kann man die Entscheidung treffen, die Ergebnisse der einzelnen Spieler bzw. Spielerinnen und Gruppen zu veröffentlichen.

Actionbound ist für private Personen kostenfrei, für Schulen und andere Bildungseinrichtungen gibt es spezielle EDU-Tarife, die nur nicht-kommerziell genutzt werden dürfen.<sup>15</sup>

Die Anwendung kann auf Android- und iOS-Geräten kostenfrei installiert werden. Die Bounds inklusive der Medieninhalte können vor der Verwendung lokal auf das mobile Endgerät geladen werden und optional die eigenen Inhalte (Video- und Tonaufnahmen sowie Bilder und

---

14 Der Bound-Creator ist eine Webplattform im internen Bereich von [www.actionbound.de](http://www.actionbound.de) mit Hilfe dessen man durch Drag & Drop seine eigene interaktive Tour erstellen kann. Der Bound-Creator ist nur über einen Webbrowser zugänglich und es bietet sich aufgrund der Übersicht die Arbeit mit ihm an einem Gerät mit einem größeren Display an. Der Bound wird anschließend an einem Smartphone oder Tablet mit der App ‚Actionbound‘ ausgeführt. Anschließend ist es für die Ersteller des Bounds möglich die einzelnen Ergebnisse der Stationen im internen Bereich abzurufen, zu vergleichen und zu sichern.

15 Ausführlichere Informationen sind unter <https://de.actionbound.com/preise> erhältlich.

Texte) erst am Ende des Bounds hochgeladen werden, sodass eine Datenverbindung während der Durchführung nicht zwingend notwendig ist.

Für die Verwendung mit Ortsdaten sind eine GPS-Verbindung und eine aktive Internetverbindung für die Kartendarstellung notwendig.

#### **4.2.1.2 Das didaktische Potential von Actionbound**

Die Anwendung bietet in Bildungskontexten zweierlei Einsatzmöglichkeiten: Zum einen kreiert die Lehrkraft einen Bound und lässt die Lernenden diesen absolvieren und zum anderen lässt sie die Lernenden einen Bound erstellen und dieser wird anschließend gemeinsam gespielt. Die Entscheidung über die beiden Möglichkeiten hängt von den zu initiierenden Kompetenzbereichen (z.B. Gestaltungskompetenz der Lernenden) der Lehrenden, aber auch von den organisatorischen Rahmenbedingungen der Lernsituation ab. In einer Doppelstunde ist es freilich kaum möglich einen eigenen Bound mit einer Lerngruppe gemeinsam zu erstellen. Innerhalb einer Projektwoche könnte dies jedoch ein lohnenswertes Unternehmen sein.

Welche Möglichkeiten, insbesondere in Bezug auf die Kirchenraumpädagogik die einzelnen Bound-Elemente bieten, werden in Tabelle 1 dargestellt. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass beinahe allen Elementen Multimediainhalte (Video, Bild, Audio) oder Links zu anderen Internetseiten zur Verfügung gestellt werden können. Die Lernenden müssen also die Aufgaben nicht immer lesen, sondern können diese mediengestützt wahrnehmen. Dies kann sich auf die Motivation der Lernenden auswirken, wenn die Aufgaben ansprechend und barrierefrei gestellt werden.

Tabelle 1: Die Elemente des Bound-Creators, eigene Darstellung

Element	Beschreibung	Ggf. Modifikationen	Didaktischer Kommentar	Beispiel in Bezug auf Kirchenraum
Informationselement	Das Informationselement kann aus Text oder Multimediainhalten bestehen.		Ermöglicht Aufbau von Wissen (z.B. Hintergrundinformationen), aber auch Rahmung der Rallye	- auf einzelne Gegenstände in Kirche beziehen  - biografischen Zugang schaffen durch eine Rahmengeschichte, wie etwa die des Erbauers
Quiz	Das Quiz-Element ermöglicht die Gestaltung von Fragenstationen.  Diese Elemente sind geschlossene Fragen, deren richtige Antwort vorher vom Erstellenden festgelegt wurden. Das Endgerät gibt darüber nach der Eingabe sofort Auskunft.	<i>Textantwort</i>	Ermöglicht Erkundungsfragen, die eine richtige Antwortmöglichkeit bieten.	„Wie viele Schiffe hat die Kirche?“
		<i>Multiple-Choice-Fragen</i>	Aktiviert Erinnerungen an mögliche Lösungen. Kann durch Wiedererkennen motivierender, als eine offene Fragestellung sein.	„Welche Inschrift trägt das Kreuz? INRI – INRE – NIRI – ENRE“
		<i>Schätzfragen</i>	Stellt Verknüpfungen zu anderen Wissensbereichen her, um die Frage zu beantworten.	„In welchem Jahr wurde die Kirche erbaut?“
		<i>Sortieraufgaben</i>	Visualisiert Abläufe und Abfolgen.	„Ordne die Begriffe dem chronologischen Ablauf des Gottesdienstes zu“

Aufgabe	Dieses Element lässt den Erstellenden eine Aufgabe erstellen, deren Abgabe der Lösung per Bild, Audio- oder Videoaufnahme und als Text erfolgt und im Cloud-Speicher des Bound-Creators gespeichert wird.		Kreative Lösungen können seitens der Lernenden entwickelt werden. Ihre subjektive Einschätzung und persönliche Ästhetik finden hier Raum.  Mit der Lerngruppe kann über diese offenen Antworten im Anschluss ins Gespräch gegangen werden.	„Mache ein Foto von deinem Lieblingsort“ „Wie hat sich ein Mensch im 16. Jahrhundert im Gottesdienst in dieser Kirche wohl gefühlt?“ Mache ein Foto!“
Ort finden	Entweder durch einen Richtungspfeil oder mit Hilfe eine Karte werden die Lernenden dazu aufgefordert den (Lern-)Ort zu wechseln.	Richtungspfeil	Sensibilisierung der Wahrnehmung für die Umwelt.	Ein QR-Code kann an einen bedeutsamen Gegenstand angebracht werden.
		Wegpunkt auf der Karte	Geografisches Wissen wird erweitert und vertieft.	Die Punkte können im inhaltlichen Zusammenhang mit dem Thema stehen.
Code-scannen	Ein QR-Code kann gescannt werden, der ein Element (z.B. Aufgabe) aufruft.			
Umfrage	Eine Umfrage mit vom Erstellenden vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wird durchgeführt.		Die Meinung eines Lernenden oder einer Lerngruppe wird eingeholt. Diese Meinungen lassen sich im Anschluss mit der Lerngruppe	„Würdest du, wenn du Kinder hättest diese taufen lassen?“

			diskutieren.	
Turnier	Ermöglicht einen Wettkampf zwischen zwei zufällig gezogenen Lernenden zweier Lerngruppen. Beide müssen eine Aufgabe (auf Zeit) lösen, wer schneller ist, der gewinnt.		Motiviert bei eher langatmigen Aufgaben zur schnellen Lösungsfindung.  Aktiviert die Lernenden.	„Zähle alle Kirchenfenster!“

Die vielfältigen Formate innerhalb der Anwendung Actionbound lassen unzählige Szenarien zu, die entlang der gesamten Skala eines Lehr- und Lernpfads genutzt werden können. Dabei sollte man beachten, dass die Durchführung eines Bounds nur *ein* Teil des Lehr- und Lernprozesses darstellt. Die anschließende Spiegelung und Reflexion der Ergebnisse in die Lerngruppe und mit der Lerngruppe stellen den wichtigsten Eckpunkt des Bounds in der Arbeit mit Lerngruppen dar.

Dadurch, dass die Elemente auch losgelöst vom eigentlichen (Kirchen-)Raum entfaltbar gestaltet werden können<sup>16</sup>, ist es möglich jeden Raum mit der Anwendung didaktisch nutzbar zu machen. So wird auch das Klassenzimmer oder der Sportplatz zum Kirchenraum, der erkundet werden möchte; „Religion to go!“ sozusagen.

Selbstverständlich ist die Anwendung nicht auf das Feld der Kirchenraumpädagogik beschränkt, sondern ist mit jedem (religiösen) Inhalt denkbar. Müller (2016) beschreibt den Einsatz von Actionbound zum Themengebiet der Reformation und das Leben Luthers. Im Herbst 2017 wird im Rahmen des Projekts ein Bound gemeinsam mit einer Jugendgruppe der rheinischen Landeskirche entstehen, welcher die Person des evangelischen Pfarrers Paul Schneider und dessen radikales Glaubenszeugnis gegen die Gewaltherrschaft des Nationalsozialismus thematisiert.

Bevor man sich an die Erstellung eines eigenen Bounds wagt, lohnt sich ein Blick in die Suche<sup>17</sup> der öffentlichen Bounds. Für viele Themengebiete, auch der Religion, finden sich hier durchführbare Bounds, z.B. „Die 5 Säulen des Islams“, „Spurensuche Religion Wiener Neustadt“ und „Ehrfurcht vor dem Leben“, aber auch von Institutionen, wie dem Bibelhaus Frankfurt<sup>18</sup>.

16 Hier kann ohne Ortsmarkierungen via GPS ein Bound erstellt werden. Die QR-Codes können auch andernorts angebracht werden und laden dazu ein, einen Bound in verschiedenen Räumen zu spielen und die unterschiedlichen Wirkungen zu reflektieren.

17 <https://de.actionbound.com/bounds>

18 <https://de.actionbound.com/bound/bibelhaus-frankfurt>

### **4.2.3 Ziele und Kompetenzen - Die virtuelle Dimension des Glaubens**

In diesem Teilprojekt werden zum einen heilige Räume mit Zusatzinformationen aufgeladen und zum anderen vermeintlich gewöhnliche Orte, ohne religiöse Symbolik, zu religiösen Lernorten, indem dort virtuell Gegenstände eingebunden und Erfahrungen mit ihnen angeregt werden. Durch das mobile Endgerät erhalten die Lernenden Zugriff auf Informationen und Aufgaben, die den Lerngegenstand betreffen und zuvor von der lehrenden Person ausgewählt wurden. Anders als in 4.1 wird hier keine künstliche Kirchenraumatmosphäre aufgebaut, sondern vielmehr die Aushandlung mit ihm im Mittelpunkt stehen, da in der Variante 1, Begegnung im realen Kirchenraum, dieser bereits wirkt und in Variante 2, der Begegnung an vermeintlich areligiösen Orten eine derartige Atmosphäre zu schaffen nicht zielführend wäre. Wichtig ist die praktische und kognitive Auseinandersetzung zum einen mit den Gegenständen selbst, als auch mit sich und seinen eigenen subjektiven Empfindungen gegenüber diesen. Der Raum, der damit geschaffen wird, existiert in einem, als virtueller Raum im Geist. Die Lernenden sollen vor allem in ihrer Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz, aber auch der Kommunikationskompetenz geschult werden, indem sie etwa eigene Erfahrungen machen und Glaubensüberzeugungen mitteilen. Ermöglicht wird dies unter anderem durch die offenen und kreativen Beteiligungsformen eines Bounds, im Format Aufgabe. Hier können die Lernenden etwa eigene liturgische Elemente entwerfen und mit bestehenden Formen kreativ umgehen lernen. Die Möglichkeit des Perspektivwechsels eröffnet den Horizont, spielerisch andere Sichtweisen einzunehmen und darüber Auskunft zu geben.

In der querliegenden praktisch-theologischen und religionspädagogischen Dimension werden Fragen danach gestellt, inwiefern sich der Wahrnehmungsprozess religiöser Kommunikation seitens der Lernenden verändert. Lassen sich religiöse Zugänge ermöglichen? Wie verändert sich dabei die Rolle der Lehrkraft?<sup>19</sup>

### **4.2.3 Teilprojektplan**

Ausgewählte Kirchen in Würzburg werden erkundet und Informationen bezogen auf das Thema „Glaube wird sichtbar!“ gesammelt. Dabei spielen vor allem die unterschiedlichen Gegenstände und deren rituelle Praxis eine große Rolle. Diese Erkundung ist mit einer Schüler- bzw.

---

19 Rittel (2016) beschreibt in Bezug auf den Einsatz von Actionbound in Bibliotheken als einen der Hauptvorteile darin, dass „dass den Lernenden individuell bei jeder einzelnen Frage sofort eine Rückmeldung und ggf. Tipps für Verbesserungen und korrigierte Antworten gegeben werden können.“ (Rittel 2016: 95). Ein „solch detailliertes Feedback und Ergebnissicherung ist bei einer durchschnittlichen Klassengröße von 25 Schüler/inne/n in der ‚klassischen‘ Unterrichtsform nicht einmal annähernd möglich.“ (Rittel 2016: 95). Diese individuelle Betreuung zeigt sich auch während der Durchführung: „Die Vorbereitung ist aufwändig, es gibt dann aber viel Raum für individuelle Betreuung während der Durchführung.“ (Rittel 2016: 93). Die Lehrkraft wäre demnach ansprechbar für einzelne Rückfragen und hätte die Zeit dafür, während die anderen Lernenden nach ihrem eigenen Lerntempo die Rallye durchlaufen. Im Bereich religiöser Bildung muss daher die Rolle der Lehrkraft im digitalisierten Lehr- und Lernprozessen überdacht werden (vgl. Nord 2017a: 299; McIsaac 1995).

Studierendengruppe geplant. Ebenso bereits bestehenden Materialien zur Kirchenraumführungen werden für die Inhalte der einzelnen Stationen herangezogen. Bilder, Videos und Tonaufnahmen für die Rahmengeschichte werden aufgezeichnet und bearbeitet. Die Gruppen entscheiden, welche Variante der Erkundung sie wählen.

Ebenfalls wie in 4.1.3 wird ein ‚id-book‘ erstellt, welches die Datenkonsolidierung der Stationen enthält und zur vertiefenden Weiterarbeit anregt.

## 5 Zusammenfassung

Beide Teilprojekte geben einen Einblick, welche Möglichkeitsräume die Medienintegration in religiöse Bildungsprozesse eröffnet. Dabei wird ersichtlich, dass durch den Einsatz digital-verbundener Technologien die Barriere von Zeit und Raum von konventionellen Lehr- und Lernprozessen durchbrochen wird. Die Sequenzen lassen sich auch im Bereich der non-formalen Bildung nutzen und ermöglichen zudem Bildungsprozesse in einem informellen Rahmen, wenn etwa selbst Expeditionen durchgeführt oder Bounds in der Freizeit durchgeführt werden. In diesem Zusammenhang verschwinden die Grenzen zwischen virtueller und physischer Realität und Lernen findet somit in Mixed Realities statt. Inwiefern sich diese Raum-, Zeit- und Grenzverschiebungen auf die religionspädagogische Praxis und Theorie auswirken, wird sich in der Reflexion dieser Lehr- und Lernprozesse zeigen. Das Team ist sich aber sicher, dass sich durch die Integration von digital-interaktiver Technologien in Bildungsprozesse auch die *Didaktik* verändern muss, d.h. es geht nicht um ein Lernen mit neuen Medien, sondern vielmehr um ein neues Lernen mit Medien (vgl. Aufenanger 2002). Die damit einhergehenden Auswirkungen dieses neuen Lernens auf die Bereiche der *Profession* der Lehrkräfte und die Kommunikation und Wahrnehmung von Religion(en) bergen in sich das Potential religiöse Bildungsprozesse nachhaltig zu beeinflussen. Auf die Frage in welche Richtung, wird dieses Projekt versuchen Antworten zu geben.

Insgesamt betritt das Projekt durch die digital-verbundene Medienintegration in den Religionsunterricht und deren Reflexion Neuland. Einige Schulen nutzen bereits neue Technologien wie Whiteboards, Dokumentenkameras und Tablets; eine fachdidaktische Fokussierung und Konzepte für einzelne Unterrichtsfächer lassen sich gerade in den Nebenfächern kaum ausmachen. Wir sind daher gespannt, inwiefern das Potential digital-verbundener Medien im Sinne der Nutzung vielfältiger Materialien, der Ermöglichung multimedialer Zugänge, der Förderung von Zusammenarbeit, der Interaktivität von Lernen, der flexiblen Gestaltung von Lernzeiten und -orten, dem Eröffnen von neuen Lernräumen und dem Sichtbarmachen von Lernen (vgl. Heinen und Kerres 2015: 5-9) sich auf die Lehr- und Lernprozesse der Lernenden und der Lehrenden auswirken

wird. „Digitale Medien ermöglichen hier eine vielfältige Öffnung des Unterrichtsgeschehens, die sonst nicht möglich wäre.“ (Heinen und Kerres 2015: 21). Diese Öffnungsmöglichkeiten gilt es für die Fachdidaktik Religion einzuholen und in einem zirkulären Prozess zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Themenfeldern innerhalb religionspädagogischer Konzepte zu reflektieren.

## Literaturverzeichnis

Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (Hg.) (2001): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, Boston: Allyn and Bacon.

Aufenanger, Stefan (2002): *Wie neu wird das neue Lernen mit Medien in der Schule?*, Bad Berka.

Birgden, Michael/ Rosenstock, Roland/ Tesmer, Olaf (2008): *Kirche entdecken*. Unterwegs mit Kira Elster und Otmar Eule, Gütersloh: Gütersloher Verlag.

Bloom, Benjamin S./Engelhart Max D./Furst, Edward J./ Hill, Walker H./ Krathwohl, David R. (Hg.) (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain, New York: David McKay Company.

Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg.) (2007): *Kirchengeschichtsdidaktik*. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer.

Boschki, Reinhold (2003): *Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik*. Grundlagen einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern: Schwabenverlag.

Burden, Kevin/Kearney Matthew (2017): *The Mobile Learning Toolkit Manual*, University of Hull: iBooks.

Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina/Schreiner, Martin (2014): *Handbuch Theologisieren mit Kindern*. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, München: Kösel.

Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Martin, Peter/Thomas, Bodo/Flaig, Berthold Bodo, *Wie ticken Jugendliche 2016?* Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden: Springer.

Campbell, Heidi A. (Hg.) (2012a): *Digital Religion: Understanding Religious Practice in New Media Worlds*. London: Routledge.

Campbell, Heidi A. (2012b): *Understanding the Relationship between Religion Online and Offline in a Networked Society*, in: Journal of the American Academy of Religion, Jg. 80, Nr. 1, 64-93.

Cheong, Pauline H./Fischer-Nielsen, Peter/Gelfgren, Stefan (Hg.) (2012): *Digital Religion, Social Media and Culture: Perspectives, Practices, Futures*, New York: Peter Lang.

Cheong Pauline H./Ess Charles (2012b): *Religion 2.0? Relational and hybridizing pathways in religion, social media and culture*, in: Cheong, Pauline H./Fischer-Nielsen, Peter/Gelfgren, Stefan (Hg.): *Digital Religion, Social Media and Culture: Perspectives, Practices, Futures*, New York: Peter Lang, 1-24.

Deutsche Shell Holding GmbH (Hg.) (2015): *Jugend 2015*. 17. Shell Jugendstudie. München: Fischer.

Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (ELKB) (Hg.) (2016): *Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern*, München, online abrufbar unter: [https://landessynode.bayern-evangelisch.de/downloads/ELKB\\_Bildungskonzept\\_LS\\_Ansbach\\_2016\\_04\\_20.pdf](https://landessynode.bayern-evangelisch.de/downloads/ELKB_Bildungskonzept_LS_Ansbach_2016_04_20.pdf).

Ess, Charles M. (2015): *The Onlife Manifesto: Philosophical Backgrounds, Media Usages, and the Futures of Democracy and Equality*, in: Floridi, Luciano (Hg.): *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham: Springer International Publishing, 89-109.

Ess, Charles M. (2016): *Can we say anything ethical about Digital Religion? Philosophical and methodological considerations*, in: *New Media and Society*, Jg. 19, 34-42.

Grümme, Bernhard (2012): *Alteritätstheoretische Didaktik*, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer/innen*, Stuttgart: Kohlhammer, 119-132.

Grümme, Bernhard (2015): *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*, Stuttgart: Kohlhammer.

Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.) (2016): *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen*, Stuttgart: Kohlhammer.

Haas, Michael (2015): *Religion und Neue Medien. Eine Untersuchung über (quasi-)religiöses Verhalten von Jugendlichen in ihrem gegenwärtigen Mediengebrauch*, München: kopaed.

Heinen, Richard/Kerres, Michael (2015): *Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitale Medien in Schule und Unterricht*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, abrufbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/individuelle-foerderung-mit-digitalen-medien/> (Lesedatum 29. Juli 2017).

Hopkins, Paul (2016): *The nature of the eBook on the mobile device as a tool for developing and promoting interactive learning*. DOI: 10.13140/RG.2.1.1741.4000.

Hopkins, Paul/Burden, Kevin (2015): iPadagogy: iPads as Drivers of Transforming Practice in Teaching Education, in Souleles, Nicos/Pillar, Claire (Hg.), *iPads in Higher Education. Proceedings of the 1st International Conference on the Use of iPads in Higher Education* (ihe2014), Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 5-19.

Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hg.) (2014): *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*, München: kopaed.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*, Stuttgart: UTB.

Käbisch David (2014): *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Kearney, Matthew/Burden, Kevin/T. Rai (2015): *Investigating teachers' adoption of signature mobile pedagogies*, in: *Computers & Education*, Jg. 80, 48-57.

Kearney, Matthew/Schuck Sandra/ Burden, Kevin/Aubusson, Peter (2012): Viewing mobile learning from a pedagogical perspective, in: *Research in Learning Technology*, Jg. 20, Nr.1, online unter: <http://journals.coaction.net/index.php/rlt/article/view/14406> (Lesedatum: 29. Juni 2017).

Kereluik, Kristen/Mishra, Punya/Fahnoe, Crhis/Terry, Laura (2013): *What Knowledge Is of Most Worth. Teacher Knowledge for 21st Century Learning*, in: *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, Jg. 29, 127-140.

Ketter, Verena (2011): *Vireale Sozialraumaneignung. Ansatz einer sozialraum- und lebensweltbezogenen Jugendmedienbildung*, in: *Medien & Erziehung*, Jg. 55, 19-24.

Ketter, Verena (2014): *Das Konzept 'vireale Sozialraumaneignung' als konstitutive Methode der Jugendarbeit*, in: *Tätigkeit - Aneignung - Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit*, Wiesbaden: Springer VS, 299-310.

Klie, Thomas/Nord, Ilona (Hg.) (2016): *Tod und Trauer im Netz. Mediale Kommunikationen in der Bestattungskultur*, Stuttgart: Kohlhammer.

KMK [Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland], *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Stand: 27.04.2016. Version 1.0 (Entwurf), 2016, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf\\_KMK-Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK-Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf) (Lesedatum 29. März 2017).

KMK [Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2012): *Medienbildung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012., [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf). (Lesedatum 29. Juli 2017)

Koehler, Matthew J./Mishra, Punya/Kereluik, Kristen/Shin, Tae S./Graham, Charles R. (2014): The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework, in: Spector, Michael J./ Merrill, David M./Elen, Jan/ Bishop, M. J. (Hg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York: Springer, 101-111.

Länderkonferenz Medienbildung (Hg.) (2008): *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung*, einsehbar unter: <http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf> (Lesedatum 29. Juli 2017).

Leimgruber, Stephan (2007): *Interreligiöses Lernen*, München: Kösel.

Lindner, Konstantin/Naurath, Elisabeth/Schambeck, Mirjam/Schmid, Hans/Schreiner, Peter/Simojoki, Henrik/Verburg, Winfried (2016): *Damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt*, Positionspapier, online unter: [https://www.comenius.de/Comenius-Institut/news/Konfessionell\\_kooperativ\\_kontextuell.php](https://www.comenius.de/Comenius-Institut/news/Konfessionell_kooperativ_kontextuell.php) (Lesedatum: 29 Juli 2017).

Lundby, Knut (Hg.) (2014): *Mediatization of Communication*, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Luthe, Swantje (2016): *Trauerarbeit online – Facebook als Generator für Erinnerungen*. In: Klie Thomas/Nord, Ilona (Hg.), *Tod und Trauer im Netz*. Mediale Kommunikationen in der Bestattungskultur, Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, 63-74.

Lövheim, Mia (2014): *Mediatization and Religion*, in: Lundby, Knut (Hg.), *Mediatization of Communication*, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 547-571.

Lövheim, Mia/Campbell Heidi A. (2017): *Considering critical methods and theoretical lenses in digital religion studies*, in: *New Media and Society*, Jg. 19, Nr.1, 5-14.

Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

McIsaac, Marina Stock (1999): *Distance Learning*. The U.S. Version, in: *Performance Improvement Quarterly*, Jg. 12, Nr. 2, 21-35.

Milgram, Paul/Kishino, Fumio (1994): *A taxonomy of mixed reality visual displays*, in: *IEICE Transactions on Information and Systems Special Issue on Networked Reality (E77D)*, Jg. 12, 1321-1329.

Mishra, Punya/Koehler, Matthew J. (2006): *Technological pedagogical content knowledge*. A framework for teacher knowledge, in: *Teachers College Record*, Nr 108, 1017-1054.

Müller, Karsten (2016): *Von Wahrheit und Wahrhaftigkeit*: Zur Bedeutung von verlässlicher Kommunikation und Begegnung (nicht nur) im Internet, in: *rpi-Impulse*, Nr. 3, 27-28.

Müller, Karsten/Palkowitsch-Kühl, Jens (2016): *Creating mediatized learning scenarios by using the App "Actionbound"*. Teachmeet presentation, online unter: <http://mttep.weebly.com/teachmeet-presentations.html> (Lesedatum: 29. Juni 2017).

Naurath, Elisabeth (2010): *Mit Gefühl gegen Gewalt*. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Nord, Ilona (2008): *Realitäten des Glaubens*. Zur virtuellen Dimension christlicher Religiosität, Berlin: De Gruyter Verlag.

Nord, Ilona (2014): "Face your Fear. Accept your war." Ein Blog einer Jugendlichen und seine Relevanz für die Erforschung von religiösen Sozialisationsprozessen, in: Nord, Ilona/Luthe, Swantje (Hg.), *Social Media, christliche Religiosität und Kirche*. Studien zur Praktischen Theologie mit religionspädagogischem Schwerpunkt, Jena: Garamond Wissenschaftsverlag, 101-114.

Nord, Ilona (2016): Der QR-Code: Mixed Realities oder zur Verbindung von kulturellem und kommunikativen Gedächtnis in digitalisierten Bestattungskulturen, in: Klie, Thomas/Nord, Ilona (Hg.), *Tod und Trauer im Netz*. Mediale Kommunikationen in der Bestattungskultur, Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, 19-36.

Nord, Ilona (2017a): Auf dem Weg zu einer Religionsdidaktik in einer mediatisierten Welt, in: Nord, Ilona/Zipernovszky, Hanna (Hg.), *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt*, Stuttgart: Kohlhammer, 286-299.

Nord, Ilona (2017b): Mit Menschenrechtsbildung gegen *Hate Speech*. Religionspädagogische Erörterungen, in: Naurath, Elisabeth et al. (Hg.), *Jahrbuch für Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener-Verlag 2017.

Nord, Ilona/Luthe, Swantje (2014a): Virtuelle Bestattungskulturen, in: Klie, Thomas/Kumlehn, Martina /Kunz, Ralph/ Schlag, Thomas (Hg.), *Praktische Theologie der Bestattung*, Berlin: De Gruyter Verlag, 307-330.

Nord, Ilona/Luthe, Swantje (Hg.) (2014b): *Social Media, christliche Religiosität und Kirche*. Studien zur Praktischen Theologie mit religionspädagogischem Schwerpunkt, Jena: Garamond Wissenschaftsverlag.

Nord, Ilona/Zipernovszky, Hanna (Hg.) (2017a): *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt*, Stuttgart: Kohlhammer.

Nord, Ilona/Zipernovszky, Hanna (Hg.) (2017b): *Religious Education in a Mediatized World*, Stuttgart: Kohlhammer.

Palkowitsch, Jens (2014): Social Media als Thema des Religionsunterrichts. Entwicklung einer Unterrichtsreihe und ihre Reflexion. In: Nord, Ilona/Luthe, Swantje (Hg.), *Social Media, christliche Religiosität und Kirche Studien zur Praktischen Theologie mit religionspädagogischem Schwerpunkt*, Jena: Garamond Wissenschaftsverlag, 247-272.

Palkowitsch-Kühl, Jens (2015): Reformation und Medien. Oder: Die Bedeutung von Medien für das Zusammenleben von Menschen. In: Käbisch, David/Träger, Johannes/Witten, Ulrike/Palkowitsch-Kühl, Jens (Hg.) (2015): *Luthers Meisterwerk - Eine Bibelübersetzung macht Karriere*. Bausteine für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 65-80.

Palkowitsch-Kühl, Jens (2016): Tod, Sterben und Bestattung im Computerspiel, in: Klie, Thomas/Nord, Ilona (Hg.), *Tod und Trauer im Netz*. Mediale Kommunikationen in der Bestattungskultur, Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, 75-96.

Palkowitsch-Kühl, Jens (2017a): Analyse von Unterrichtsmaterial aus medienpezifischer Perspektive gelesen, in Nord, Ilona/Zipernovszky, Hanna (Hg.), *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt*, Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, 240-259.

Palkowitsch-Kühl, Jens (2017b): *Problemdiskurse und Moralpaniken um die Nutzung von ‚social network sites‘ durch Jugendliche*, in: Stehr, Johannes/Schimpf, Elke (Hg.), *Jugend im ‚Netz‘ als neoliberale Konfliktarena*. Verhandlungen, Verdeckungen und Enteignungen von Konflikten im Kontext von Schule, Darmstadt: Forschungszentrum der Evangelischen Hochschule Darmstadt.

Pirner, Manfred L. (2013): Medienbildung in schulischen Kontexten. Fazit und Perspektiven, in: Pfeiffer, Wolfgang/Uphues, Rainer (Hg.), *Medienbildung in schulischen Kontexten*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, München: kopaed, 409-418.

Pirner, Manfred L. (2014): *Religiöse Mediensozialisation?* Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen, München: kopaed.

Puentedura, Ruben R. (2012): *The SAMR model: Background and exemplars*. 2012, online aufgerufen unter: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000073.html> (Lesedatum: 29. Juli 2017).

Rittel, Julia (2016): *BIPARCOURS am Berufskolleg*. Einführung in die Bibliotheksbenutzung mit App & Co, in: Das offene Bibliotheksjournal (o-bib), Jg. 3, Nr. 4, 83-96.

Rosenstock, Roland/Senkbeil, Christiane (2010): Verschluckt – Jona im Bauch des Wals, Bibelcode Jona 1,3 der Zeichentrickserie: Chi Rho – Das Geheimnis, Gütersloh: Gütersloher Verlag.

Rosenstock, Roland (2013): *Frag doch mal ... die Maus! Fragen zu Gott, der Welt und den großen Religionen*, München: cbj.

Rosenstock, Roland/ Schweiger, Anja/Spiecker, Angelika (2013): *Die ComputerSpielSchule Greifswald*. Ein innovatives Kooperationsprojekt aus Mecklenburg-Vorpommern, in: *Bibliothek, Forschung und Praxis*, Jg. 37, 45-51.

Rosenstock, Roland/Sura, Ines (2015): „Mein Avatar und ich“. Religion und Computerspielkultur in den Neuen Bundesländern, in: Kropac, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus, *Zwischen Religion und Religiosität*. Herausforderungen für Religionsunterricht und kirchliche Jugendarbeit durch ungebundene Religionskulturen, Regensburg: Echter, 55-74.

Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich (2011): *Brauchen Jugendlichen Theologie?* Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Schmidt, Denise A./Baran, Evrim/Thompson, Ann D./Mishra, Punya / Koehler, Matthew J./Shin, Tae S., *Technological pedagogical content knowledge (TPACK)*. The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers, in: *Journal of Research on Technology in Education*, Nr. 42, 123-149.

Schweiker, Wolfhard (2017): *Prinzip Inklusion*. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schweitzer, Friedrich (2014): *Interreligiöse Bildung*. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh: Gütersloher.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) (Hg.) (2016): *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. Die deutschen Bischöfe, Nr. 103, Bonn: Deutsche Bischofskonferenz.

Streib, Heinz/Gennerich, Carsten (2011): *Jugend und Religion*. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim: Juventa.

Unser, Alexander/Ziebertz, Hans-Georg (2015): Human Rights and Religion in Germany. In: Hans-Georg Ziebertz/Gordan Črpić (Hg.), *Religion and Human Rights*. An International Perspective, Heidelberg: Springer, 61-83.

Zimmermann, Mirjam (2010): *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern*. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

## Biographie

PROF. DR. ILONA NORD, Professor of Protestant Theology and Religious Education, University of Würzburg, Germany.

[ilona.nord@uni-wuerzburg.de](mailto:ilona.nord@uni-wuerzburg.de)

JENS PALKOWITSCH-KUEHL, M.A. is a research assistant at the Faculty of Human Sciences at the University of Würzburg, Germany. In his doctoral thesis he is exploring the perspective of teachers of Religious Education about learning with digital media and learning about religion in digital media. His actual research topics are ICT and Religious Education, Youth conflicts in mediatized worlds and (Religious) Education using mobile devices.

[jens.palkowitsch-kuehl@uni-wuerzburg.de](mailto:jens.palkowitsch-kuehl@uni-wuerzburg.de)