

Bernhard Grümme

Digitalisierung als Entsubjektivierung?

Kritisch-aufgeklärte Subjektorientierung
in der Digitalität

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) –
Projektnummer 510649910



MIX
Papier | Fördert
gute Waldnutzung
FSC® C083411

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2025
Hermann-Herder-Straße 4, D-79104 Freiburg
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de
produktsicherheit@herder.de
Umschlaggestaltung: Verlag Herder
Umschlagmotiv: © Kundra / shutterstock
Satz: SatzWeise, Bad Wünnenberg
Herstellung: CPI books GmbH, Leck
Printed in Germany
ISBN Print 978-3-451-02527-3
ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-84527-7

Inhalt

Vorwort	11
A. Einführung	13
B. Subjektorientierung	22
1. Subjektorientierung, ein Axiom der Religionspädagogik . . .	22
2. Streit der Konzepte. Exemplarische Einblicke in religions- pädagogische Begriffsbildung	27
2.1. Das Subjekt als Letztinstanz der Subjektorientierung . .	27
2.2. Negative Subjektorientierung	30
3. Klärungsbedarf. Erste Auswertung	33
4. Axiomatik: Bausteine eines multiperspektivischen Begriffs der Subjektorientierung	35
4.1. Theologische Anthropologie: das von Gott befreite Subjekt	35
4.2. Gottesbildlichkeit: ein Zusammenhang ermächtigter Freiheit	44
4.3. Bildung als Subjektwerdung	50
4.4. Subjekt: eine humanwissenschaftlich umstrittene normative Kategorie	56
4.5. Ertrag und Frageüberhänge	66
5. Didaktik: Felder subjektorientierter Didaktik	73
5.1. Subjektorientierte Konzeptionen: Das Alteritätsproblem der Korrelationsdidaktik	74
5.2. Subjektorientierte Ansätze: Desiderate in der Spannung von Gerechtigkeit und Freiheit	77
5.2.1. Konstruktivismus als Überschätzung des Subjekts	77
5.2.2. Kindertheologie: Hegemoniale Praktiken und Mittelschichtskonzentration	80
5.3. Subjektorientierte Lernformen: Kulturalismus im Interreligiösen Lernen	85
6. Aporetik der Subjektorientierung	90

7.	Kritisch-aufgeklärte Subjektorientierung	98
7.1.	Zwischen Dezentrierung und Autonomie. Annäherungen an den Subjektbegriff	98
7.2.	Alteritätstheoretische Grundierungen	103
7.3.	Bildungstheoretische und didaktische Implikationen . .	111
7.4.	Praxeologische Selbstreflexivität. Auswertung in subjektorientierter Absicht	114
C.	Digitalisierung – Digitalität	124
1.	Hermeneutische und grundbegriffliche Reflexionen	124
1.1.	Begriffsklärungen und empirische Beobachtungen . . .	124
1.2.	Binäre Logik. Zur Technik der Digitalisierung und deren (bildungstheoretischer) Bedeutung	129
1.3.	Digitalisierung als locus theologicus. Erste Annäherungen	135
2.	Theorieangebote	144
2.1.	Methodische Vorüberlegungen	144
2.2.	Postdigitalität	145
2.3.	Kultur der Digitalität. Kulturwissenschaftliche Einordnungen	150
2.4.	Digitalisierung als Muster der Gesellschaftsformatierung	158
2.5.	Wirksamkeit der Dinge. Impulse aus dem materialistic turn	163
2.6.	Hybriditäten. Die Akteur-Netzwerk-Theorie	167
2.7.	Technikphilosophische und demokratietheoretische Einblicke. Sozioökonomische und kulturelle Tiefendynamiken im digitalen Kapitalismus	175
2.7.1.	Jenseits wertneutraler Funktionslogiken. Materialistische und kulturtheoretische Perspektiven auf die Logiken digitaler Technik .	176
2.7.2.	Demokratietheoretische Strukturveränderungen	188
2.8.	Medienpädagogische Grenzgänge	194
2.9.	Zwischen Singularisierung und Strukturen. Praxeologische Dynamiken der Digitalisierung	201

2.10. Deep Mediatization. Verortungen der Digitalisierung .	210
2.11. Anthropologie der Postdigitalität. Herausforderungen und Relevanzen	221
2.12. Digital religions. Religion „im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit“ (Walter Benjamin) .	237
2.12.1. Begriffliche und hermeneutische Tiefen- bohrungen	237
2.12.2 Virtualität und Authentizität	246
2.12.3. Transformation der Religion	254
3. Jenseits von Kulturalismus und (Post)Strukturalismus. Auswertung in subjektorientierter Absicht	271
D. Die normative Ordnung religiöser Bildung. Kritisch-aufgeklärte Subjektorientierung in der Postdigitalität	278
1. Die Ordnung der Bildung	278
2. Normative Ordnungen	281
3. Kritisch-aufgeklärte Subjektorientierung und die normative Ordnung religiöser Bildung	282
4. Smarte Ordnung und Pädagogik	286
5. Von Bildung zur Erziehung. Religionspädagogik und Technik in der Postdigitalität	293
6. Normative religiöse Bildung und Subjektorientierung	296
7. Digitalisierung als Trigger. Die Konstellation von Post- digitalität und religionspädagogischer Subjektorientierung .	299
7.1. Bedeutung	300
7.2. Gemeinschaftlich-gesellschaftliche Intersubjektivität . .	301
7.3. Algorithmizität	302
7.4. Ideologiekritisch-selbstreflexive Struktur	304
8. Durch Digitalisierung transformierte Kritisch-aufgeklärte Subjektorientierung	306

E. Analytik und Normativität Kritisch-aufgeklärter Subjektorientierung. Felder religiöser Bildung in der Postdigitalität	312
1. Hermeneutisch-methodologische Selbstvergewisserung . . .	312
2. Lernformen/Ansätze	316
2.1. Methodische Vorbemerkungen	316
2.2. „Religionspädagogik in der digitalen Welt“. Ein subjektorientiertes Programm	318
2.2.1. Ansatz und Konkretionen	318
2.2.2. Teleologie des Guten Lebens	323
2.2.3. „Digitale Souveränität“. Kritische Diskussion . .	328
2.3. Kritisch-aufgeklärte Subjektorientierung im Feld der Lernformen/Ansätze. Relevanzen und Grenzen	336
3. Subjekte	342
3.1. Lernende	344
3.1.1. Die „Internetgeneration“. Empirische Blitzlichter	346
3.1.2. Normative Perspektiven	349
3.1.3. Diskussion	350
3.2. Lehrende	350
3.2.1. „Ich find’ das grundsätzlich gut“. Empirische Einblicke	351
3.2.2. Normative Perspektiven	358
3.2.3. Diskussion und Perspektiven	363
4. Digitale Medien, digitale Methoden und Inhalte des Religionsunterrichts	367
4.1. Handlungstheoretisch-Praxeologische Einsichten . . .	367
4.2. Pädagogische Ordnungen im digitalisierten Religionsunterricht	370
4.3. Digitale Medien	377
4.3.1. Tablets	377
4.3.2. Google	381
4.3.3. ChatGPT	383
4.3.4. Digitale Medien in inklusiver Religionsdidaktik	393
4.3.5. Diskussion	397

- 4.4. Digitale Methoden und Inhalte des Religionsunterrichts 400
 - 4.4.1. Smart oder ideologisch? Eine kurze Kritik des SAMR-Modells und 4K-Modells 401
 - 4.4.2. Religiöses Lernen in VR-Umgebungen 408
 - 4.4.2.1. Kirchengeschichtliches Lernen 411
 - 4.4.2.2. Gedenkstättenpädagogik 412
 - 4.4.2.3. Sakralraumpädagogik 413
 - 4.4.2.4. Digital Games 415
 - 4.4.3. Diskussion 418
 - 4.4.3.1. Subjektorientierte Lernprozesse 418
 - 4.4.3.2. Erfahrungen, Subjekte und Subjektivierungen 419
- F. „Das hätte ChatGPT auch gekonnt“. Abschließende und perspektivierende Bemerkungen . . . 427
- Literatur 431
- Personenregister 503

Vorwort

Wahrscheinlich sind wir schon zu sehr im *onlife* des Postdigitalen verstrickt, um zu realisieren, was die Digitalisierung mit uns macht, aber auch was wir mit ihr machen und welche Perspektiven sie für ein gelungenes gerechtes Leben für alle bietet. Was geschieht mit den Subjekten, wie werden sie geformt, wenn sie meinen, frei und selbstbestimmt mit digitalen Geräten umzugehen, wie können sie Digitalisierung nutzen zur eigenen Identitätsstiftung, zur Sinngenerierung, zum Aufbau des common good? Welchen Rang und welche Bedeutung haben spirituelle und religiöse Dynamiken? Digitalisierung prägt nicht nur die Gegenstände, ist nicht allein als Medium, sondern ebenso als Form des Religiösen bedeutsam. Digitale Medien dienen der Verkündigung, der religiösen Praktiken, haben aber zugleich ihrerseits mit ihrem Unbedingtheitscharakter der Sinnstiftung für manche religiöse Qualität gewonnen. Religiöse Traditionen bieten aber auch Instanzen der Kritik, der Intervention, des Aufbruchs, der Freiheit der Subjekte, die auch unter spätmodernen Bedingungen im Modus der Übersetzung und kritischen Selbstreflexion in die diversen Öffentlichkeiten eingebracht werden können. Wie und wo lernt man den Umgang mit Digitalisierung, wie gewinnt man Distanz dazu, um digitalisierte Lebensvollzüge und Praktiken verantwortlich, frei und gerecht zu gestalten?

Solches zu reflektieren, ist Aufgabe der Humanwissenschaften, der Kulturwissenschaften, der Philosophie, Soziologie, der Technikwissenschaften, der Pädagogik, aber nicht zuletzt der Theologie. Angesichts der unübersehbaren wie hoch dynamischen Größe des Feldes übersteigt dies den Referenzbereich einer Wissenschaft bereits im Ansatz, schon gar den der Religionspädagogik. Diese betrachtet zwar die ganze Welt, wie es in normativen Dokumenten heißt, als ihren Gegenstand, in den sie selbst verwickelt ist, und mit dem sie aus der Perspektive der eingespielten biblischen Tradition in bildender, kritisch-konstruktiver Absicht umgeht – in axiomatischer Ausrichtung an der Autonomie, der Freiheit der Subjekte und der Gerechtigkeit für alle. Doch ist sie angesichts der Komplexität des Themas mit dessen Chancen wie Herausforderungen gerade als Verbunddisziplin gefragt, die aus theologischer Hermeneutik heraus ins lernbereite inter- wie transdisziplinäre Gespräch geht.

Insbesondere aus der in diesem Buch grundlagentheoretisch vertretenen alteritätstheoretischen Perspektive heraus lebt solch ein Gespräch von Andersheit her. Es verdankt sich Initiativen, Anregungen, Kooperationen, Dialogen mit anderen und zeigt seine Dankbarkeit und große Würdigung mitunter gerade in kritischer Auseinandersetzung. Prof. Manfred Pirner (Universität Nürnberg-Erlangen) hat dieses Buch mehr zu verdanken, als er wohl selber weiß. Wichtige Anstöße kamen auch von Prof. Thomas Schlag (Universität Zürich), Prof. Callid Keefe-Perry (Boston College), Prof. Erico Hammes und Prof. Tiago Gomes (PUCRS Porto Alegre) sowie Prof. Jean-Paul Niyegena (Universität Butare/Louvain-la Neuve). Dank gebührt meinem Assistenten Vito Alexander Vasser Santos Batista für seine intensive, engagierte wie reflektierte Korrektur und akribische formale Arbeit am Text, meiner Assistentin Katrin Termin für ihre kompetenten wie kritischen Hinweise und nicht zuletzt Carina Schmidt und Florian Wienes für die sicher nicht leichte Arbeit an Fußnoten und umfangreicher Bibliographie.

Dank gebührt meiner Fakultät, vor allem aber der DFG für die Bewilligung eines Freisemesters und eines weiteren Antrags, der die Fertigstellung des Textes ermöglichte. Dank auch an das gewohnt kompetente wie sorgfältige Lektorat von Clemens Carl vom Herder-Verlag, das mich doch am Ende immer motiviert, diesem Verlag die Treue zu halten.

Gewidmet sei das Buch meiner Familie: Manuel (unserem Fachexperten), Lea und Veronika, aber auch Lorenzo und Jule, mit denen ich fruchtbar wie kontrovers über die Bedeutung des Digitalen diskutieren konnte. Sie haben viel Geduld mit mir gehabt.

A. Einführung

In dem 2021 veröffentlichten Film „Ich bin dein Mensch“ von Maria Schrader entspinnt sich eine Liebesgeschichte zwischen einer Frau und einem humanoiden Roboter. Was damals provokativ erschien, neu, ungeheuerlich auch nach Vorläufern im Hollywood-Kino etwa im vergleichbaren Film „Her“ mit Joaquin Phönix aus dem Jahr 2013, hat nach nunmehr vier Jahren sein Irritationspotential deutlich verloren. Wie selbstverständlich ist KI und Digitalität in unsere Lebenswelten eingezogen, prägt und beeinflusst unsere Vorstellungen, unsere Praktiken, unsere Annahmen menschlicher Existenz, ja unser gesellschaftliches, wirtschaftliches, politisches Zusammenleben im transnationalen Maßstab.¹ Digitalität, längst eingeordnet als 4. Revolution der Kommunikationssysteme,² transformiert die „Lesbarkeit der Welt“ (Hans Blumenberg) in die „Maschinenlesbarkeit der Welt“, insofern Wissen, Tun, Verstehen neu konfiguriert werden.³ Für manche fungiert Apple inzwischen mit seinen digitalen Geräten als Selbstermächtigungsinstrument der Subjekte im Kontext von Postmoderne und Singularisierungsdynamiken,⁴ als Modus der Subjekte, sich fortwährend selbst zu „gestalten, zu kuratieren, zu präsentieren und zu performen“,⁵ während andere in ihrer Auseinandersetzung mit den nihilistischen Wirkungen instrumenteller Vernunft in der Digitalisierung ein sich verselbstständigendes Werkzeug sehen, das außer Kontrolle geraten „could crash the world into catastrophe overnight“.⁶

Wenn der Gegenstand des Religionsunterrichts die ganze Welt ist, dann müssen KI und Digitalisierung schon von seiner Anlage her Gegenstand religiöser Bildung in der Schule sein. Doch nicht nur das. KI und Digitalisierung sind längst viel mehr als Gegenstand und Thema des Unterrichts. Sie haben formative Bedeutung, prägen sie doch Praktiken, Subjektvorstellungen, Ziele, Methoden und Inhalte des Religionsunterrichts selber. Was Bernd Schröder für Medien generell festhält, gilt in

¹ Vgl. Harari, Nexus 2024; Harari, Homo deus 2024.

² Vgl. Floridi, Die 4. Revolution 2015.

³ Filipović, „Maschinenlesbarkeit der Welt“ 2024, 103.

⁴ Vgl. Sarasin, 1977 2021, 35; ferner Sarasin, 1977 2021, 420–426.

⁵ Vertovec, Superdiversität 2024, 249.

⁶ Brown, Nihilistic Times 2023, 14.

besonderer Dichte und Intensität für Digitale Medien. „Medien erfordern nicht nur den Aufbau einer Religionspädagogik der Medien im Sinne einer weiteren Bereichspädagogik, sondern verändern menschliches Sozialleben und Kommunizieren, individuelle Lebensführung und -deutung. Sie fordern damit religionspädagogisches Handeln und Denken insgesamt, mehr noch: die Kommunikation des Evangeliums insgesamt heraus“.⁷ Denn, so auch aus einer katechetischen Sicht, die den Horizont über den religionsdidaktischen Bereich in den der Katechese weitet: „Unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen der Digitalisierung verändern sich der Modus des Lernens und der Modus des Wissens. Autoritäten, die Wissen sichern und hüten, verlieren an Bedeutung. Wie geht dann Bildung mit ihrer indukativen Seite um“, wie kann sie in den Glauben einführen?⁸ Doch sind nicht nur Religionsunterricht und Katechese betroffen; auch die Bildung der Religionslehrkräfte ist davon affiziert: „Es wäre ein verkürzter Blickwinkel, solche digitalen Formate des Lernens nur in ihrer Funktionsweise zu beschreiben; vielmehr müssen digitale Praktiken ebenso wie andere daraufhin untersucht werden, inwiefern sie die Konstruktion von Wirklichkeit, das Verständnis von Lernen und das Zueinander der ganz unterschiedlichen Akteur:innen im Netzwerk Religionsunterricht und in der Lehrer:innenbildung verändern“.⁹

So nimmt es nicht wunder, dass sich unter dem Eindruck von und in Auseinandersetzung mit medienwissenschaftlichen, medienethischen und medienpädagogischen, philosophischen, soziologischen, aber vor allem theologischen und pädagogischen Forschungen die Digitalisierung als eines der zentralen Forschungsfelder in der Religionspädagogik etabliert hat.¹⁰ Dabei wird diese dort hoch ambivalent diskutiert. Einerseits zeigen sich unbestreitbare Partizipationsmöglichkeiten, ungeahnte Dynamisierungen und Freisetzungen der Subjekte auch im Raum des Religionsunterrichts. Digitalisierung eröffnet Kommunikationen, bahnt Lernwege, bietet nicht zuletzt im Horizont von Inklusion innovative wie adressat:innenorientierte Fördermöglichkeiten und offeriert Artikulations- und Suchräume für eigene Lebensdeutungen und eigene Formen

⁷ Schröder, Religionspädagogik 2021, 530.

⁸ Mellentin u.a., Wie sich als Verband zum Religionsunterricht positionieren 2023, 150.

⁹ Mendl, Diversität 2023, 121.

¹⁰ Vgl. Beck u.a., Theologie und Digitalität 2021.

von Religiosität vielfältigster Art – bis hin zu einer kreativen, transzendenzoffenen und theologieproduktiven Theologie Jugendlicher.¹¹ Dies wird schulformbezogen, praktikenbezogen wie medienbezogen gewinnbringend diskutiert.¹²

Andererseits sind problematische Momente wie insbesondere (die durch die Implikationen für das intrikate Verhältnis von Körper-Leib-Ding-Seele verursachten) Verdinglichungsprozesse, die Mechanismen von Virtualisierung, Konstruktion und Simulation von Affekten, Entitäten und Identitäten, Entsubjektivierungsprozesse oder auch Kommodifizierungsprozesse kaum zu übersehen.¹³ Von einem „durchlässigen Selbst“ ist die Rede und von einer religiösen Aufladung des Digitalen, insofern dem Internet gottanalogue Qualitäten attestiert werden.¹⁴ Normative Begriffe wie Autonomie und Freiheit werden durch die „transformierende und determinierende Kraft“ digitaler Kommunikationssysteme verändert, die in manchen Lesarten unsere Subjektivität formen und „die deshalb Autonomie oder Individualität als nicht mehr möglich erscheinen“ lassen.¹⁵ Individualisierungseffekte subjektorientierter Religionsdidaktiken, unter Heterogenitäts- und Bildungsgerechtigkeitsaspekten ohnehin nicht ohne problematische Kehrseite, werden durch digitale Praktiken im Religionsunterricht massiv verschärft, wie sich unter Pandemiebedingungen zeigte.¹⁶ Die bereits subjekttheoretisch diskussionswürdigen Implikationen des *materialistic turn* verschärfen sich religionsdidaktisch zu einem Ringen um ein angemessenes Verhältnis von Materialität und Digitalität, insbesondere dann, wenn und insoweit *hardware* selbst als lernfördernde wie den Religionsunterricht als Bildungsraum insgesamt prägende *agents* verstanden werden.¹⁷

Solche hier nur exemplarisch genannten Dynamiken der Digitalisierung machen es schwer, den RU ungebrochen als normative Ordnung von religiöser Bildung und kritischem Urteil zu verstehen. Vielmehr scheint sich unter der Hand ein Strukturwandel dieser religionspädagogischen

¹¹ Vgl. Schlag, Turn of translation 2019, 49.

¹² Vgl. Gronover u. a., Religiöse Bildung 2021; Brieden u. a., Digitale Praktiken 2021; Nord u. a., Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt 2017.

¹³ Vgl. Leineweber, de Witt, Digitale Transformation 2017–2024; Niesyto, Medienpädagogik 2017; Leven, Palkowitsch-Kühl, Schülerinnen und Schüler 2020.

¹⁴ Beck, Technik und Religion in Konkurrenz? 2024, 54.

¹⁵ Rössler, Autonomie 2023, 228.

¹⁶ Vgl. Mendl, Heterogenität in der Schule bewältigen 2020, 132 f.

¹⁷ Vgl. Brieden u. a., Digitale Praktiken 2021.

gischen Ordnung zu ereignen, der die normativen Bestimmungen des Religionsunterrichts als Sprachschule der Freiheit performativ kontrariert.

Ein solcher Strukturwandel wird mittlerweile in Fächern bedacht, die wie die Erziehungswissenschaften für die Religionspädagogik von besonderer Relevanz sind.¹⁸ Dies gewinnt jedoch unter den spezifischen Bedingungen des Religionsunterrichts noch eine fundamentalere Brisanz, insbesondere dort, wo dieser sich wie in den bislang vorherrschenden Modellen in Deutschland als konfessioneller oder konfessionell-kooperativer Religionsunterricht versteht. Das hebt ihn von anderen Schulfächern ab und unterscheidet somit die Religionspädagogik von anderen affinen Wissenschaften wie den Bildungswissenschaften oder der Soziologie. Theologische Fragen danach, ob sich nicht die Formen von Bekenntnis, Glauben und Religiosität im Modus der Digitalisierung substantiell transformieren,¹⁹ wie dies im Umfeld der *digital religions*, der Cyberreligion oder Onlinereligion diskutiert wird, aber auch Fragen danach, ob nicht die Theologie angesichts der anthropologischen Versprechungen der Digitalisierung kontrafaktisch grundsätzlich dazu aufgerufen ist, „den imperfekten Menschen zu würdigen“²⁰ und kritisch gegen technologische Allmachtsphantasien des Transhumanismus diesen als klandestine „Techno-Theologie“ zu entlarven,²¹ werden religionspädagogisch brisant. Religiöse Kommunikation selber verändert sich im Sinne einer Synkretisierung, Entprivatisierung und Entinstitutionalisierung.²² Andererseits zeigen Einblicke in die (vor dem Hintergrund eines breiten Religionsbegriffs formulierte) religiöse Qualität digitaler Medien und Praktiken, in welchem Maße diese selber zu einer sinnstiftenden Ressource für die Subjekte werden, weshalb sie andererseits auch mit religiöser Semantik beworben werden.²³

Vor dem Hintergrund des theologischen Begründungsprofils religiöser Bildung markiert dies freilich dringlichen Klärungsbedarf. Wenn der RU als Probeaufenthalt in religiösen Welten verstanden wird, der in der

¹⁸ Vgl. Cress u. a., Schule in der digitalen Transformation 2018; Dander u. a., Digitalisierung 2020.

¹⁹ Vgl. Beck u. a., Theologie und Digitalität 2021; Hoff, Verteidigung des Heiligen 2021.

²⁰ Karimi, Gott 2.0. 2024, 12.

²¹ Karimi, Gott 2.0. 2024, 95.

²² Vgl. Pirker, Das Geheimnis im Digitalen 2019.

²³ Vgl. Nord, Digitale Bildung 2019, 107–109.

korrelationsdidaktisch strukturierten und in Teilnehmer:innenperspektive vollzogenen didaktischen Konfrontation mit der Offenbarung sein Profil als religiöser Bildungsraum gewinnt,²⁴ dann erhält offensichtlich die Teilnehmer:innenperspektive durch die Digitalisierung eine veränderte Gestalt, von der nicht sicher ist, ob sie nicht dem normativen Postulat der Subjektorientierung widerspricht. Aus seiner eigenen Logik heraus drängt somit unübersehbar der Prozess der Digitalisierung in das Feld der Subjektorientierung und provoziert elementare Frageüberhänge.

In diesem Feld der Subjektorientierung ringt die Religionspädagogik um einen Begriff der Subjektorientierung, der ihren normativen Zielen in den gegenwärtigen Transformationsprozessen der Spätmoderne entspricht. Insbesondere dort, wo sie sich religionsdidaktisch auf den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule konzentriert, wird der enge Konnex zwischen Bildung und Subjektorientierung eklatant. Da Bildung im Unterschied zur religiösen Sozialisation oder Erziehung Selbstbildung in Interkommunikation ist, die auf eine Identität in universaler Solidarität abzielt,²⁵ werden Form und Inhalt religiöser Bildung in einem normativen Sinne aufeinander bezogen. Subjektorientierung erhält von hierher ihr Profil. Subjektorientierter Religionsunterricht will ein Bildungsprozess der Freiheit sein, insofern gerade der Sinn der christlichen Befreiungsbotschaft wesentlich impliziert, dass diese Botschaft unter Freiheitsbedingungen kommuniziert wird. Verstanden als „Sprachschule der Freiheit“ (Ernst Lange) gewinnt das Subjekt als Zielhorizont von religiöser Entwicklung und Bildung normative Bedeutung, wird die Förderung der „Subjektwerdung“ zur „Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns“ im Dienste einer gebildeten Religion²⁶ und avanciert so die Subjektorientierung zu einem der „Leitprinzipien“ der Religionspädagogik, das als „ein entscheidendes Prüfkriterium wissenschaftstheoretischer Entwicklungen in der Religionspädagogik“ fungiert.²⁷ Sie wirkt als „zentrales Prinzip, was in Theorie, Forschung und Praxis nahezu als Konsens gelten kann“.²⁸ Dies schlägt sich konzeptionell in der Korrelations- bzw. Elementarisierungsdidaktik nieder, dies

²⁴ Vgl. Dressler, Bildung 2004.

²⁵ Vgl. Peukert, Bildung 1988, 12–17.

²⁶ Schröder, Religionspädagogik 2012, 232.

²⁷ Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage 2017, 505; 508.

²⁸ Boschki, Subjekt 2017, 1.

zeigt sich in didaktischen Ansätzen des Konstruktivismus und manifestiert sich in dynamischen Ansätzen wie der Kinder und Jugendtheologie.

Doch gerade wegen ihrer axiomatischen Bedeutung wird die Subjektorientierung derzeit Gegenstand hochdynamischer Diskussionen. Dabei ist nicht allein das Ringen um ein angemessenes Verhältnis von Wahrheitsanspruch der Offenbarung und Tradition einerseits und den kontextuell situierten Aneignungsprozessen der Subjekte andererseits, das derzeit im religionspädagogischen Selbstverständnis durch Heterogenität, Säkularisierung und Singularisierung so viel Dynamik gewonnen hat, dass diese in den überkommenen Kategorien von Pluralisierung und Individualisierung allein kaum zu bearbeiten sind.²⁹ Es sind auch nicht nur jene Forschungen aus dem interdisziplinären Diskurs, die für eine sich als Verbundwissenschaft verstehende Religionspädagogik axiomatische Relevanz gewinnen. Insbesondere in den Erziehungswissenschaften wächst die Sensibilität für Subjektivierungsprozesse, die im Rückgang auf poststrukturalistische und diskurstheoretische Formierungen eine emphatische Rede vom Subjekt elementar anfragen.³⁰ Dazu kommt die aus dem *spatial turn*, dem *linguistic turn* und neuerdings dem *materialistic turn* gespeiste massive kulturwissenschaftliche wie soziologische Kritik an einem normativen, mit Geltungsanspruch eingespielten Subjektbegriff.³¹ Daneben freilich gibt es zunehmende Einsichten in die Relevanz der Praktiken religiöser Bildung selber, die eine Orientierung am Subjekt anfragen. Eingespielte Praktiken der Normalisierung, der Essentialisierung, des othering und der Reifizierung drohen performativ die religionspädagogisch emphatisch beanspruchte Subjektorientierung zu unterlaufen.³² Allein schon durch diese Einsprüche wird der Bedarf an einer kritischen Aneignung, Reformulierung und Profilierung der Subjektorientierung in unübersehbarer Schärfe markiert, wenn man denn überhaupt an ihr religionspädagogisch festhalten möchte. Ein Forschungsdesiderat ist offenkundig.

In diesem Zusammenhang sind Überlegungen weiterführend, das Erbe des philosophischen wie theologischen Subjektgedankens unter den Herausforderungen spätmoderner Transformationsprozesse und in Auseinandersetzung mit diversen diachronen religionspädagogischen Ent-

²⁹ Vgl. Grümme u. a., Heterogenität 2020.

³⁰ Vgl. Ricken u. a., Subjektivierung 2019.

³¹ Vgl. Reckwitz, Das hybride Subjekt 2020.

³² Vgl. Koller u. a., Heterogenität 2014.

würfen zu reformulieren und bildungstheoretisch fruchtbar zu machen. Sensibel für poststrukturalistische und diskurstheoretische Einsprüche plädiert diese Reformulierung religionspädagogischer Subjektorientierung für einen geltungstheoretisch starken und handlungstheoretisch fundierten Subjektbegriff in alteritätstheoretischer Grundierung,³³ der zudem Dynamiken der Praxeologie berücksichtigt. Dies kann allerdings nur in einer kritisch-produktiven Konstellation mit handlungstheoretischen Formatierungen geschehen, weil entgegen subjekttheoretischer Schwächen praxeologischer Logiken insbesondere in der Pädagogik nur so der Rang intersubjektiver Freiheit gesichert werden kann. Religiöse Bildung lässt sich damit als eine religionspädagogische Ordnung verstehen, die die praxeologischen Mechanismen im Lichte freiheitstheoretischer Kategorien analysiert, beurteilt und kritisch zu bearbeiten erlaubt, weil sie handlungstheoretisch orientiert und subjekttheoretisch grundiert ist.³⁴

Lässt sich Digitalisierung verstehen als formierende, die subjekttheoretischen, methodischen und didaktischen Konturen, Logiken und Tiefenstrukturen des Religionsunterrichts selber betreffende Größe, ist deren präzises Profil für religiöse Bildungsprozesse und deren Subjektorientierung damit erst noch zu bestimmen, und umgekehrt: Von der Subjektorientierung her wären die intrikaten wie komplexen Dynamiken der Digitalisierung auf deren subjektivierende, auf deren freisetzende wie einengende, formierende Effekte hin zu untersuchen. Gerade für den Ansatz, die Begründung und das Profil religiöser Bildung liegt demnach gerade in der Konstellation dieser beiden Forschungsfelder der Digitalisierung wie der Subjektorientierung mit deren jeweiligem Frageüberhang ein tiefgreifendes Desiderat in der religionspädagogischen Forschung, das dort in dieser besonderen Zuspitzung bislang nicht bearbeitet wird, aber für die Zukunftsfähigkeit der Religionspädagogik im Kontext von Digitalität von höchster Relevanz ist.

Genau an dieser Stelle liegt nun jedoch der Ansatz dieses Buches. Insofern sich die Einschätzungen häufen, dass wir es mit der Digitalisierung mit „einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlich-

³³ Vgl. Grümme, *Subjekt und Subjektorientierung* 2022.

³⁴ Indem ich im Folgenden Praxeologie und Handlungstheorie im Ordnungsbegriff korreliere, schreibe ich den Ordnungsbegriff von Reckwitz kritisch fort, der in diesem Begriff Praktiken und Diskurse zusammenführt: Reckwitz, *Praktiken und Diskurse* 2008, 202.

keit“ zu tun haben,³⁵ manche Religionspädagogen gar die „subjektzerstörerischen Gefahren der Medienkultur“ freilegen,³⁶ während andere Stimmen etwa in der Medienpädagogik digitalen Medien eine affirmative subjektkonstituierende Wirkung zutrauen, weil diese „für die klassische Idee eines mündigen Subjekts“ eingesetzt werden können,³⁷ resultiert daraus ein massiver Klärungsbedarf, der im Kern auch den Religionsunterricht und die Religionspädagogik betrifft.

Digitalisierung verändert offensichtlich die religionspädagogische Ordnung religiöser Bildung und erfordert eine angemessene, d.h. an dem normativen Selbstverständnis religiöser Bildung als einer „Sprachschule der Freiheit“ ausgerichtete Reformulierung der Subjektorientierung. Die „Förderung der Subjektwerdung der Schüler:innen“, um ihnen „Selbstbestimmung“ unter den formativen Bedingungen der Postdigitalität zu ermöglichen, gerät zu der entscheidenden Herausforderung eines Religionsunterrichts in der digitalisierten Welt.³⁸ Religionsunterricht darf die Jugendlichen nicht allein lassen in ihrem zunehmend intensiver werdenden Gebrauch digitaler Geräte und digitalisierter Praktiken. Der Umgang damit wird zur Bildungsaufgabe in religionspädagogischer, theologischer wie medienpädagogischer Perspektive im Hinblick auf religiöse Mündigkeit und kritische Medienkompetenz.³⁹ Hier liegt die „Kernaufgabe für den Religionsunterricht, die digitalen Lebenswelten Jugendlicher mit der weiterreichenden Frage nach dem Sinn des eigenen Lebens in stimmiger Weise zu verbinden. Denn pädagogisch gesehen wäre es den Jugendlichen gegenüber wenig verantwortungsvoll, sie sozusagen kommentarlos dem freien Spiel digitaler Kräfte ganz alleine zu überlassen“.⁴⁰ Die sich hier andeutenden Effekte von Digitalisierung für die Subjektconstitution und der Subjekte für die Realisierung von Digitalisierung evozieren somit die zentrale Frage, inwiefern sich diese Formatierung von Subjektivität durch Digitalisierung auswirkt, wie die Religionspädagogik damit umzugehen hat und wie sie diese kritisch wie weiterführend im Dienst der Bildung und Autonomie der Lernenden bearbeiten kann. Dabei ist es von grundlegender

³⁵ Habermas, Ein neuer Strukturwandel 2022, 9.

³⁶ Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage 2017, 508.

³⁷ Beer, Das Subjekt im Wandel der Zeit 2013, 253.

³⁸ Eisenhardt, Förderung der Subjektwerdung 2024.

³⁹ Vgl. auch die Deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards 2024, 10–12.

⁴⁰ Schlag, Smartes diversitätsorientiertes Theologisieren 2023, 104.

Relevanz, dass die Digitalisierung ihrerseits erst mit der Kritik der hegemonialen wie subjektivierenden Strukturen des digitalen Kapitalismus in ihrer Tiefendimension angemessen verstanden werden kann. Dem in diesem Buch entwickelten Konzept einer *Kritisch-aufgeklärten Subjektorientierung*, soviel darf verraten werden, wird zugetraut, die entscheidende Grundkategorie einer zukunftsfähigen Religionspädagogik in der Postdigitalität zu sein.

Um dies zeigen und begründen zu können, argumentieren die Überlegungen in vier großen Schritten: Nach der Einleitung profiliert Teil B im Durchgang durch religionspädagogische, philosophisch-theologische und religionsdidaktische Ansätze mit praxeologischer Stoßrichtung einen Begriff Kritisch-aufgeklärter Subjektorientierung. Um freilich das Spektrum der Wahrnehmung nicht von vornherein zu begrenzen, wird dieser Begriff nicht als Suchhilfe genommen, um in Teil C das ebenso hoch ausdifferenzierte Feld der Digitalisierung und Digitalität zu analysieren. Vielmehr sollen in methodischer Abstinenz davon in einer eher phänomenologischen Wahrnehmung verschiedene Dimensionen der Digitalisierung aus Medienwissenschaft, Philosophie, Techniktheologie, Kulturwissenschaft, Soziologie, Religionspädagogik, Theologie und Medienpädagogik zusammengeführt werden, um ein möglichst komplexes Bild zu erhalten. Dies ist erforderlich, um erst die Herausforderungen und Chancen der Digitalisierung für die Religionspädagogik in ihrer axiomatischen Subjektorientierung präzise markieren zu können. Dies geschieht in Teil D, der einen Begriff einer normativen Ordnung religiöser Bildung profiliert, in dem Subjektorientierung und Digitalisierung korreliert werden. Das führt am Ende dazu, dass auch der Begriff Kritisch-aufgeklärter Subjektorientierung unter diesem Eindruck transformiert werden muss. Was dies nun tatsächlich für konkrete Felder der religiösen Bildung in der Postdigitalität bedeutet, zeigt Teil E, der angesichts der Fülle an Materialien, digitalen Medien, inhaltlichen Konkretisierungen, methodischen Formatierungen oder auch konzeptionellen Orientierungen allerdings nur exemplarisch vorgehen kann. Dabei werden unweigerlich gewisse Redundanzen produziert, weil Rang und Grenzen dieser Kritisch-aufgeklärten Subjektorientierung je neu in diesen Feldern zu diskutieren sind.

