

# Das Projekt *KathReliOnline* – Eine religionspädagogische Evaluation

*Alissa Geisler & Clauß Peter Sajak*

## 1. Einleitung

Das Projekt *KathReliOnline* will durch *Blended Learning*, also einen geplanten Wechsel von Präsenz- und Selbstlernphasen, den katholischen Religionsunterricht in den Diasporagebieten Thüringens sichern und stärken. Da an vielen Thüringer Schulen das Fach Katholische Religionslehre nicht unmittelbar eingerichtet werden kann, ist das online-gestützte Format eines katholischen Religionsunterrichts der Versuch, Schülerinnen und Schülern mithilfe eines digitalen Lernumfeld ein religiöses Bildungsangebot zu machen. Dabei wird ihnen mithilfe von internetfähigen Tablet-Geräten die Möglichkeit gegeben, sich mit Inhalten des katholischen Religionsunterrichts in der Mittel- und Oberstufe auseinanderzusetzen und so jene Kompetenzen im Bereich des religiösen Lernens zu erwerben, die von den kirchlichen Rahmenpapieren wie auch von den Lehrplänen des Landes Thüringen vorgesehen sind.

*KathReliOnline* hat den Anspruch, die Potentiale digitalen Lehrens und Lernens für das Fach Katholische Religionslehre und damit für religiöse Lern- und Bildungsprozesse zu realisieren. Dies sollte auch die wissenschaftliche Begleitung des Projekts unterstützen, die von Oktober 2020 bis September 2022 von der Professur für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster unternommen wurde. Im Sommer 2022 wurde in diesem Kontext eine abschließende Evaluation des Projekts durchgeführt. Dafür wurden sowohl die Perspektiven der Lehrenden als auch der Lernenden im Rahmen von Befragungen in den Blick genommen. In diesem Band werden Auszüge des Evaluationsberichts veröffentlicht und ergänzt.

## 2. Konzeption des Projekts

*KathReliOnline* ist im Schuljahr 2019/20 als Modellvorhaben mit einer Laufzeit von ca. 5 Jahren gestartet. Es eröffnet den Schülerinnen und Schülern die dezentrale Teilnahme am katholischen Religionsunterricht, indem dieser in Selbstlernphasen und (virtuelle) Präsenzphasen gegliedert wird. Zur Umsetzung dieses Blended Learning-Formats stellt das Bistum Erfurt den Schülerinnen und Schülern Tablets und einen mobilen Internetzugang. Als zentrale Plattform für den Datenaustausch wie auch für die Kommunikation dient die Thüringer Schulcloud, eine vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) geprüfte, rechtskonforme Lernplattform. Diese ermöglicht die Gestaltung hybrider Lernräume und fördert so auch das kooperative Arbeiten der Lernenden untereinander sowie die Kommunikation mit der Lehrkraft. Die Lernplattform wird fortwährend überarbeitet und aufgrund der im Projekt erworbenen Erkenntnisse verbessert.

*KathReliOnline* will nicht nur den katholischen Religionsunterricht in der Diaspora sichern, sondern fördert zudem die Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen des Projekts wichtige Erfahrungen bezüglich zeit- und ortsunabhängiger Lernprozesse sammeln können.

Damit orientiert sich das Projekt auch an der Strategie der Kultusministerkonferenz, die das große Potential digitaler Medien zur Gestaltung neuer Lehr- und Lernprozesse betont und deren Möglichkeiten zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern hervorhebt. Laut KMK-Strategie sollen digitale Lernumgebungen systematisch eingesetzt werden, indem

sie curricularen Vorgaben und dem Primat des Pädagogischen folgen.<sup>1</sup> Diese Forderungen will *KathReliOnline* einlösen: Die Unterrichtsinhalte basieren auf den Thüringer Lehrplänen für Katholische Religionslehre. Die Gestaltung orientiert sich dabei zunächst an diesen Inhalten und den Dispositionen der Lernenden.

Im Rahmen des Blended Learning-Ansatzes ist dem Begriff des Präsenzunterrichts eine notwendige Offenheit inhärent: Präsenzphasen können analog gestaltet werden, indem die Lehrkraft (zumindest bei einem Teil der Lerngruppe) vor Ort ist. Sie können aber auch als virtuelle Präsenzphasen im digitalen Raum mittels eines Videokonferenz-Tools stattfinden. Gerade diese „virtuelle Präsenz“ hat sich sowohl organisatorisch als auch lernprozessbezogen als besonders tragfähig herausgestellt. Die Offenheit bezüglich der Präsenzphasen ermöglicht eine gewisse Flexibilität, welche die Umstände und Besonderheiten jeder Lerngruppe ernst nimmt.

### 3. Anliegen, Daten und Methodik der Evaluation

#### 3.1 Untersuchungsgegenstand und Ziel der Studie

*KathReliOnline* reagiert auf innovative Weise auf die Situation des Katholischen Religionsunterrichts in Gebieten extremer kirchlicher Diaspora: Bereits vor dem Ausbruch der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Versuchen, Unterricht digital zu organisieren, ist in diesem Projekt das Format eines onlinegestützten Religionsunterrichts etabliert worden. Das Konzept sieht vor, dass nicht nur religionsbezogene, sondern auch digitale Kompetenzen in besonderem Maße gefördert werden.<sup>2</sup> Die wissenschaftliche Begleitung sollte nicht nur in Bezug auf Materialerstellung und Unterrichtsgestaltung unterstützend wirken, sondern mittels einer Evaluation prüfen, ob und gegebenenfalls inwiefern der Modellversuch in eine dauerhafte Unterrichtsform überführt werden kann.

Im Mittelpunkt der Abschlussevaluation stehen deshalb die Fragen, was im Rahmen des Projekts dem Lernen besonders zuträglich ist, welche Verbesserungspotentiale entdeckt werden können und wo mögliche Herausforderungen liegen. Es wird also danach gefragt, *wie* Lernen im digitalen Raum im Kontext dieses Projekts realisiert wird und *welche Chancen sowie Herausforderungen* sich in dieser Realisierung zeigen. Die Ergebnisse der Evaluation sollen genutzt werden, um ein erfolgreiches Fortbestehen von *KathReliOnline* zu unterstützen.

#### 3.2 Zugang zum Forschungsfeld und Sampling

Im Fokus der Evaluation standen die am Projekt *KathReliOnline* unmittelbar beteiligten Akteurinnen und Akteure: die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler. Im Rahmen der Evaluation wurden deshalb zu zwei Zeitpunkten alle beteiligten Lehrkräfte sowie alle Schülerinnen und Schüler, die sich freiwillig zu einer Teilnahme bereit erklärten, befragt. Zum Zeitpunkt der Zwischenevaluation, im Juli 2021, waren zwei Lehrkräfte im Projekt tätig; zum Zeitpunkt der Abschlussevaluation, im Juli 2022, waren es drei Lehrkräfte. Während im Schuljahr 2020/2021 zwei Lerngruppen aus den Klassen 9 bis 12 gebildet wurden, waren es im Schuljahr 2021/2022 drei Lerngruppen von Klasse 8 (jedoch nur eine Person) bis Klasse 12. 2021 nahmen 24 Schülerinnen und Schüler von 8 Schulen am *KathReliOnline*-Unterricht teil, 2022 waren es 34 Schülerinnen und Schüler von 16 Schulen. Nicht alle Schülerinnen und Schüler füllten den Fragebogen aus: Im Sommer 2021 kamen 17 Fragebögen ausgefüllt zurück, im Sommer 2022 waren es 16.

Die zwei Lerngruppen mit Schülerinnen und Schülern der Oberstufe (Klasse 11 und Klasse 12) setzten sich – so viel lässt sich den anonymen Listen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern

<sup>1</sup> Kultusministerkonferenz (Hg.) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. S. 12. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf), zuletzt geprüft am 09.08.2023.

<sup>2</sup> Vgl. Günther, Julia (2020): *KathReliOnline – Neues wagen!* In: Tomberg, Markus/Verburg, Winfried (Hg.) (2020): *RU 4.0. Religiöse Bildung und Digitalisierung. Dokumentation des 15. Arbeitsforums für Religionspädagogik*. Fulda, S. 100-112.

entnehmen – zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung zu großen Teilen aus Schülerinnen und Schülern zusammen, die bereits zum Zeitpunkt der ersten Erhebung am Projekt teilnahmen. Neue Schülerinnen und Schüler kamen durch die jüngste Lerngruppe (Klasse 8-10) hinzu.

### 3.3 Methodische Vorgehensweise und Datenerhebung

Für die Evaluation wurde sowohl ein qualitativ-empirischer als auch ein quantitativ-empirischer Zugang gewählt: Alle beteiligten Lehrkräfte wurden im Rahmen von Interviews und die Schülerinnen und Schüler mittels Fragebogen befragt. So konnten die Perspektiven aller Beteiligten abgebildet werden. Gerade durch die Interviews konnten 'Tiefenblicke' der Unterrichtenden gewonnen werden, welche für die religionsdidaktische Weiterentwicklung vor allem mit Blick auf Fort- und Weiterbildung hilfreich sind. Die Lehrkräfte wurden in einer Videokonferenz über die Software *Zoom* jeweils einzeln auf Grundlage eines halbstrukturierten Leitfadens interviewt. Die Schülerinnen und Schüler erhielten über die Lehrkräfte einen standardisierten Fragebogen, den sie auf freiwilliger Basis beantworten und anonym in der Thüringer Schulcloud hochladen konnten. Die Erhebung wurde zuvor beim Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport beantragt und genehmigt.

Im Juli 2021 wurde eine Zwischenevaluation durchgeführt, deren Ergebnisse sowohl für die konkrete Unterrichtsgestaltung als auch für die weitere Konzeptionierung der wissenschaftlichen Begleitung sinnvoll genutzt werden konnten. Im Rahmen dieser Evaluation wurden die zu diesem Zeitpunkt zwei beteiligten Lehrerinnen mittels eines Leitfadens interviewt. Die Schülerinnen und Schüler der Lerngruppen wurden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen (zur Konzeption von Interviewleitfaden und Fragebogen siehe unten). 17 Schülerinnen und Schüler nahmen diese Möglichkeit wahr.

Der Zwischenbericht wird in dieser Publikation nicht vollständig abgebildet, da die Abschlussevaluation im Fokus der Darstellung steht. An einigen Punkten wird allerdings auf Zwischenergebnisse Bezug genommen.

Im Juli 2022 wurde an der Professur für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität die Abschlussevaluation des Projekts durchgeführt. Im Schuljahr 2021/2022 kam eine Lehrkraft zu den zwei bereits tätigen dazu, sodass mit allen drei im Projekt engagierten Lehrkräften Interviews geführt wurden, deren Vergleichbarkeit durch einen halbstrukturierten Leitfaden gesichert war. Aus dem Leitfaden der Zwischenevaluation wurden die Fragen zur technischen Ausstattung, zu Chancen und Herausforderungen des Blended Learning-Formats, zur Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern sowie zu möglichen Veränderungen von Lernprozessen im Religionsunterricht weiterhin einbezogen. Diese bilden besonders relevante Aspekte des Projekts ab und finden sich ähnlich auch im Fragebogen wieder. Erweitert wurde der Leitfaden um Kategorien, die sich im ersten Erhebungszeitraum in Gesprächen mit den Lehrkräften als Herausforderungen bzw. Spannungsfelder erwiesen: Arbeitsaufwand, Unterrichtsvorbereitung und Unterstützungsangebote. Dabei muss betont werden, dass es sich hier *nicht* um eine grundlegende Forschungsperspektive handelt und somit die Leitfragen nicht mit Blick auf die wissenschaftliche Diskussion generiert wurden. Vielmehr handelt es sich um eine Evaluation, die darauf zielt, auf das Projekt auf seine Funktionalität hin zu überprüfen.

Alle am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, an einer Erhebung mittels Fragebogen teilzunehmen. 34 Schülerinnen und Schüler wurden deshalb an insgesamt 16 Schulen angefragt, einen sechsseitigen Fragebogen zum Projekt auszufüllen, der sowohl offene als auch geschlossene Fragen enthält. Für diesen wurde nicht auf validierte Skalen zurückgegriffen, sondern mit eigenen Fragestellungen Items konstruiert. Dieses Instrument versucht die wesentlichen ‚Säulen‘ bzw. Charakteristika des Projekts, vor allem die Organisation als Blended Learning-Format mit potentiellen Chancen und Herausforderungen, abzubilden. Für eine mögliche Fortführung des Projekts war zunächst wichtig, herauszufinden, ob die technische Ausstattung (iPad, Schulcloud, Software) aus Sicht der Schülerinnen und Schüler grundlegend ein digitales Lehr-Lernsetting ermöglicht. Da digitale Medien – wie alle Medien – spezifische Charakteristika aufweisen, soll zudem ihre Auswahl (Medienvielfalt)

sowie ihr Potential im Hinblick auf neue Lernmöglichkeiten und Motivation reflektiert werden. Weil *KathReliOnline* durch den Wechsel der Phasen im Blended Learning-Format für viele Schülerinnen und Schüler neue Anforderungen bezüglich der Eigenständigkeit und Organisation stellt, werden die Selbstlern- sowie die Präsenzphasen genauer in den Blick genommen. Dazu gehören u.a. Fragen nach Organisation, Arbeitsumfang und -anforderungen sowie benötigte Hilfestellung in den Selbstlernphasen und nach Beteiligung, Gesprächsklima, Frequenz und Dauer sowie Potential der Videokonferenzen für den Lernprozess. Nach angemessener erhaltener Rückmeldung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler muss angesichts der erforderlichen Selbstständigkeit im Projekt ebenso gefragt werden. Die geschlossenen Fragen betreffen deshalb die genannten Aspekte: die technische Ausstattung, den Medieneinsatz, die Selbstlernphasen sowie die gemeinsamen Präsenzphasen in Form von Videokonferenzen, die erhaltene Rückmeldung und eine Einschätzung der eigenen Lernprozesse. Im Rahmen des Items „Lernprozesse“ sollen die Schülerinnen und Schüler abschließend ihre Zusammenarbeit, ihr erworbenes inhaltliches Wissen sowie ihre Medienkompetenz bewerten. Auf Grundlage der Zwischenevaluation wurde der Fragebogen für die Abschlussevaluation um Items zur unterrichtsbezogenen Vorgeschichte der Schülerinnen und Schüler ergänzt, um auch im Hinblick auf die kommenden Schuljahre die Lerngruppen besser einschätzen zu können. Die offenen Fragen fokussieren positive Charakteristika des bereits erlebten Religionsunterrichts in analoger Form sowie des Unterrichts im Projekt. Hintergrund dieser Fragen ist das Interesse daran, ob der *KathReliOnline*-Religionsunterricht sich für die Schülerinnen und Schüler vom zuvor erfahrenen Unterricht durch gewisse Spezifika abhebt. Die Erhebung war freiwillig und anonym. Insgesamt 16 ausgefüllte Fragebögen erreichten die wissenschaftliche Begleitung.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung konnten sowohl Aufgaben als auch Material und Lernprodukte der Schülerinnen und Schüler begutachtet werden. Auf diese Einblicke wird im Bericht an einigen Stellen verwiesen.

### 3.4 Datenanalyse und Auswertung

Die Transkripte der Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring<sup>3</sup> ausgewertet. Dafür sind zunächst aus den Forschungsfragen und vor allem dem Interviewleitfaden Kategorien entwickelt und diese anschließend nach Durchsicht des Materials induktiv um die Kategorie „Empfehlungen“ ergänzt worden. Diese Kategorie kann sich gerade im Hinblick auf eine Weiterführung des Projekts als hilfreich erweisen. Die Aussagen der Lehrerinnen wurden diesen Kategorien zugeordnet. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an ebendiesen Kategorien und soll herausstellen, wie die Lehrerinnen einzelne Aspekte des Projekts bewerten, worin besondere Herausforderungen und Chancen ihrer Einschätzung nach liegen und an welchen Stellen Verbesserungspotential besteht.

Die Antworten auf die geschlossenen Fragen des Fragebogens wurden mittels Excel deskriptiv-quantitativ ausgewertet, für die Antworten auf die offenen Fragen wurden im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse induktiv Kategorien gebildet.

## 4. Ergebnisse der Abschlussevaluation 2022

### 4.1 Ergebnisse der Interviews mit den Unterrichtenden

#### Erfahrungen des letzten Schuljahres

L1: „Sie haben sich eigentlich für alle Themen interessiert und das war schon sehr schön [...].“

Die Lehrerinnen äußern sich überwiegend positiv zu ihren im vergangenen Schuljahr gewonnenen Erfahrungen: Gelobt wird die hohe Motivation vieler beteiligter Schülerinnen und Schüler sowie ein großes Interesse sowohl an den Inhalten des Religionsunterrichts als

---

<sup>3</sup> Vgl. Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim. S. 107.

auch an den Methoden im Kontext des Blended Learning-Formats. Positiv hervorgehoben werden auch die Bemühungen um Austausch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern und der jeweiligen Lehrkraft. Bei einigen Schülerinnen und Schülern habe sich zudem eine gewisse Routine in Prozessen bezüglich der Kommunikation, der Beziehungsgestaltung und der Aufgabenbearbeitung eingestellt.

Gerade im Hinblick auf die Aufgabenbearbeitung wird betont, dass zahlreiche überzeugende Ergebnisse abgegeben worden seien: „Zudem ist aus meiner Sicht deutlich geworden, dass die Schülerinnen und Schüler immer besser auch mit den Aufgabenstellungen zurechtgekommen sind und in den meisten Fällen auch sehr tiefgründige und sehr reflektierte Arbeitsergebnisse zurückgesendet haben.“ (L2)

Kritisch erwähnt wird von einer Lehrerin zu Beginn des Interviews der unerwartet hohe Arbeitsaufwand, der mit dem Projekt einhergegangen sei: „Das war auch teilweise sehr arbeitsreich und komplizierter als ich mir das vorgestellt habe.“ (L3) Auch liege das Projekt, das im Kontext des digitalen Lernens ja teils ungewohnte Anforderungen an die Lernenden stellt, nicht allen Schülerinnen und Schülern.

Im Rückblick auf das vergangene Schuljahr zeichnet sich so ein ambivalentes Bild, wenngleich die positiven Erfahrungen deutlich häufiger Erwähnung finden. Grundsätzlich zeigen die Lehrkräfte sich sehr zufrieden mit der Motivation und den Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler, betonen aber auch, dass die Tätigkeit im Projekt eine arbeitsreiche ist.

## Technische Ausstattung

Die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte, die Teil des Projekts *KathReliOnline* sind, wurden vom Bistum Erfurt mit einem iPad und einer Sim-Karte mit mobilen Daten ausgestattet. Diese Ausstattung wird grundsätzlich sehr positiv bewertet: „Sehr zufrieden, also wir haben das iPad und damit werden theoretisch die Videokonferenzen mit abgedeckt und auch die Aufgaben können von den Schülern als auch mir, ich habe mir da auch meine Listen mit erstellt, ortsunspezifisch erledigt werden.“ (L3) Die ortsbezogene Flexibilität wird durch das iPad also gewährleistet.

Dennoch – so wird auch geschildert – kann die nützliche Ausstattung nicht alle Hindernisse aus dem Weg räumen: „Es war trotzdem manchmal schwierig, weil die Schülerinnen so weit verstreut sind und das kann keine Schule leisten, auch kein Bistum, eine Internetverbindung in alle Thüringer Ecken gleichermaßen.“ (L1) Nicht in allen Orten ist der Zugriff auf ein zuverlässiges Netz garantiert. Die Lehrerin fügt jedoch hinzu, dass die Schülerinnen und Schüler mit dieser Herausforderung souverän umgegangen seien, denn sie „haben sich trotz dieser [...] Einschränkung bemüht, irgendwie eine Lösung zu finden und doch präsent zu sein.“ (L1)

Obwohl die Lehrkräfte insgesamt mit der technischen Ausstattung sehr einverstanden sind, äußert eine Lehrerin sich zu von ihr wahrgenommenem Verbesserungspotential – allerdings in Bezug auf die von allen Lerngruppen genutzte Schulcloud und ihrer Möglichkeiten einer schulübergreifenden Verwendung: „Beziehungsweise, dass man eben Kurse auch wieder teilen kann, [...] sodass eben die Vorbereitung auch nochmal ein bisschen leichter wird.“ (L2)

## Arbeitsaufwand

Im Vergleich mit dem analogen Unterrichten wird der Arbeitsaufwand im Projekt grundsätzlich als recht hoch beschrieben: „Die Arbeiten für die Noten anschauen plus die Videokonferenzen, die natürlich in Zeiten liegen, wo man keinen Unterricht mehr hätte regulär. Schon hoch. Ich glaube, mit zwei Stunden in der Schule käme man besser weg.“ (L3)

Besonders aufwendig gerate das Projekt im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung, auch aufgrund mangelnder Unterstützungsangebote bzw. kaum vorhandener Vorlagen und Materialien. Zwar biete die BiBox „Vernünftig glauben“ vom Westermann Verlag eine hilfreiche Grundlage – „Da war Westermann wirklich sehr fortschrittlich schon, sehr weit.“ (L1) –, ansonsten könne aber auf wenig zurückgegriffen werden: „Weil ich das andere Material, was ich bisher vorliegen hatte, für wenig hilfreich gehalten habe.“ (L1)

Dass die Unterrichtsvorbereitung sich für die Lehrkräfte besonders anforderungsreich gestaltet, hängt wesentlich an den Charakteristika des Blended Learning-Formats, welche die Digitalisierung von Material sowie die Einarbeitung in neue Methoden erforderlich machten: „Der Arbeitsaufwand ist sehr hoch, weil hier alles, was an Materialien oder Ideen [...] also erst digitalisiert werden muss und zum anderen wir ja auch nicht nur auf inhaltliche Dinge, sondern auch auf das Methodische, auf das digitale Lernen Wert gelegt haben.“ (L1)

Zudem verlangt die Aufgabenstellung besondere Sorgfalt, wenn Schülerinnen und Schüler sie – zumindest teilweise – in Selbstlernphasen eigenständig bearbeiten sollen: „Natürlich muss man denen die Aufgabenstellung ganz anlegen, da man ja keine Zwischensicherung einfügen kann. [...] Aber sie müssen umfassender gedacht werden, aber dabei auch, also: Kompetenzen aufbauen, andere Art von Aufgabenstellungen.“ (L3) „Auch das ist immer noch ein Schwerpunkt, zu gucken, dass es nicht zu kleinschrittig wird in der Bearbeitung, sondern dass tatsächlich eine lernförderliche Aufgabenstellung gefunden wird.“ (L2) Hier zeigt sich sehr eindrücklich das Spannungsverhältnis von Autonomie und Heteronomie, die in Selbstlernphasen bzw. Phasen der Selbststeuerung eine Steigerung erfährt.

Und auch die Präsenzphasen, die seltener und in Abstimmung mit den Selbstlernphasen stattfinden, müssen präzise geplant werden, denn sie bieten den dringend benötigten Raum für Austausch, aber auch für inhaltlichen und methodischen Input: „Und was mir auch aufgefallen ist, ist eben die Vorbereitung der Präsenzphasen. Dass das ja auch sehr aufwendig ist manchmal, weil es sehr präzise sein muss, um die Zeit gut zu füllen, mit Austausch untereinander, aber eben auch mit Input und Rückführung der Ergebnisse.“ (L1) Gewiss erfordert Unterricht immer präzise Planung – durch eine starke Reduktion der Präsenzphasen im Projekt zugunsten der Selbstlernphasen zeigt sich hier aber eine besondere Dringlichkeit.

Auch die regelmäßige Rückmeldung zu den Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler, deren Relevanz betont wird, beschreiben die Lehrerinnen als arbeitsintensiv: „[...] also das Rückmelden der Arbeitsergebnisse, was mir sehr wichtig ist und [...] was den Schülerinnen und Schülern sehr wichtig ist, dass sie auch für alle Ergebnisse, die sie liefern, eine Rückmeldung bekommen, das ist schon sehr aufwendig.“ (L2)

Positiv wird von einer Lehrerin hervorgehoben, dass sich mittlerweile eine gewisse Routine im Hinblick auf die Organisation von Arbeitsprozessen und die inhaltliche Gestaltung eingestellt habe.

## Videokonferenzen

In Bezug auf die Videokonferenzen äußern die Lehrerinnen sich tendenziell positiv: „Und ich habe für mich das Gefühl, dass ich da ein gutes Maß finde zwischen inhaltlichem Input meinerseits und der Möglichkeit des Austauschs.“ (L2) Die Bemühungen der Schülerinnen und Schüler werden hervorgehoben: „Die Schülerinnen waren immer pünktlich und sehr aufmerksam.“ (L1) Wichtig sei eine gewisse Routine – „[...] ich habe ja auch die Videokonferenzen sehr regelmäßig durchgeführt und dadurch sind die zu einer gewissen Routine geworden“ (L1) –, durch die eine Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sichtbar werde: „[...] es hat sich auch eine Entwicklung gezeigt, in der Videokonferenz etwas freier zu reden“ (L1). Betont wird zudem, dass der Rhythmus, in dem Videokonferenzen stattfinden, an die Lerngruppe angepasst werden solle, um produktiven Austausch zu fördern. Ein gezielter Einsatz von Videokonferenzen sei also erforderlich: „Ich bin jetzt dazu übergegangen, nur noch dann Videokonferenzen zu machen, das variiert in den Zeiträumen, [...] wenn wir an einer Stelle sind, wo über Inhalte diskutiert werden kann oder präsentiert werden kann unter den Schülern.“ (L3) Ein solcher Wechsel zu lernprozessabhängigen Videokonferenzen sei auch aus Sicht der Schülerinnen und Schüler lohnenswerter: „Und auch sie selber haben das als förderlicher wahrgenommen, weil es dann aufgelockert ist. Ansonsten ist es träge, schwerfällig, ein Monolog meinerseits.“ (L3) Kritisch angemerkt wird darüber hinaus, dass Videokonferenzen ein Alleinstellungsmerkmal des Religionsunterrichts im Rahmen von *KathReliOnline* seien, andere Fächer also nicht zur Einübung in dieses Format beitragen: „Leider hatte ich da nicht die Unterstützung durch andere Fächer, wo eben Videokonferenzen nur in der Corona-Zeit durchgeführt wurden.“ (L1)

## Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern

Die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern bewerten die Lehrerinnen positiv: „Also insgesamt gesehen ist die Kommunikation gut.“ (L2) Auch unter den Schülerinnen und Schülern sei es im Laufe des Projekts zu einem zunehmend wertschätzenden Umgang gekommen: „Also hier habe ich eben auch eine Entwicklung festgestellt und sie haben sich auch gegenseitig als anregend und unterstützend empfunden, wenn sie denn in Kleingruppen gesprochen haben.“ (L1) In der Retrospektive betonen die Lehrerinnen, dass gerade, um den Dialog unter den Schülerinnen und Schülern zu stärken, eine intensive Vernetzung gleich zu Beginn des Schuljahres angestrebt werden solle: „[...] sofort eine Vernetzung machen zwischen den Schülerinnen und eventuell auch ein persönliches Treffen zu Beginn des Kurses. Weil das diese Interaktion zwischen den Schülerinnen wirklich verbessert.“ (L1) Die Präsenzphasen im Projekt können sowohl aus Videokonferenzen als auch aus Zusammenkünften in einer der Schulen bestehen. Eine Lehrerin hebt, wie oben zitiert, hervor, dass diese präsentischen Treffen an einem Ort der Lerngruppe zu einem regeren Austausch verholfen haben. Eine andere Lehrerin wiederum macht deutlich, dass sie trotz Treffen, die ausschließlich im digitalen Raum stattfanden, mit der Kommunikation zufrieden sei: „An sich aber, dafür, dass wir uns nie kennengelernt haben persönlich und das alles bisher über Internet geschehen ist, finde ich, ist das eigentlich eine gute vertraute Ebene miteinander zu sprechen.“ (L3) Die zurückhaltende, leicht einschränkende Formulierung – „dafür, dass [...]“ – weist allerdings darauf hin, dass präsentischen Treffen im analogen Raum ein noch größeres Vernetzungspotential zugetraut wird.

## Chancen des Blended Learning-Formats

Im Rahmen der Evaluation soll erörtert werden, welche spezifischen Chancen das Blended Learning-Format Lernenden und Lehrenden bietet.

Ein entscheidender und für die Entstehung des Projekts ausschlaggebender Faktor ist gewiss die Möglichkeit für Lernende, katholischen Religionsunterricht besuchen zu können, wenn dieser an der eigenen Schule nicht angeboten wird: „[...] natürlich um Schüler nicht zu verlieren, ihnen die Möglichkeit zu geben, katholische Religion beizubehalten.“ (L3)

Der Erwerb von Medienkompetenz gilt den Lehrerinnen als eine herausragende Chance: „[...] dass die Medienkompetenz und der kreative Einsatz von Endgeräten gut unterstützt werden kann“ (L2). Da die Schülerinnen und Schüler alle ein iPad sowie entsprechende Software zur Verfügung haben, können sie sich selbstständig in den Umgang mit Medien einarbeiten und diese kreativ nutzen. Zudem haben die Lehrerinnen Methodenworkshops angeboten, die den Schülerinnen und Schülern in kurzer Zeit einige digitale Anwendungen näherbrachten. Die zeitliche und auch oft methodische Flexibilität – „[...] ich denke, dass man viele verschiedene Methoden [...] probieren kann, also experimentieren ist möglich“ (L1) – im Lernprozess regt laut Lehrerinnen zur Kreativität an: „[...] weil einfach dadurch, dass die Schüler ihre Arbeitszeit frei einteilen können und nicht reingepresst sind in die 90 Minuten Unterricht [...] dieses kreative Umgehen mit religiösen Themen für sich, glaube ich, intensiver gestalten können“ (L2). Kreativität soll auch durch neue Aufgabenstellungen, die den Einbezug digitaler Medien voraussetzen, gefördert werden. So werden die Schülerinnen und Schüler beispielsweise dazu angeregt, eine Radiosendung zum „House of One“ mitsamt Storyboard zu entwickeln oder interaktive Präsentationen als Screencast im Bereich Christologie zu gestalten. In diesem Rahmen zeigt sich, wie digital gestützte Methoden neue Lernwege eröffnen können.

Möglichkeiten der auch individuellen Vertiefung biete das Projekt durch die Flexibilität in Bezug auf Ort und Zeit in den Selbstlernphasen ebenso: „dass die Schüler da an bestimmten Stellen vertiefen können, wenn sie das wollen“ (L2). Die Auseinandersetzung mit Inhalten verändere sich durch die Einteilung in Selbstlern- und Präsenzphasen: „Also ich finde, es ist sehr gut, weil die Schülerinnen sich erstmal mit dem Stoff beschäftigen, dann ihre Gedanken, aber auch ihre Fragen formulieren können und dann in dieser Zeit der Videokonferenz oder des Unterrichts ist ein intensiveres Lernen möglich. Weil eben schon diese Grundlage da ist.“ (L1) Eine solche Einarbeitung in Einzelarbeit und ein anschließender gemeinsamer Austausch sind auch im Präsenzunterricht vor Ort oft Usus. Die Lehrerinnen stellen allerdings heraus,

dass diese Einarbeitung im Projekt oft mit besonders großer Sorgfalt geschehe, da der Lernprozess sich eben stärker individualisiert – also im eigenen Tempo und mit Möglichkeiten frei wählbarer Vertiefung – gestalte.

Der Austausch in den Präsenzphasen und auch die extra anberaumten Gesprächstermine seien analog dazu – wohl auch des gezielten Einsatzes wegen – besonders effektiv: „dass wir einen intensiven, sehr nahen Austausch mit den Schülerinnen und Schülern haben, da wir ja viel Wert immer auf die Kommunikation legen [...]“ (L2). Das habe auch Auswirkungen auf die Berücksichtigung der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern und erreiche so eine größere Orientierung an den Lernenden und den für sie wichtigen Themen: „[...] der Hinweis, welche Dinge jetzt für sie gerade Lebensweltbezug haben, kommt näher an uns heran als wir das vielleicht so im normalen Unterricht haben [...]. Aber so, dass man wirklich sensibler dafür wird.“ (L2)

## Herausforderungen des Blended Learning-Formats

Das Blended Learning-Format stellt aus Sicht der Lehrenden aber auch einige Herausforderungen an den Religionsunterricht. Eine davon sei trotz aller geschilderten Verbesserungen weiterhin die Kommunikation sowohl mit den Schülerinnen und Schülern „als auch mit der Schule“ (L2). Außerdem sei eine sehr genaue inhaltliche Planung erforderlich, denn „bei diesen Blended Learning-Formaten kommt man als Lehrkraft sehr häufig in die Gefahr, sehr viel aufzugeben, was den Zeitrahmen einer Doppelstunde oder was so zur Verfügung steht, sprengt“ (L1).

Während man Gotteshäuser zwar über verschiedene Angebote virtuell besuchen kann, bleibt die Begegnung an außerschulischen Orten laut einer Lehrerin im Projekt auf der Strecke: „Man hat natürlich auch den Nachteil, man kann nicht viel praktisch machen. Bei mir bin ich an einer Schule, da drüben ist der Dom, da hinten ist die evangelische Kirche, also ich kann mir viel auch an außerschulischen Lernorten anschauen. Das fehlt natürlich.“ (L3) Sie resümiert deshalb (nicht unbedingt in Übereinstimmung mit den anderen Lehrkräften): „Der praktische Teil, das bleibt halt auf einer kognitiven inhaltlichen Ebene.“ (L3)

Betont werden auch organisatorische Hürden, die für die Lehrerinnen einen Mehraufwand bedeuten. So ist zum Beispiel Arbeit am Lehrplan erforderlich: „Dann muss man auch sagen, der Lehrplan hier in Thüringen und dann nochmal in veränderter Form an den Schulen nochmal verändert, aus vielen Schulen eine Gruppe zusammenfügen, das ist nochmal eine Herausforderung [...]“ (L1) Da die Lerngruppen zusammengesetzt sind aus Schülerinnen und Schülern, die von unterschiedlichen Schulen kommen und ganz verschiedene Lernvoraussetzungen auch schon bedingt durch die schuleigenen Curricula mitbringen, ist das gemeinsame Unterrichten in dieser Hinsicht sehr anspruchsvoll. Auch muss durch die Lehrkräfte immer wieder verdeutlicht werden, dass Unterricht im Projekt *KathReliOnline* regulärer Unterricht ist – mit Anwesenheits- und Abgabepflichten: „Und da wird nochmal wieder deutlich, wie wichtig der Austausch mit den Schulen ist. [...] Also da deutlich zu machen, dass das jetzt regulärer, richtiger Unterricht ist [...]“ (L2)

In der Unterrichtsvorbereitung sind die stark unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerade durch die Einteilung in Selbstlern- und Präsenzphasen sorgfältig zu berücksichtigen: „Man muss genau überlegen, wie viele Inhalte, welche Methoden mache ich in den Präsenzphasen und welche lege ich in diese persönlichen Lernphasen. Das muss man genau überlegen, was sinnvoll ist, was machbar ist und welche Voraussetzungen da sind.“ (L1) Dazu gehört auch eine differenzierte Planung in Bezug auf die Aufgabenstellung und die Unterstützung im selbstorganisierten Lernen: „Und Herausforderungen bleiben weiterhin gute lernförderliche Aufgaben und die Schülerinnen im selbstorganisierten Lernen dahin zu bringen, gut einzuschätzen, wann es zu viel wird.“ (L2)

Eine Lehrerin äußert letztlich Zweifel an der Nachhaltigkeit des Projekts, die ja nur durch eine Überführung in eine feste Unterrichtsform gegeben sein kann: „Ob das wirklich nachhaltig ist, bezweifle ich fast.“ (L3)



## Veränderung religiöser Lernprozesse

Im großen Rahmen der Lernprozesse merken die Lehrerinnen einige Veränderungen an. So seien auf inhaltlicher Ebene einige Reduktionen erforderlich gewesen: „Also wir haben einfach schon den Lehrplan, ich sage jetzt mal, ein bisschen ausgedünnt. Was ist wirklich wichtig, um uns auf das Wesentliche zu konzentrieren.“ (L1) Die Fokussierung einiger ausgewählter Themen begünstige so eine intensive Auseinandersetzung. Bei der Themenauswahl und der Unterrichtsgestaltung mitsamt Methodenauswahl sei der Lebensweltbezug der Schülerinnen und Schüler ein ausschlaggebendes Kriterium: „Und dieser Lebensweltbezug ist ja gerade bei religiösen Themen heutzutage aus meiner Sicht super wichtig.“ (L2)

Der Reduktion der Inhalte steht ein positiv wahrgenommener Zuwachs an Perspektiven durch die aus unterschiedlichen Schulen kommenden Schülerinnen und Schüler gegenüber: „Ich denke, durch die Vielfalt, durch die Schülerinnen aus den verschiedenen Landesteilen, aus verschiedenen Gymnasien hat sich auch das Gesichtsfeld geweitet, weil ja die Sichtweisen der Teilnehmerinnen einfach ganz anders sind und die Konfrontation mit diesen anderen Sichtweisen hat alle insgesamt vorangebracht.“ (L1) Betont wird resümierend auch, dass ein Zusammenkommen im digitalen Raum nicht unbedingt als defizitär gegenüber einem Treffen im analogen Raum angesehen werden müsse: „Um eben auch zu sehen, dass es nicht so einfach ist, sich immer in Präsenz zu treffen, sondern dass eben auch diese virtuelle Präsenz zielführend und inhaltlich gut ist und es eben nicht unbedingt das Face-to-Face-Miteinander-Treffen am Wochenende in einem Raum braucht.“ (L2)

Die grundlegenden Kompetenzen könne man im digitalen Format genauso erwerben wie im ‚regulären‘ Religionsunterricht: „[...] wenn ich das jetzt mal einteile in Wahrnehmungs-, Deutungs- und Urteilskompetenz, dann, denke ich, macht es keinen großen Unterschied. Das kann man auch gut im digitalen Raum anregen.“ (L3) Eine Lehrerin bemängelt jedoch den ihrer Ansicht nach kaum möglichen Erwerb praktischer Kompetenz sowie fehlende ökumenische Ausrichtung: „Die praktische Kompetenz, das ist eigentlich de facto nicht anwendbar. Auch so interkonfessionell zu arbeiten, also ökumenisch ausgerichtet.“ (L3)

Die Medienvielfalt, die Teil der Projektkonzeption ist, gestalte laut Lehrkräften den Unterricht abwechslungsreicher: „Also ich habe natürlich auch theologische Texte einbezogen oder auch mal ein Video. Oder eben auch mal ein Interview, mit Frau Professor Julia Knop oder so etwas. Also das war sehr abwechslungsreich.“ (L1)

Um religiöse Lernprozesse im Rahmen des Projekts noch zu bereichern, schlägt eine Lehrerin vor, Rituale stärker zu integrieren: „Mir würde einfallen, dass bestimmte ritualisierte Prozesse wichtig sind. Die kann man, glaube ich, auch über eine digitale Ebene abbilden.“ (L2)

## Empfehlungen

Für eine Fortführung des Projekts scheint eine Erleichterung in Bezug auf den Arbeitsaufwand der Lehrkräfte wichtig. Die Lehrerinnen schlagen vor, geeignete Texte und Materialien zu sammeln, um Einarbeitung und Recherche zu vereinfachen: „Und ich denke, für weitere Gruppen wäre einerseits nötig so eine Art Lernplattform zu erstellen oder so einen Fundus zu erstellen [...]“ (L1).

Zudem sei intensiver Austausch unter den Beteiligten – gerade im Hinblick auf ein möglicherweise wachsendes Projekt – enorm hilfreich: „[...] dass die Lehrkräfte, die in *KathReliOnline* unterrichten, sich auf jeden Fall sehr stark vernetzen müssen, um diese unterschiedlichen Erfahrungen auch zu teilen und sich auch sehr miteinander, also zu unterstützen.“ (L1)

### 4.2 Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler

Die Evaluation im Juli 2022 nahm auch die unterrichtsbezogene Vorgeschichte der Schülerinnen und Schüler in den Blick, um eine bessere Einschätzung der Lerngruppen zu ermöglichen.

Im Hinblick auf die positiven Ergebnisse der Zwischenevaluation stellte sich die Frage, ob diese bestätigt werden können oder sich die Bewertung des Projekts deutlich verändert hatte.

#### Zusammensetzung der Lerngruppen:

Zwölf der befragten Schülerinnen und Schüler geben an, katholisch zu sein, eine Person evangelisch, ebenso eine orthodox und eine konfessionslos.

Elf Schülerinnen und Schüler besuchten in ihrer Schulzeit durchgehend den katholischen Religionsunterricht. Organisiert war dieser Unterricht unterschiedlich, die Organisationsformen wechselten für einige Schülerinnen und Schüler auch im Laufe der Schulzeit.

So war er für 9 Schülerinnen und Schüler zeitweise schulübergreifend und für 11 jahrgangsübergreifend organisiert. Für 2 Befragte fand er (zumindest zeitweise) einstündig statt, für 16 (auch) zweistündig. 4 Schülerinnen und Schüler haben katholischen Religionsunterricht (auch) am Vormittag besucht, 11 am Nachmittag.

Auch bezüglich des Ortes, an dem der Religionsunterricht stattfand, haben einige Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit Wechsel erlebt. Für 12 Schülerinnen und Schüler fand der katholische Religionsunterricht im Schulgebäude statt, für 8 (auch) im Gemeindehaus.

Nach Gründen für ihre Teilnahme am Projekt *KathReliOnline* gefragt, geben 9 Schülerinnen und Schüler an, dass ihnen nur so ein Besuch des katholischen Religionsunterrichts weiterhin möglich war. 4 Befragte äußern Neugier in Bezug auf das Projekt im digitalen Format. 3 Schülerinnen und Schüler geben an, wegen der Möglichkeit zur flexiblen Zeit- und Arbeitseinteilung teilzunehmen. Eine Person bezeichnet das Projekt als „praktische Alternative“, während wiederum eine Interesse bekundet, mehr über den katholischen Glauben zu erfahren.

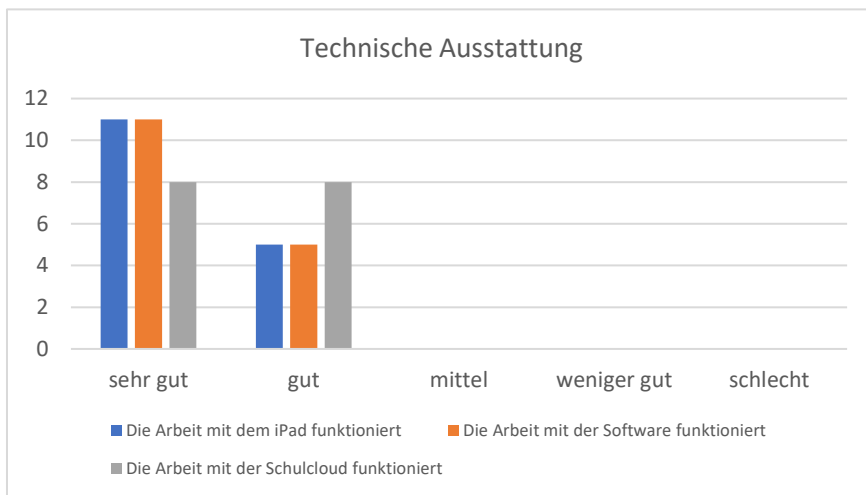
Vom Projekt *KathReliOnline* erfuhren 9 Schülerinnen und Schüler durch ihre Religionslehrerin, 5 durch die Schule, das Sekretariat oder den Oberstufenleiter, eine Person durch Mitschülerinnen und Mitschüler.

Ein ähnliches Bild ergibt sich in Bezug auf die Frage, wer die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Anmeldung unterstützt hat: 8 Schülerinnen und Schüler wurden durch ihre Lehrerin unterstützt, 4 durch die Schule, das Sekretariat oder den Oberstufenleiter, 2 durch Mitschülerinnen und Mitschüler, 4 (auch) durch ihre Eltern. Ein Schüler oder eine Schülerin gibt an, keine Unterstützung erhalten zu haben.

Die Frage „Falls Sie vor Ihrer Teilnahme an *KathReliOnline* regulären Religionsunterricht (in Präsenz) hatten, was hat Ihnen daran besonders gut gefallen?“ wird mehrheitlich (9 Schülerinnen und Schüler) mit dem Verweis auf möglichen Austausch in Präsenz und „direkten Kontakt“ beantwortet. 4 Schülerinnen und Schüler heben die Möglichkeit hervor, einfach Nachfragen zu stellen, eine Person betont das erhaltene Feedback, eine wiederum die Kreativität. Die Lernatmosphäre wird von einem Schüler oder einer Schülerin erwähnt, eine oder einer merkt an, die Lehrkräfte als authentische Zeuginnen und Zeugen ihres Glaubens erlebt zu haben, wiederum eine Person erwähnt die Lerngruppenzusammensetzung.

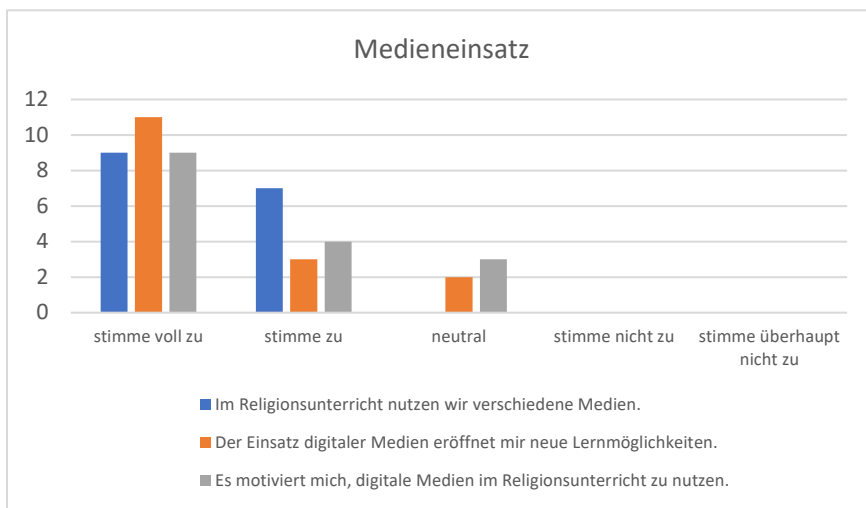
Am Religionsunterricht im Projekt *KathReliOnline* gefällt 11 Schülerinnen und Schüler nach eigener Aussage die Flexibilität in Bezug auf Zeit und Ort. 5 Schülerinnen und Schüler heben die Mediennutzung und den damit einhergehenden Gewinn an Medienkompetenz positiv hervor, 2 loben die Themenwahl, wiederum 2 die Lehrkräfte. Genauso viele schätzen die Erreichbarkeit der Lehrkräfte sowie die zur Verfügung gestellten Lernmaterialien und die Lerngruppenzusammensetzung.

## Technische Ausstattung



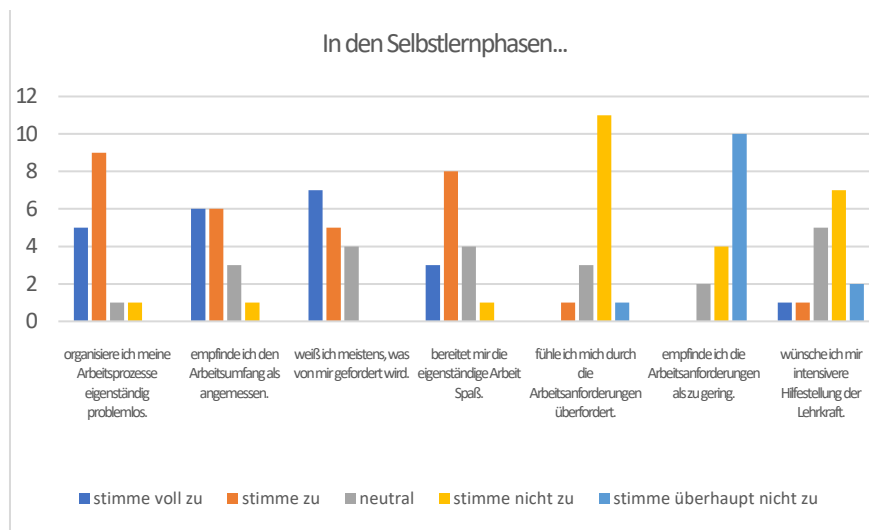
11 Schülerinnen und Schüler geben an, dass die Arbeit mit dem iPad sehr gut und 5, dass sie gut funktioniert. Die Arbeit mit der Software wird genauso bewertet. Die Arbeit mit der Schulcloud bewerten 8 Schülerinnen und Schüler mit sehr gut und 8 mit gut.

## Medieneinsatz



Im Rahmen ihrer Einschätzung des Medieneinsatzes stimmen alle Schülerinnen und Schüler der Aussage zu, dass im KathReliOnline-Religionsunterricht verschiedene Medien genutzt werden (9 stimmen voll zu). 14 Schülerinnen und Schüler bejahen, dass der Einsatz digitaler Medien ihnen neue Lernmöglichkeiten eröffnet (11 davon stimmen voll zu, 2 kreuzen neutral an). 13 Befragte geben an, dass es sie motiviert, digitale Medien im Religionsunterricht zu nutzen (9 stimmen voll zu), 4 kreuzen neutral an. Deutlich wird so, dass die Schülerinnen und Schüler eine Medienvielfalt im KathReliOnline-Unterricht eindeutig wahrnehmen. Der Einsatz digitaler Medien erhöht ihrer Ansicht nach die Lernmöglichkeiten und die Motivation.

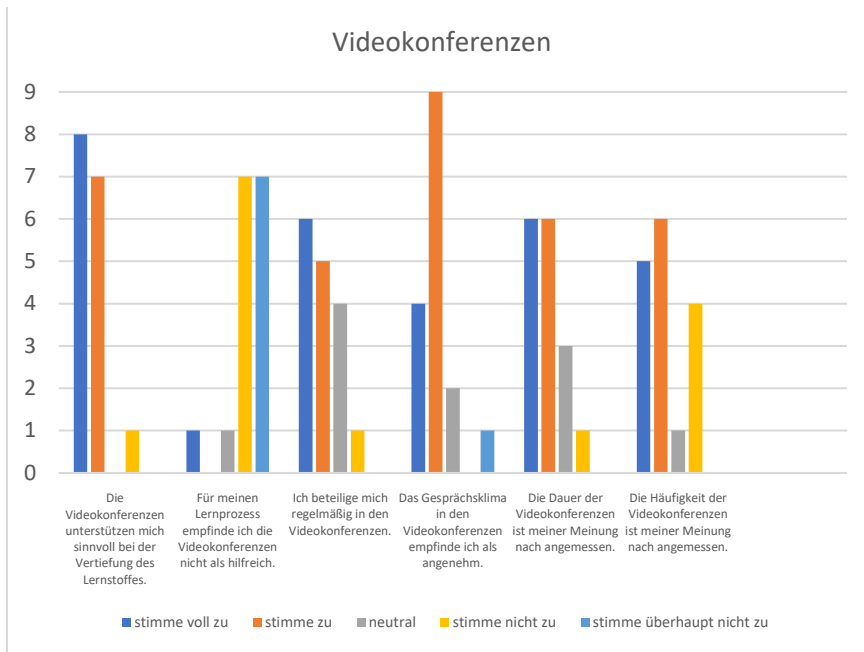
## Selbstlernphasen



14 Schülerinnen und Schüler stimmen der Aussage zu, dass sie ihre Arbeitsprozesse in den Selbstlernphasen problemlos organisieren (5 stimmen voll zu, 9 stimmen zu). Eine Person wählt neutral, eine stimmt nicht zu. 12 Befragte halten den Arbeitsumfang für angemessen, Eine Schülerin oder ein Schüler widerspricht (3 kreuzen neutral an). 12 Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie meistens wissen, was in den Selbstlernphasen von ihnen gefordert wird (7 davon stimmen voll zu, 4 wählen neutral). 11 Schülerinnen und Schülern bereitet die eigenständige Arbeit in den Selbstlernphasen Spaß (4 neutral), eine Person widerspricht. Eine Schülerin oder ein Schüler fühlt sich durch die Arbeitsanforderungen in den Selbstlernphasen überfordert, 12 Befragte widersprechen (3 neutral). Niemand gibt an, die Arbeitsanforderungen als zu gering zu empfinden (14 widersprechen, 2 neutral). 2 Schülerinnen und Schüler geben an, sich intensivere Hilfestellung der Lehrkraft in den Selbstlernphasen zu wünschen, 9 widersprechen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass eine große Mehrheit der Befragten mit der Organisation der Selbstlernphasen nach eigener Aussage gut zurechtkommt. Die Kontrollfragen zeigen, dass sie sich durch Arbeitsaufwand und -anforderungen weder über- noch unterfordert fühlen.

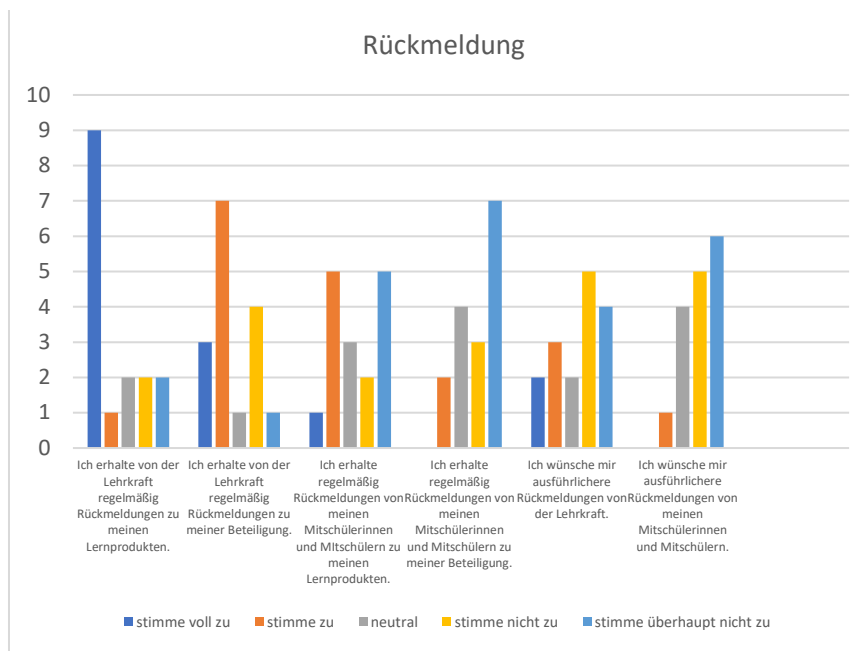
Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Antworten der Lehrkräfte, so wird deutlich, dass diese stärker auch die Herausforderungen der Selbstlernphase betonen, während die Schülerinnen und Schüler eine angemessene Forderung wahrnehmen.

## Videokonferenzen



15 Schülerinnen und Schüler geben an, dass die Videokonferenzen sie sinnvoll bei der Vertiefung des Lernstoffes unterstützen (8 davon stimmen voll zu), eine Person stimmt nicht zu. Die Kontrollfrage bestätigt diese Tendenz: Nur eine Schülerin oder ein Schüler empfindet die Videokonferenzen für ihren Lernprozess nicht als hilfreich. 11 Schülerinnen und Schüler beteiligen sich nach eigener Aussage regelmäßig in den Videokonferenzen (4 neutral, 1 stimmt nicht zu). 13 Befragte empfinden das Gesprächsklima in den Videokonferenzen als angenehm (4 davon stimmen voll zu). 2 Schülerinnen und Schüler wählen *neutral*, eine Person stimmt überhaupt nicht zu. 12 Schülerinnen und Schüler halten die Dauer der Videokonferenzen für angemessen (6 davon stimmen voll zu), eine Schülerin oder ein Schüler widerspricht dieser Aussage. 11 Schülerinnen und Schüler geben an, die Häufigkeit der Videokonferenzen für angemessen zu halten, 4 stimmen dieser Aussage nicht zu. Insgesamt ergibt sich bezüglich der Videokonferenzen so ein sehr positives Bild: Sie werden als hilfreich für den Lernprozess eingeschätzt und überzeugen mit angenehmem Gesprächsklima. Die stärkste Kritik gibt es an der Häufigkeit der Videokonferenzen: Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler widerspricht der Aussage, dass diese angemessen sei. Diesbezüglich sollte es in den Lerngruppen zu einer gemeinsamen Besprechung und möglicherweise einer Modifikation kommen.

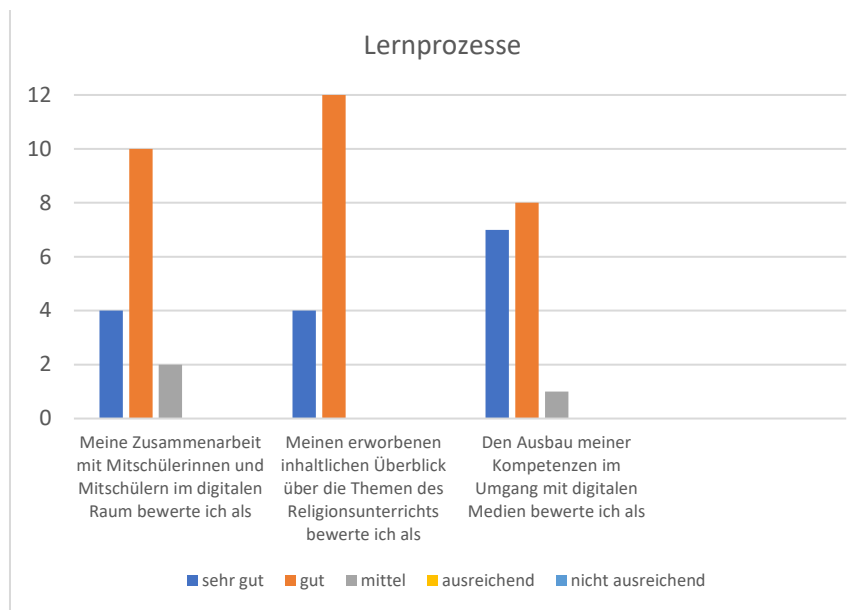
## Rückmeldung



Der Fragenkomplex zum Feld der Rückmeldung ist angesichts einer unmittelbar einleuchtenden Relevanz für ein Projekt, das auf die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler setzt, recht differenziert. 10 Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie regelmäßig Rückmeldungen zu ihren Lernprodukten von der Lehrkraft erhalten (9 stimmen voll zu, 2 geben *neutral* an). 4 Befragte geben an, keine solch regelmäßige Rückmeldung zu erhalten. Zudem geben 10 Schülerinnen und Schüler an, dass die Lehrkraft ihnen regelmäßig Rückmeldungen zu ihrer Beteiligung gibt (eine Person *neutral*). 5 Schülerinnen und Schüler widersprechen dieser Aussage. 6 Schülerinnen und Schüler stimmen der Aussage zu, dass sie regelmäßig Rückmeldungen zu ihren Lernprodukten von den Mitschülerinnen und -schülern erhalten. 7 stimmen nicht zu (davon 5 überhaupt nicht). 2 Schülerinnen und Schüler geben an, regelmäßig Rückmeldungen zu ihrer Beteiligung von den Mitschülerinnen und -schülern zu erhalten, 10 stimmen nicht zu (davon 7 überhaupt nicht, 4 wählen *neutral*). 5 Schülerinnen und Schüler wünschen sich ausführlichere Rückmeldungen von der Lehrkraft (9 stimmen [überhaupt] nicht zu). Eine Person wünscht sich ausführlichere Rückmeldungen von ihren Mitschülerinnen und -schülern, 11 Schülerinnen und Schüler widersprechen (4 wählen *neutral*).

Insgesamt erhalten die Schülerinnen und Schüler zu großen Teilen laut eigener Aussage regelmäßig Feedback. Im Vergleich mit der Zwischenevaluation zeigt sich aber, dass die Regelmäßigkeit aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler abgenommen hat. Die Zahl der Lernenden, die sich ausführlichere Rückmeldungen der Lehrkraft wünschen, ist gestiegen. Peer-Feedback wird weiterhin kaum gewünscht. Die Interviews mit den Lehrkräften haben deutlich gemacht, dass für sie die Bemühungen um regelmäßiges Feedback durchaus eine Herausforderung und große Arbeitsbelastung darstellen.

## Lernprozesse



Abschließend bewerten die Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse anhand von drei Items. 4 Schülerinnen und Schüler bewerten ihre Zusammenarbeit mit Mitschülerinnen und -schülern im digitalen Raum als sehr gut, 10 als gut, 2 schätzen sie als mittel ein. 4 Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie einen sehr guten inhaltlichen Überblick über die Themen des Religionsunterrichts erworben haben, 12 halten diesen für gut. 7 Schülerinnen und Schüler bewerten den Ausbau ihrer Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien als sehr gut, 8 als gut. Eine Person kreuzt mittel an. In Bezug auf die Items zu den Lernprozessen positionieren die Schülerinnen und Schüler sich mehrheitlich zwischen sehr gut und gut. Im Vergleich mit den Ergebnissen der Zwischenevaluation wird deutlich, dass die Tendenz, sich in diesem Bereich zu positionieren, noch zugenommen hat.

Eine ausdrücklich sehr offen gehaltene Frage schließt den Fragebogen ab: „Was möchten Sie uns noch mitteilen?“

Zu einem großen Teil lassen die Schülerinnen und Schüler diese Frage unbeantwortet. 7 Schülerinnen und Schüler jedoch beantworten diese Frage, indem sie das Projekt resümierend als sehr positiv bewerten und teilweise ausdrücklich um eine Fortführung ebendieses bitten, z.B.: „Das Projekt *KathReliOnline* war eine sehr wertvolle Erfahrung. Ich würde mir wünschen, dass dieses Projekt in Zukunft von mehr Schülerinnen und Schülern in Anspruch genommen wird. Besonders positiv würde ich rückblickend den Umgang mit digitalen Lernmethoden nennen. Durch das Erstellen von eigenen Lernvideos oder ähnlichem (sic!) hat man eine stärkere Auseinandersetzung mit den Lernthemen als sonst.“ Aussagen wie diese setzen den durch die Beantwortung der geschlossenen Fragen entstandenen Eindruck fort, dass die Schülerinnen und Schüler eine sehr wertschätzende Bilanz ziehen. Eine Schülerin oder ein Schüler merkt an, dass mehr Rückmeldung wünschenswert sei, wiederum eine oder einer äußert eigene Schwierigkeiten auf die im Projekt erforderliche Eigenständigkeit. Mit diesen Antworten wird auf grundlegende Herausforderungen im Projekt verwiesen: Es verlangt den Schülerinnen und Schülern eine große Bereitschaft ab, selbständig zu arbeiten. Um dennoch eine enge Begleitung zu gewährleisten, entsteht den Lehrerinnen ein recht hoher Arbeitsaufwand.

## 5. Religionspädagogische Auswertung der Daten

### 5.1 KathReliOnline als Beitrag zur Bildung in einer digitalen Welt

*KathReliOnline* ermöglicht die Teilnahme am Fach Katholische Religionslehre, auch wenn keine Lerngruppe an einer Schule zustande kommen würde. Das Projekt leistet so einen wichtigen Beitrag zum Erhalt des katholischen Religionsunterrichts. Es ist aber auch ein Projekt, das in innovativer Weise auf die Tragweite von Digitalisierung reagiert, welche gemeinhin zu den „Megatrends unserer Zeit“<sup>4</sup> gezählt wird, mit denen „fundamentale gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Veränderungsprozesse“<sup>5</sup> einher gehen. Felix Stalder spricht in diesem Zusammenhang von einer „Kultur der Digitalität“, für die drei „spezifische Formen der Kultur, des Austauschs und Ausdrucks über viele inhaltliche, soziale und lokale Differenzen hinweg“<sup>6</sup> verbindlich seien: Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Diese Grundformen der Digitalität tragen dazu bei, ansonsten nicht greifbare Vielfalt und Unübersichtlichkeit zu ordnen. Dieses nicht immer nachvollziehbare Erstellen von Verknüpfungen und Filtern führt aber auch zu neuen Herausforderungen. Auf Medien ist der Mensch für seine Konstruktion der Welt zwar schon immer angewiesen, doch sind mit jedem neuen Medium veränderte Spezifika verbunden.

Spätestens seit der pandemischen Ausbreitung des Coronavirus 2020 scheint sich die Digitalisierung (bei aller Unschärfe des Begriffs<sup>7</sup>) in Deutschland endlich zu einem Thema mit prioritärer Relevanz entwickelt zu haben. *KathReliOnline* ist kein im Pandemiekontext entstandenes Projekt, wenngleich es in dessen Konsequenz öffentlichkeitswirksamen Auftrieb erfahren hat. Dennoch wurde im Rahmen von *KathReliOnline* schon vor der Notwendigkeit von sogenanntem Distanzunterricht erkannt, welches Potential Unterrichten mit digitalisierten Möglichkeiten bietet. Denn: Auch (oder gerade) der Religionsunterricht kann und muss einen Beitrag leisten, um Schülerinnen und Schüler zu einem mündigen und verantwortungsbewussten Leben in einer Kultur der Digitalität zu befähigen.<sup>8</sup>

Schülerinnen und Schüler werden gemeinhin als „digital natives“ bezeichnet, was einerseits impliziert, dass ihr Alltag vom Umgang mit digitalen Medien stark geprägt ist<sup>9</sup>, andererseits aber nicht unbedingt bedeutet, dass dieser entsprechend diskutiert und reflektiert wird. Genau an diesem Problem setzt *KathReliOnline* an, wenn Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften an Medien herangeführt werden, dann aber auch dazu angehalten sind, diese mit ausreichend Freiraum zu erproben, zu diskutieren und zu reflektieren. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler einen Kompetenzaufbau im Umgang mit digitalen Medien bei sich wahrnehmen. Ähnliches lässt sich den Interviews aus Perspektive der Lehrenden entnehmen.

Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Alltag, aber wahrscheinlich auch in ihrer religiösen Sozialisation vom Phänomen der Digitalisierung betroffen. Auch zur Religion gehörte schon immer die Medialität – „Religion(en) und Religiosität werden in, durch und mit Medien erfahren“<sup>10</sup> –, nun aber „ist unstrittig, dass digitale Medien in der (religiösen) Sozialisation von Kindern und Jugendlichen präsent sind“<sup>11</sup>. Digitale Trauerformen und neue Wege religiöser

---

<sup>4</sup> Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2019): Megatrend-Report #1: The Bigger Picture. Wie Globalisierung, Digitalisierung und demographischer Wandel uns herausfordern. S. 4. Online verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Megatrend\\_Report\\_1\\_MT\\_The\\_Bigger\\_Picture\\_2019.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Megatrend_Report_1_MT_The_Bigger_Picture_2019.pdf). (Zuletzt geprüft am 08.08.2023)

<sup>5</sup> Ebd.

<sup>6</sup> Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, Berlin. S. 12.

<sup>7</sup> Vgl. u.a. Overmeyer, Heiko/Schoden, Patrick (2020): Form Follows Function – Gedanken zum Problem der religionspädagogischen Fortbildung unter dem Zeichen der Digitalität. In: Tomberg, Markus/Verburg, Winfried (Hg.) (2020): RU 4.0. Religiöse Bildung und Digitalisierung. Dokumentation des 15. Arbeitsforums für Religionspädagogik. Fulda, S. 150-164. S. 151f.

<sup>8</sup> Vgl. Geisler, Alissa (2022): Religionsunterricht in einer Kultur der Digitalität. In: Engagement 30 H. 3, S. 175-180.

<sup>9</sup> Vgl. Pirker, Viera (2020): Religionspädagogik in der digitalen Transformation. In: Tomberg, Markus/Verburg, Winfried (Hg.) (2020): RU 4.0. Religiöse Bildung und Digitalisierung. Dokumentation des 15. Arbeitsforums für Religionspädagogik. Fulda, S. 12-32. S. 23.

<sup>10</sup> Nord, Ilona (2017): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt: Einige grundlegende Überlegungen aus deutscher Perspektive. In: Dies./Zipernovszky, Hanna: Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt. Religionspädagogik innovativ. Band 14. Stuttgart, S. 26-40. S. 31.

<sup>11</sup> Nord, Ilona (2021): Religiöse Sozialisation von Jugendlichen in mediatisierter Welt. Ausgangsfragen und Zielsetzungen, in: Beck, Wolfgang/Nord, Ilona/Valentin, Joachim (2021): Theologie und Digitalität. Ein Kompendium. Freiburg im Breisgau, S. 257-280. S. 263.



Kommunikation sind nur Beispiele beobachtbarer Entwicklungen, deren Erforschung es zukünftig zu intensivieren gilt. Auch diese werden im Rahmen des *KathReliOnline*-Unterrichts thematisiert und selbst erprobt, z.B. durch die Erstellung von Social Media-Accounts mit religiösem Bezug.

Digitalisierung kann so im Religionsunterricht den Vermittlungsweg betreffen, selbst zum Unterrichtsinhalt werden und ist als veränderter Kontext mitzudenken: „Hilfreich ist dabei die Unterscheidung zwischen dem Lernen *über* Digitalisierung als gesellschaftliche Transformation, dem Lernen *durch* die Digitalisierung der Lebenswelten und dem Lernen *mit* digitalisierten Möglichkeiten.“<sup>12</sup> Die Konzeption von *KathReliOnline* versucht all diese Dimensionen zu berücksichtigen: Sie prägt neue Formen von Kommunikation und Kollaboration, bemüht sich um Beziehungsgestaltung (auch) im digitalen Raum. Dabei wird zurückgegriffen auf digitale Medien unterschiedlicher Art (vgl. 5.4). Begleitend wird, u.a. in regelmäßigen Short Sessions, der Umgang mit diesen Medien eingeübt und kritisch reflektiert.

## 5.2 Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse: Blended Learning

Die Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ fordert die Gestaltung neuer Lehr- und Lernprozesse mit digitalen Medien und betont die Chancen individueller Förderung durch den Einsatz einer digitalen Lernumgebung.<sup>13</sup> Durch das Blended Learning-Modell, also den geregelten Wechsel von Online- und (virtuellen) Präsenzphasen, entsteht im Rahmen von *KathReliOnline* ein neues Zeit-Raum-Gefüge, in dem vertraute Lehr-Lern-Kontexte von den Lehrpersonen nun rekursiv hervorgebracht werden. Die hier gewonnenen Erfahrungen können auch genutzt werden, um die Prozesse und Effekte von selbstständigen Arbeitsphasen der Schülerinnen und Schüler, wie sie im Rahmen eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts notwendig geworden sind<sup>14</sup>, zu optimieren und zu steigern.

Über die Thüringer Schulcloud, die in der Befragung überwiegend positiv bewertet worden ist, ist es den Lehrkräften möglich, digitale Lernräume zu entwickeln, in denen Schülerinnen und Schüler Aufgaben und Begleitmaterial, Anregungen und wichtige Hinweise finden. Für die Selbstlernphasen ist auch eine Vernetzung über die Schulcloud von enormer Relevanz. Da das eigenständige Lernen, das in diesen Phasen gefordert ist, besondere Herausforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellt – das zeigt auch die Evaluation – und von ihnen in der vorangegangenen Schulzeit nicht mit Gewissheit ausreichend eingeübt wurde, haben die Lehrkräfte Hilfestellungen entwickelt. So werden die Selbstlernphasen durch regelmäßigen Kontakt eng begleitet. Zudem wurde ein Leitfaden zum Online-Lernen mit unterstützenden Informationen und Hinweisen erstellt. In online gehaltenen Short Sessions erläutern die Lehrkräfte den Teilnehmenden beispielsweise Möglichkeiten, Lernergebnisse mithilfe von Applikationen auf dem iPad kreativ darzustellen. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler macht deutlich, dass sie sich auf diese vielfältigen Weisen auch in den Selbstlernphasen gut begleitet fühlen.

Besonders in Phasen, die auf Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler setzen, sind regelmäßige Rückmeldungen wichtig.<sup>15</sup> In der Befragung zeigte sich diesbezüglich mehrheitliche Zufriedenheit, aber auch, dass einige Lernende sich ausführlicheres Feedback von den Lehrkräften wünschen. In den Interviews betonten diese wiederum bei aller offensichtlichen Relevanz den damit verbundenen Aufwand. In diesem Kontext lohnt es sich, nach effizienten Möglichkeiten des Feedbacks zu suchen. Audioaufnahmen anstelle von schriftlichen Ausführungen könnten ein Beispiel dafür sein. Um bei der gegebenen Vielfalt an Leistungen die Bewertungskriterien möglichst transparent zu halten, wurden zusätzlich Handreichungen zur Leistungsbewertung für die Schülerinnen und Schüler erstellt.

<sup>12</sup> Hunze, Guido (2021): Technisches Upgrade oder soziokulturelle Transformation? Warum Digitalisierung mehr als der Einsatz digitaler Medien in der Lehre ist. In: Burke, Andree/Hiepel, Ludger/Niggemeier, Volker/Zimmermann, Barbara (Hg.) (2021): *Theologiestudium im digitalen Zeitalter*. Stuttgart, S. 97-120. S. 111.

<sup>13</sup> Vgl. KMK: *Bildung in der digitalen Welt*. S. 13.

<sup>14</sup> Vgl. Sajak, Clauß Peter/Feindt, Andreas (2012): Räume zur selbsttätigen Aneignung schaffen. Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11, S. 164-178.

<sup>15</sup> Vgl. Hoffmann, Markus (2022): Unterrichtsphasen begründet gestalten. In: Hoffmann, Markus/Otten, Gabriele/Sajak, Clauß Peter: *Schritt für Schritt zum guten Religionsunterricht. Praxisbuch für Studium, Referendariat und Berufseinstieg*. 2., überarbeitete Neuauflage. Seelze, S. 97-123.

Die Präsenzphasen, die als Videokonferenz für alle Teilnehmenden oder als hybrides Format gestaltet werden, schätzen die Schülerinnen und Schüler insgesamt sehr positiv ein. Auch die Lehrkräfte betonen zunehmend aktiven Austausch in der Lerngruppe. Die Befragung verdeutlicht, dass die virtuellen Präsenzphasen von den meisten Teilnehmenden nicht als defizitär gegenüber Präsenzphasen vor Ort angesehen werden. Austausch und Diskussion ist auch via Videokonferenz möglich und kann beispielsweise durch den Einsatz digitaler Gruppenräume verstärkt werden. Im Vergleich der beiden Evaluationsergebnisse zeigt sich diesbezüglich bereits eine Verbesserung.

Mit Blick auf die Konzipierung von Unterricht im Blended Learning-Format ist noch einmal zu betonen, dass im Rahmen von KathReliOnline Online- und Präsenzphase gleichberechtigt nebeneinanderstehen sollen. Die Onlinephase ist keineswegs ausschließlich dazu gedacht, die Präsenzphase vorzubereiten. Die didaktische Konzeption sieht eine motivierende virtuelle Lernumgebung für die Selbstlernphasen vor, in der die Schülerinnen und Schüler Wissen nicht nur erwerben, sondern vertiefen, sich kritisch damit auseinandersetzen und es anwenden können. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler auch individuelle Schwerpunkte setzen, eigene Entscheidungen bei der kreativen Umsetzung von Aufgaben treffen und ihr Lerntempo selbst bestimmen. Die Lehrkraft wird in dieser Selbstlernphase nicht durch ein virtuelles System ersetzt, sondern ist ein Teil der virtuellen Lernumgebung. Sie stellt die Aufgaben und ist auch während der Selbstlernphase für die Lernenden erreichbar. Sowohl die Lehrerinneninterviews als auch die Befragung der Schülerinnen und Schüler zeigt, dass dies von beiden Seiten der am Lernprozess Beteiligten als gelungen und hilfreich eingeschätzt wurde.

### *5.3 Unterrichtsinhalte*

Die Unterrichtsinhalte im Projekt orientieren sich an den Vorgaben der Lehrpläne für das Fach Katholische Religionslehre sowie am Kursplan Medienkunde.

Um der Komplexität des Lehrplans und den besonderen Lernanforderungen im Blended Learning-Unterricht gerecht zu werden, wurde der Lehrplan von den Lehrkräften intensiv begutachtet und der Lernumgebung angepasst. Dafür haben zwei bereits seit Beginn eingebundene Lehrkräfte Stoffverteilungspläne erstellt, die auch von dazukommenden Lehrenden genutzt werden sollten. Innerhalb des Projektzeitraums haben sie diese Pläne überarbeitet. Schwerpunktsetzungen und kleinere Reduktionen waren dabei unerlässlich, um für die eigenständige und kreative Arbeit der Schülerinnen und Schüler Raum und Zeit zu gewinnen. Prinzipiell aber finden sich die Aspekte des Thüringer Lehrplans wieder, sodass die (auch für eine Abiturprüfung) erforderlichen Sachkompetenzen erworben werden können. Anmerkungen in den erstellten Plänen verdeutlichen zudem Querverbindungen zwischen den Themengebieten. Insgesamt zeugen die differenzierten Stoffverteilungspläne von der Notwendigkeit, die Inhalte sorgfältig für die Selbstlern- und Präsenzphasen aufzubereiten. In beiden Phasen werden Inhalte sowohl erarbeitet als auch vertieft, die Selbstlernphase ist also – wie oben bereits skizziert – nicht ausschließlich als inhaltliche Vorbereitung für die Präsenzphase konzipiert. Gleichermaßen werden Präsenzphasen häufig zur gemeinsamen Diskussion und Präsentation der erarbeiteten Inhalte genutzt. Das benötigte Material sowie Dokumente mit Aufgabenstellungen und Hilfen werden von den Lehrkräften in die Thüringer Schulcloud geladen. Die digitalen Lernräume laden zum kooperativen und kreativen Arbeiten ein und fordern zum kritischen Denken auf, indem bereitgestellte Materialien (u.a. Quellen, Sachtexte, Bilder und Videos) aufmerksam gesichtet und geprüft werden müssen und gewonnene Erkenntnisse in Form neuer Lernprodukte aufbereitet werden sollen.

Im Hinblick auf die unterrichteten Inhalte bestätigen die befragten Lehrpersonen, dass im Projekt zu großen Teilen die Anforderungen des Lehrplans erfüllt werden konnten. Auch erfolgreich absolvierte mündliche Abiturprüfungen bekräftigen diesen Eindruck. Kleine Reduktionen waren aufgrund der zeitintensiven individualisierten Lernphasen notwendig, dem Lernprozess der Schülerinnen und Schüler angesichts der ertragreichen Lernprodukte aber augenscheinlich förderlich: Dies wurde von den Schülerinnen und Schülern bekräftigt und von den Lehrerinnen vor allem anhand der entwickelten Lernprodukte bestätigt. In Bezug auf die im Lehrplan erwähnten Methodenkompetenzen kommt es durch die fokussierte Nutzung digitaler Medien sogar zu Erweiterungen, indem Inhalte auf kreative und individuelle

Weise durch die Schülerinnen und Schüler digital aufbereitet werden: Durch Auswahlmöglichkeiten und eigene Schwerpunktsetzungen ist eine breite Palette an Lernprodukten entstanden, die von digitalen Lernplakaten über Podcasts zu interaktiven eBooks reichen. Dass diese Freiheiten – immer im großen Rahmen des vom Lehrplan Geforderten – dem Lernen zuträglich sind, betonen auch die Schülerinnen und Schüler (vgl. bspw. Beantwortung der Abschlussfrage).

Auch zukünftig ist zur Erstellung eines Stoffverteilungsplans für den *KathReliOnline*-Unterricht eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte unbedingt wünschenswert, damit von der Erfahrung und dem Arbeitseinsatz aller profitiert werden kann.

#### 5.4 Lernen mit digitalisierten Möglichkeiten – Technik und Medien

Vorteile digitaler Medien sind schnell benannt und zeigen sich auch im Rahmen der Evaluation eindrucksvoll: subjektorientiertes und dezentrales Arbeiten, Nutzung kooperativer Tools, Ermöglichung individualisierter Lernwege – durch Digitalisierung ergeben sich große Chancen für ein verändertes Lehr-Lern-Verständnis. Selbstverständlich darf die Offensichtlichkeit dieser Vorteile zu keinem blinden Technik-Enthusiasmus führen. Vielmehr muss es darum gehen, die Bedingungen eines Lernens in der Kultur der Digitalität wahrzunehmen und zu analysieren, um dann die spezifischen Qualitäten verschiedener Medien einzusetzen.

Um sich angesichts dieser Forderungen zu orientieren, wird gerne auf das mittlerweile sehr populäre „SAMR-Modell“ nach Puentedura<sup>16</sup> zurückgegriffen, das den „Mehrwert“ digitaler Medien bestimmen will. Sicherlich kann dieses Modell als hilfreiches Instrument einer didaktischen Analyse genutzt werden, um Einsatzweisen digitaler Medien kritisch zu prüfen.

Puentedura unterscheidet zwischen vier Ebenen: Auf der Ebene der *Substitution* werden wortgemäß analoge Medien durch digitale ersetzt, ohne dass eine funktionelle Veränderung damit einhergeht. Das Schreiben mit Textverarbeitungsprogrammen (ohne Rechtschreibprüfung) lässt sich auf dieser Ebene genauso einordnen wie die Nutzung digitalisierter Arbeitsblätter oder Texte. Die Ebene der *Augmentation* verlangt eine Erweiterung, das digitale Pendant muss also Funktionen bieten, die vom analogen nicht zu erwarten sind.

Während diese ersten beiden Ebenen also die Möglichkeiten einer Erweiterung nicht überschreiten, sollen die letzten beiden laut Puentedura der tatsächlichen Umgestaltung, der Transformation also, dienen. Auf der Ebene der *Änderung* bzw. *Abwandlung (Modification)* werden Aufgaben, die auch analog gestellt werden könnten, so umformuliert, dass sie eine digitale Unterstützung erforderlich machen. Hier ermöglicht Technologie also eine maßgebliche Neugestaltung von Aufgaben. Puentedura versteht darunter u.a. die Integration textueller, auditiver und visueller Werkzeuge. Zur Ebene der *Neubelegung (Redefinition)* gehören solche Aufgaben, die ohne technologische Unterstützung nicht realisierbar wären. Technologie ermöglicht in diesem Kontext also erst die Entwicklung neuer Aufgaben.

Wie jedes Modell pauschalisiert und vereinfacht auch dieses nach Puentedura. Misst man den Einsatz digitaler Medien aber an der vorgeschlagenen Kategorisierung, kann zumindest vermieden werden, dass dieser zum reinen Selbstzweck wird.

Die Lehrkräfte im Projekt haben großen Wert auf die Entwicklung von Aufgabenstellungen gelegt, die digitale Medien im Sinne einer *Modification* und auch *Redefinition* einbinden. Schülerinnen und Schüler haben unter anderem PowerPoint-Präsentationen mit Audios versehen, Podcasts aufgenommen, digitale Flyer sowie Instagram-Accounts erstellt.

Die Befragung hat eine große Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung sowie der digitalen Infrastruktur ergeben. Durch die Ausstattung aller Teilnehmenden mit einem iPad sowie nützlicher Software haben sie die Möglichkeit, an Videokonferenzen teilzunehmen, auf die Schulcloud zuzugreifen und Lernprodukte unterschiedlichster Art zu erstellen. Über die Thüringer Schulcloud können sich Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulen sowie die Lehrkräfte vernetzen, bekommen Material zur Verfügung gestellt und können Arbeitsergebnisse hochladen. Insgesamt ist es durch diese Rahmenbedingungen möglich, eine

---

<sup>16</sup> Vgl. u.a. Puentedura, Ruben R. (2016): The SAMR Model. Technological Integration into Higher Education. Online verfügbar unter: SAMRModel\_TechnologicalIntegrationIntoHigherEducation.key (hippasus.com). Zuletzt geprüft am 10.08.2023.

Medienvielfalt in den Religionsunterricht zu integrieren, die laut Befragung von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und als motivierend eingeschätzt wird.

## 6. Fazit und Ausblick: Ergebnisse und Perspektiven

Für ein entdeckendes, selbstständiges und individualisiertes Lernen unter dem Primat der Kompetenzen des 21. Jahrhunderts setzt *KathReliOnline* auf ein verändertes Raum-Zeit-Gefüge, das eben nicht – wie im Rahmen der Pandemie – eine Übergangslösung darstellt. Digitale Medien gestalten hier schulische Lehr-Lern-Prozesse um. Sie sind dabei stets Gegenstand kritischer Reflexion, denn ein solch reflektierter Umgang mit digitalen Medien ist Voraussetzung für mündige Teilhabe in einer Kultur der Digitalität. Bei aller Innovation, die sich im Kontext dieses Projekts zeigt, bleiben selbstverständlich (auch) traditionelle Unterrichtsskripte relevant. Immer wieder geht es auch um die Übertragung von Bewährtem in den digitalen Raum, wobei nicht jedes Mal grundlegende Modifikationen erforderlich sind. Insgesamt sind weiterhin fundierte didaktische Kompetenzen entscheidend und nicht selten werden – das zeigt sich auch im Rahmen der Evaluation gerade in Bezug auf die Planung der einzelnen Phasen – im Rahmen des Projekts von den Lehrpersonen klassische didaktische Dimensionen und Fragestellungen neu (wieder-)entdeckt.

Nicht nur für die Lernenden ist der Erwerb von Medienkompetenzen unerlässlich. Die Lehrenden selbst müssen, um digitale Medien begründet und zielführend einzusetzen und die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler dabei angemessen zu berücksichtigen, ihre Medienkompetenzen ständig weiterentwickeln.

Weil Lernen sich wesentlich durch emotional-soziale Komponenten auszeichnet, sind zudem das Beziehungsgeschehen sowie die Wahl der Lerninhalte für erfolgreiche Lehr-Lern-Kontexte äußerst relevant. Die Befragungen haben gezeigt, dass sowohl Lernende als auch Lehrende die Kommunikation insgesamt äußerst positiv bewerten. Zur fortlaufenden Verbesserung wird an Möglichkeiten der Kooperation sowie konstruktiver Rückmeldung gearbeitet. Auswahlmöglichkeiten in Bezug auf Unterrichtsgegenstände und individualisierte Lernwege erleichtern den Lebensweltbezug im Rahmen des Unterrichts. So wurde die digitale Lernumgebung von den Schülerinnen und Schülern als motivierend wahrgenommen. Die eigenen Lernfortschritte – sowohl auf den Unterrichtsinhalt als auch auf die Medienkompetenz bezogen – bewerteten die Schülerinnen und Schüler positiv.

Um die hohen Anforderungen, die das Projekt an die Lehrkräfte stellt, erfüllen zu können, müssen diese auf möglichst vielen Wegen entlastet werden. Eine Stoffreduktion, die den Lehrplan immer noch angemessen berücksichtigt, wurde bereits durchgeführt. Für die Zukunft des Projekts erscheint eine Vernetzung aller beteiligten Lehrkräfte besonders wichtig: Sie sollten in ständigem Austausch stehen, Material teilen, um den Arbeitsaufwand zu reduzieren, und Empfehlungen bezüglich hilfreicher Tools und Fortbildungen weitergeben. Auf diese Weise kann der aktuell sehr große Arbeitsumfang möglicherweise auf ein besser tragbares Maß gesenkt werden.

Das *Center for Curriculum Redesign* hat ein „Framework von Kompetenzen für das 21. Jahrhundert“<sup>17</sup> entwickelt, auf das in Diskussionen über Bildungsanforderungen in einer digitalen Welt bei aller berechtigten Kritik häufig auch anerkennend verwiesen wird. Das erklärte Ziel der Publikation ist es, ein Curriculum für eine Welt im Wandel zu entwerfen, denn, so wird in der Einleitung behauptet: „Die Welt, für die unser Bildungswesen geschaffen wurde, existiert nicht mehr.“<sup>18</sup> Das der Publikation zugrundeliegende Bildungsverständnis weist eine funktionale und nicht zuletzt wohl ökonomistische Orientierung auf, und sicherlich ist zu hinterfragen, wie stark sich schulische Bildung nach dem Arbeitsmarkt mit seinen Anforderungen richten sollte. Dennoch kann das Modell eine anregende Grundlage für Diskussionen um die Neugestaltung von Bildungszielen bieten. Vier Dimensionen von Bildung sieht das Curriculum vor: Die Dimension des „Meta-Lernens“ bildet den Hintergrund für die

---

<sup>17</sup> Vgl. Fadel, Charles/Bialik, Maya/Trilling, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg.

<sup>18</sup> Fadel/Bialik/Bernie: Die vier Dimensionen der Bildung. S. 7.

Dimensionen „Skills“, „Character“ und „Knowledge“. Besondere Aufmerksamkeit erhält die im Modell beschriebene Dimension der vier „Skills“: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und Kritisches Denken. Dieses Framework ist für die Konzeption von *KathReliOnline* eine wichtige Bezugsgröße. Die *KathReliOnline*-Lehrkräfte sind bemüht, Aufgaben zu entwickeln, die kreative Umsetzungsmöglichkeiten eröffnen. Dabei werden die Tablets als wesentliche Arbeitsgeräte eingebunden, wodurch auch ein Beitrag zur Förderung der Medienkompetenz geleistet wird. Die Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler zeugen in ihrer Vielfalt tatsächlich von den Möglichkeiten kreativer Umsetzungen. Die Teamstruktur der Lernplattform ermöglicht Kooperation und Kollaboration unter den Lernenden sowie die Kommunikation mit der Lehrkraft, was den kreativen Zugängen durchaus förderlich ist. Auch in virtuellen Präsenzphasen gelingt mittlerweile lebhafter Austausch. Anregende Lernumgebungen und offene Aufgabenformate, die auf Selbstständigkeit und kritisches Denken setzen, sind fester Bestandteil des Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren und verbessern ihre eigenen Lernprozesse, indem sie Selbstlernphasen mit konstruktiver Begleitung durchlaufen.

Das tendenziell funktionalistische Bildungsverständnis, das der Dimension der genannten Skills zugrunde liegt, kann jedoch alleinige Orientierung für zukunftsfähigen Religionsunterricht nicht sein. Viera Pirker merkt zurecht an, religiöse Bildung müsse die Dimension der Skills überschreiten und die Dimension der Charakterbildung fokussieren: „Mit dieser Schwerpunktsetzung kann er [der Religionsunterricht] hinterfragend und subversiv zugleich ein allzu funktionalistisches Bildungsverständnis einrahmen [...]“<sup>19</sup>. So – subversiv nämlich – kann dieser Unterricht seiner Aufgabe gerecht werden, Individuen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken, Dialogfähigkeit zu fördern und auf die Realitäten der Schülerinnen und Schüler zu reagieren. Dieser Fokus ist auch in *KathReliOnline* durch die im Projekt Unterrichtenden verfolgt und in den Interviews reflektiert worden. In diesem Sinne kann der Religionsunterricht als Reflexionsort für existentielle Veränderungen dieser Zeit verstanden werden, welche die Schülerinnen und Schüler unmittelbar betreffen: „Wohl brechen in den beschriebenen infrastrukturellen Möglichkeiten anthropologische und ekklesiologische Grundfragen ebenso wie ethische Dimensionen auf, die durchaus in ihrer theologischen Qualität konturiert werden können und damit auch religionspädagogisch zu stellen sind [...]“<sup>20</sup>.

Medienbildung muss in „den Kontext einer umfassenden Persönlichkeitsbildung und kulturellen Bildung“<sup>21</sup> gestellt werden. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler konstruktiv-kritisch begleitet werden, um einen mündigen und sicheren Umgang mit Medien zu entwickeln und ein verantwortungsbewusstes Leben in einer Kultur der Digitalität zu führen. Der Religionsunterricht bietet sich für eine solche Begleitung an, war religiöse Bildung doch schon immer auf Medien angewiesen, die nun in der digitalen Welt einen entsprechenden Wandel erfahren. Biblische Tradition und kirchengeschichtliche Zusammenhänge helfen dabei, das Verhältnis von Medien und Realität zu bedenken. Erforderlich sind also „medienethische Reflexionen auf Grundlage der christlichen Glaubensstradition“<sup>22</sup>.

Damit sind hohe Ansprüche an Religionsunterricht formuliert und gewiss konnte die durchgeführte Evaluation diese nicht vollständig überprüfen. Neben den Erhebungsergebnissen zeugen aber auch die Materialien, von denen einige in diesem Band abgedruckt werden, davon, dass das Projekt Religionsunterricht und Digitalisierung im Sinne des geschilderten Bildungsverständnisses zusammenzubringen versucht. Angesichts der Evaluationsergebnisse lässt sich zumindest für die untersuchten Aspekte konstatieren, dass dem Projekt ein großer Erfolg beschieden ist. In allen evaluierten Bereichen fällt das Gesamtbild überwiegend positiv aus. Die zusätzlichen Kommentare der Schülerinnen und Schüler zeugen von besonderer Wertschätzung des Unterfangens. Um den Unterricht im

---

<sup>19</sup> Pirker, Viera (2020): Die 4k neu f.r.a.m.e.n. Religiöse Bildung im 21. Jahrhundert, online unter: <https://www.lehren-und-lernen.ch/die-4k-neu-f-r-a-m-e-n-religioese-bildung-im-21-jahrhundert/#4K>.

<sup>20</sup> Pirker, Viera (2020): Religionspädagogik in der digitalen Transformation. S. 26.

<sup>21</sup> Pirner, Manfred (2018): Medienbildung und Medienkompetenz im Kontext religiöser Bildung. ERG.CH (Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft). Online verfügbar unter: <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/pirner-medienbildung-und-medienkompetenz/?print=pdf>. S. 7.

<sup>22</sup> Heger, Johannes (2020): Digital, medial, egal? Religiöse Kompetenz angesichts einer mediatisierten Welt. In: Tomberg, Markus/Verburg, Winfried (Hg.) (2020): RU 4.0. Religiöse Bildung und Digitalisierung. Dokumentation des 15. Arbeitsforums für Religionspädagogik. Fulda, S. 33-60. S. 47.

Rahmen von *KathReliOnline* dauerhaft erhalten zu können, muss nun der Arbeitsaufwand der Lehrkräfte durch gesteigerte Effektivität und zunehmenden Austausch reduziert werden.

*KathReliOnline* ist ein Projekt, das religiöses Lernen im 21. Jahrhundert neu zu (be)denken versucht – und so einen innovativen Weg gefunden hat, katholischen Religionsunterricht auch in Diasporagebieten motivierend und ertragreich aufrechtzuerhalten.

## Zusammengefasst: Religionsdidaktische Perspektiven

1. Online gestützter Religionsunterricht setzt *eine angemessene Ausstattung mit Endgeräten (hier: Tablets) und einer digitalen Plattform* für den Datenaustausch und die Kommunikation voraus (hier: Schulcloud des Bundeslandes). Dabei wird die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler ernst genommen, reflektiert und gefördert. Die Arbeitsergebnisse und -produkte der Schülerinnen und Schüler im Projekt zeigen eine Vielfalt kreativer Umsetzungen in der Arbeit mit digitalen Tools.

2. *Eine Teamstruktur*, wie sie im Projekt zur Gestaltung der Lernplattform, etabliert worden ist, ermöglicht Kooperation und Kollaboration unter den Lernenden sowie eine regelmäßige und unaufwändige Kommunikation mit den Lehrkräften, was für den kreativen Zugang förderlich ist.

3. Um in den Präsenzphasen zu einem lebhaften Online-Austausch zu kommen, bedarf es *Zeit und Geduld*. Schülerinnen und Schüler der Projektschulen mussten sich erst mit einer unterrichtlichen Kommunikation im digitalen Raum vertraut machen.

4. *Eine anregende Lernumgebung und offene Aufgabenformate*, die auf Selbstständigkeit und Positionierung setzen, helfen den Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren und zu verbessern. Bei solchen metakognitiven Elementen müssen die Lernenden auch in den Selbstlernphasen konstruktiv begleitet werden.

5. Zwingend notwendig ist zudem *eine Stoffreduktion*, die zwar auf der einen Seite den geltenden Lehrplan angemessen berücksichtigt, auf der anderen Seite aber den Lernanforderungen im Blended Learning-Unterricht gerecht wird.

6. Auch Lehrerinnen und Lehrer benötigen *Anleitung, Beratung und Fortbildung*, um digitale Medien begründet und zielführend einsetzen und die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler dabei angemessen berücksichtigen zu können.

7. Schließlich hat sich im Projekt gezeigt, wie wichtig *die Vernetzung aller beteiligten Lehrkräfte* ist: Sie müssen in ständigem Austausch stehen, um Materialien zu teilen, Empfehlungen bezüglich hilfreicher Tools auszugeben und Fortbildungen zu kommunizieren. So kann der erhöhte Arbeitsaufwand in einem Online-Religionsunterricht in hilfreicher Weise reduziert werden.

## Literatur

- Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2019): Megatrend-Report #1: The Bigger Picture. Wie Globalisierung, Digitalisierung und demographischer Wandel uns herausfordern. Online verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Megatrend\\_Report\\_1\\_MT\\_The\\_Bigger\\_Picture\\_2019.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Megatrend_Report_1_MT_The_Bigger_Picture_2019.pdf). (Zuletzt geprüft am 08.08.2023)
- Fadel, Charles/Bialik, Maya/Trilling, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg.
- Geisler, Alissa (2022): Religionsunterricht in einer Kultur der Digitalität. In: Engagement 30 H. 3, S. 175-180.
- Günther, Julia (2020): KathReliOnline – Neues wagen! In: Tomberg, Markus/Verburg, Winfried (Hg.) (2020): RU 4.0. Religiöse Bildung und Digitalisierung. Dokumentation des 15. Arbeitsforums für Religionspädagogik. Fulda, S. 100-112.
- Heger, Johannes (2020): Digital, medial, egal? Religiöse Kompetenz angesichts einer mediatisierten Welt. In: Tomberg, Markus/Verburg, Winfried (Hg.) (2020): RU 4.0. Religiöse Bildung und Digitalisierung. Dokumentation des 15. Arbeitsforums für Religionspädagogik. Fulda, S. 33-60.
- Hoffmann, Markus (2022): Unterrichtsphasen begründet gestalten. In: Hoffmann, Markus/Otten, Gabriele/Sajak, Clauß Peter: Schritt für Schritt zum guten Religionsunterricht. Praxisbuch für Studium, Referendariat und Berufseinstieg. 2., überarbeitete Neuauflage. Seelze, S. 97-123.
- Hunze, Guido (2021): Technisches Upgrade oder soziokulturelle Transformation? Warum Digitalisierung mehr als der Einsatz digitaler Medien in der Lehre ist. In: Burke, Andree/Hiepel, Ludger/Niggemeier, Volker/Zimmermann, Barbara (Hg.) (2021): Theologiestudium im digitalen Zeitalter. Stuttgart, S. 97-120.
- Nord, Ilona (2017): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt: Einige grundlegende Überlegungen aus deutscher Perspektive. In: Dies./Zipernovszky, Hanna: Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt. Religionspädagogik innovativ. Band 14. Stuttgart, S. 26-40.
- Nord, Ilona (2021): Religiöse Sozialisation von Jugendlichen in mediatisierter Welt. Ausgangsfragen und Zielsetzungen. In: Beck, Wolfgang/Nord, Ilona/Valentin, Joachim (2021): Theologie und Digitalität. Ein Kompendium. Freiburg im Breisgau, S. 257-280.
- Overmeyer, Heiko/Schoden, Patrick (2020): Form Follows Function – Gedanken zum Problem der religionspädagogischen Fortbildung unter dem Zeichen der Digitalität. In: Tomberg, Markus/Verburg, Winfried (Hg.) (2020): RU 4.0. Religiöse Bildung und Digitalisierung. Dokumentation des 15. Arbeitsforums für Religionspädagogik. Fulda, S. 150-164.

- Pirker, Viera (2020a): Religionspädagogik in der digitalen Transformation. In: Tomberg, Markus/Verburg, Winfried (Hg.) (2020): RU 4.0. Religiöse Bildung und Digitalisierung. Dokumentation des 15. Arbeitsforums für Religionspädagogik. Fulda, S. 12-32.
- Pirker, Viera (2020b): Die 4k neu f.r.a.m.e.n. Religiöse Bildung im 21. Jahrhundert, online unter: <https://www.lehren-und-lernen.ch/die-4k-neu-f-r-a-m-e-n-religioese-bildung-im-21-jahrhundert/#4K>. (Zuletzt geprüft am 02.08.2023)
- Pirner, Manfred (2018): Medienbildung und Medienkompetenz im Kontext religiöser Bildung. ERG.CH (Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft). Online verfügbar unter: <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/pirner-medienbildung-und-medienkompetenz/?print=pdf>. (Zuletzt geprüft am 09.08.2023)
- Puntedura, Ruben R. (2016): The SAMR Model. Technological Integration into Higher Education. Online verfügbar unter: [SAMRModel\\_TechnologicalIntegrationIntoHigherEducation.key](https://hippasus.com/SAMRModel_TechnologicalIntegrationIntoHigherEducation.key) (hippasus.com). Zuletzt geprüft am 10.08.2023.
- Sajak, Clauß Peter/Feindt, Andreas (2012): Räume zur selbsttätigen Aneignung schaffen. Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11, S. 164-178.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, Berlin.