

Spirituelle Kompetenz in mediatisierten Welten

„Spirituelles Selbstmanagement 4.0“ berufs- und religionspädagogisch anleiten und begleiten

Thomas Hanstein

1. Einführung

Im Frühjahr 2020 wurde der virtuelle Raum plötzlich alternativlos. Unter Digitalisierung wurde bis dahin in der deutschen Schullandschaft vor allem die Ausstattung mit Hardware verstanden. Als der analoge Unterricht im Zuge des Lockdowns ausgesetzt wurde, hatten Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Erziehungsberechtigte gleichsam über Nacht auf (so etwas wie) „Homeschooling“ umzustellen. Technische Fragen dominierten fortan den Alltag bei Lehrkräften, Lernenden und in deutschen Elternhäusern – und verdrängten andere, grundlegende Fragen nach dem Umgang mit unvorbereitet aufgetretenen Phänomenen. Digitalisierung und Digitalität lassen sich ebenso wenig auf technische Aspekte reduzieren wie die methodisch-didaktische Vorbereitung des Unterrichts auf die in dieser Zeit oft leitende Frage, *was* medial zu übermitteln ist. Die Corona-Krise und der Lockdown haben daran erinnert, dass Unterricht mehr ist als gute Arbeitsblätter. Und sie haben gezeigt, dass die sinnvolle Nutzung virtueller Räume erlernt und begleitet sein will – auch und insbesondere in einer Generation, die in mediatisierten Welten aufwächst.

Was ab 2020 für das deutsche Schulwesen derart überraschend und zugleich überfordernd war, hat nicht nur in anderen europäischen Ländern – z.B. den skandinavischen, aber auch osteuropäischen – einen langen Vorlauf. Auch ein Blick in das Hochschulwesen in Deutschland wäre lohnenswert und zukunftsweisend (gewesen). Insbesondere einige wenige Fernhochschulen haben bereits vor einem Jahrzehnt den „Quantensprung“ geleistet und bieten ihre Lehre seit Jahren über stabile Formate mit hohem methodisch-didaktischem Anspruch an. Vorausgegangen war die *E-Learning-Debatte* ab den 1990er Jahren des letzten Jahrhunderts, mit der intendierten Überwindung von Raum und Zeit durch digitale Bildungsmedien. Nach diesen Pionierjahrzehnten ist heute relativ unumstritten, was Erich Schäfer so zusammenfasst: „Nachdem wir in den vergangenen Jahrzehnten erkannt haben, dass es nicht ausreicht, lediglich die kognitiven Kompetenzen zu fördern, sondern dass es auch erforderlich ist, die emotionalen Kompetenzen zu entwickeln, steht nun ein weiterer Schritt an, nämlich die Entwicklung spiritueller Kompetenzen. Virtuelle Lebens- und Arbeitsräume sind bereits metaphysische Räume. Die Forderung nach spiritueller Kompetenz, wie

sie hier im Buch [gemeint ist hier: Hanstein & Lanig, 2020a] vorgetragen wird, ist deshalb nur folgerichtig“ (ebd., S. X).

Die plausible Forderung nach *spiritueller Kompetenz* im Zuge zunehmender Digitalisierung kommt hier nicht aus dem theologischen und religionspädagogischen Lager, sondern wird von einem Hochschullehrer der Erwachsenenbildung stark gemacht. Zuvor hatte beispielsweise ein englischer Biologe – wenngleich dessen grenzüberschreitende Thesen nicht unumstritten sind – mit seinem Buch „Die Wiederentdeckung der Spiritualität“ (Sheldrake, 2018) auf dieses Thema – und *Desiderat* – aufmerksam gemacht. Dieser Anstoß „von außen“ mag an die Wiederentdeckung der Rituale in den Sozial- und Erziehungswissenschaften erinnern, welche der „pastoralen Eiszeit“ in der Frühphase der Bundesrepublik einen wichtigen Impuls gab. Philosophie, Theologie und Religionspädagogik sind damit heute aufgefordert, ihre Denkmodelle an die Herausforderung der Digitalisierung anzupassen und ganzheitliche Antworten und Unterstützungsformate für heutige User zu entwickeln. Freilich vermag die Diskussion um die „Systemrelevanz“ von Kirche und – damit auch – Theologie einen nicht geringen Erwartungsdruck auf theologische Disziplinen auszulösen. Allerdings sind entscheidende Fragen dabei *nicht* neu: der Umgang mit Unsicherheiten, Kontingenzen, Ambiguität und das Rückgeworfensein auf sich selbst – in der Sprache eines Schülers: „Wenn keine Struktur mehr da ist, wie im richtigen Unterricht, komm’ ich am Morgen schier nicht hoch“ (O-Ton). Was eine Schule – als analoger Lebensraum – eben auch bietet, schien im virtuellen Raum des (sogenannten) „Homeschoolings“ wie verschwunden und musste in der „zweiten Runde“ erst langsam (wieder-)entdeckt werden: Struktur, Verlässlichkeit, Rhythmus sowie Rituale im Alltag. Dieses *Desiderat* hat den eigentlichen seelsorglichen Auftrag im Kontext Begleitung und (Religions-)Unterricht offenbart.

Der Beschäftigung mit „Spiritueller Kompetenz in digitalen Lern- und Arbeitswelten“ (Buchtitel von Hanstein & Lanig, 2020a) war eine mehrjährige Begleitung von Hochschullehrern in der virtuellen Lehre als Fortbildner und virtuelle Coachs vorausgegangen. Ein halbes Jahr später folgte Corona bedingt der zweite Band: „Digital lehren“ (Hanstein & Lanig, 2020b). Dieser Hinweis erscheint deshalb interessant, weil sich darin die Asymmetrie zwischen der Pionierarbeit an (einigen) deutschen Hochschulen und der Situation im deutschen Schulwesen zeigt: Nachvollziehbarer Weise richtet sich krisenbedingt der Blick zuerst auf die Infrastruktur. So wären – ausgehend vom „Homeschooling“ – konsequenter Weise auch zuerst methodische Bücher am Zuge gewesen. In der Coaching-Begleitung von virtuell Lehrenden aber lässt sich bereits nach wenigen Lehrveranstaltungen ein Phänomen beobachten, das mit dem *Bedarf an einer spirituellen Art und Weise des Umgangs* überschrieben werden kann. Das lässt sich beispielhaft an Fragen zur zeitlichen und räumlichen Strukturierung bis hin zu Methoden für Entspannungsübungen in den Pausen vor dem Bildschirm oder zusammen mit den Lernenden beobachten. Daraus lässt sich die *These* ableiten,

dass mit einem *kleinen zeitlichen Verzug diese oder ähnliche Fragen auch im Schulwesen auftauchen* werden – und zwar gleichermaßen im Blick auf Lehrende wie Lernende.

Erkenntnisse aus diesem zeitlichen Vorlauf sollen – bei allen Unterschieden der Systeme – in diesem Beitrag gebündelt werden. Gleichzeitig werden praktische Erfahrungen und gelungene Experimente in virtuellen und hybriden Formaten zur weiteren Erprobung vorgeschlagen. Eine kleine Umfrage zu den Wirkungen des „Homeschooling“ auf Lernende sowie zu Bedarfen bei Lehrenden im virtuellen Raum (in: Hanstein & Lanig, 2020b, Anhang) unterstreicht an geeigneten Stellen diese Befunde.

2. Die Semipermeabilität virtueller Räume

„*Wir treffen uns im Raum XY!*“ – Mittlerweile übliche Formulierungen wie diese deuten an, wie sehr die virtuellen Räume bereits zu „realen“ Orten geworden sind. Doch wer oder was trifft sich in diesen Räumen und kommuniziert? In den ersten Stunden des deutschlandweiten „Homeschooling“ waren es – wenn es technisch überhaupt soweit funktioniert hat – Geräusche und Töne, die sich „getroffen“ haben oder, noch reduzierter, kryptische Chat-Nachrichten.

In den Wissenschaften ist es heute unumstritten, dass der Mensch ein *biopsychoso-ziales Wesen* ist. Doch inwiefern können virtuelle Lern- und Arbeitswelten diesem Menschenbild Rechnung tragen? Der Austausch in mediatisierten Welten verläuft durch *symbolische Kommunikation* (vgl. Truninger, 2019). Eine symbolhaft entstehende Kommunikation aber muss nicht automatisch weniger wert und weniger nachhaltig sein als analoge Kommunikation – die Befunde in virtuellen Studiengängen sowie die eigenen Coaching-Erfahrungen in diesem Kontext können dies belegen. Allerdings benötigt diese symbolische Form der Kommunikation eine tiefe Reflexion (auf Lehrenden- wie auf Lernenden-Seite) darüber, was sich hier eigentlich ereignet.

Zur Visualisierung dieser Besonderheit der Kommunikation in mediatisierten Welten bietet sich das *Bild der biologischen Zellmembran* an, die durch ihre Semipermeabilität Diffusion ermöglicht. Analog verhält sich die Kommunikation in virtuellen Lern- und Arbeitswelten: Jeder Teilnehmende sitzt, im Bild gesprochen, in der eigenen „*virtuellen Blase*“ (Hanstein & Lanig, 2020a; 2020b) und sendet aus dieser heraus. Was sich aus konstruktivistischen Ansätzen heraus für Gruppenprozesse grundsätzlich sagen lässt, wird im Fall virtueller Räume ganz stark auch noch durch die räumliche und technische Trennung unterstützt. Wenn aber Lernen stets als „Lernen vom anderen her“ (Arnold, 2012) zu begreifen ist und Lernprozesse entsprechend aufzubauen sind, muss sich die *blasenhafte Isoliertheit des Subjekts* (um ein lernendes sein zu können) über digitale Diffusionsvorgänge hinaus entwickeln.

2.1 Individuelle „Blasen“ verbinden

Eine lern- und erst einmal *beziehungswirksame Verbundenheit* in virtuellen Räumen zu erreichen, ist *die* zentrale Aufgabe der Lehrenden. Die Blasen-Visualisierung macht den Anspruch augenscheinlich, der im Verbinden einer zweistelligen Zahl an „Blasen“ besteht – was eine umfänglichere Aufgabe im Vergleich zum analogen Raum darstellt. Die Sensibilität für das Gruppenforming in virtuellen Räumen ist damit ein wesentlicher Aspekt, der nur zu leicht durch die Konzentration auf technische Fragen ins Hintertreffen geraten kann. Daher ist die virtuelle *Selbstsorge* der Lehrenden wie der Lernenden ein weiterer. Erst dann sollte der inhaltliche Aspekt – auch und insbesondere im Unterrichtsgeschehen – hinzutreten, da andernfalls basale personale und soziale Prozesse durch die digitale Beschleunigung nahezu verschluckt werden. Eine hinreichende *Achtsamkeitskompetenz* (auszubauen) ist deshalb ein grundlegender Baustein spiritueller Kompetenz in mediatisierten Welten – und zwar unabhängig von der lehrenden oder lernenden Rolle. Denn es verbinden sich im technischen Zuschalten nicht zuerst Menschen, sondern Räume – in denen Menschen „sitzen“. Und anders als im analogen Unterricht ist es nicht ohne Weiteres zu bemerken, wenn Lernende innerlich „abschalten“.

Unterricht – wie Kommunikation überhaupt – im virtuellen Raum benötigt eine eigenaktiv und auch eigenverantwortlich hergestellte *Sicht- und Erlebbarkeit* der einzelnen Teilnehmenden und Veranstaltenden. *Rituale* an den verschiedensten Scharnierstellen – zu Beginn einer Stunde, nach dem Ende der Pause und natürlich am Ende des Unterrichts – sind für die Aktivierung der Gruppenprozesse unerlässlich. Hinzu haben sich mehrere didaktische Prinzipien als sinnvoll für das Zusammenkommen und -bleiben in mediatisierten Welten erwiesen, um nicht „nur“ – was bereits Arbeit ist – „Blasen“ zu verbinden, sondern deren Verbindung auch für die Dauer der Veranstaltung durch Resonanz Erfahrungen

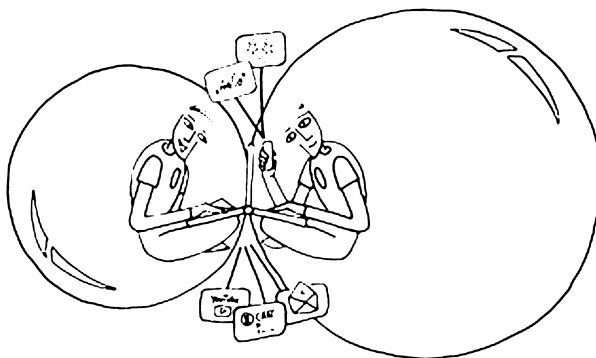


Abb. 1 „Blasenhaft verbunden“ (Hanstein & Lanig, 2020b, Covermotiv)

aufrecht zu erhalten (und dies nicht nur technisch, so grundlegend dies im „digitalen Steinzeitalter“ auch ist).

Eine entsprechende „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016) in virtuellen (Lern-)Räumen muss gewollt, gefördert und gepflegt werden. Sie beginnt damit, dass sich jeder Teilnehmende mit Ton und Bild zuschalten sollte (vgl. „Prinzip 1“, in: Hanstein & Lanig, 2020b, S. 92–93) und zeigt sich insbesondere in der Haltung, mehr als gewohnt auf Gestik und Mimik zu achten (vgl. ebd., „Prinzip 4“, S. 96–97). Der Forderung nach virtueller Verbundenheit steht dabei eine notwendige *digitale Robustheit* im Angesicht der speziellen Multikomplexität virtueller Welten gegenüber – bzw. bedingt erst die Möglichkeit dieser „blasenhaften“ Verbundenheit (vgl. Hanstein & Lanig, 2020a, S. 122–127). Das bedeutet auf der Seite der Lehrenden, dass auch bei der gründlichsten Unterrichtsvorbereitung – mehr als im analogen Raum möglich – sich plötzlich Unerwartetes ergeben kann. Denn es kann immer etwas aufkommen, das nicht funktioniert: Die Internetverbindung, die gestern noch stark genug war, ein Rückhall, welcher so schnell nicht zu beseitigen ist oder ein Dokument, das sich nicht hochladen lässt. Da die *digitale Multidimensionalität* bereits in besonderen Stress versetzen kann, würde ein übergroßes Kontrollbemühen all dieser eventuellen Ausfälle das negative Stresslevel steigern. Daher benötigt Lehren und Lernen in mediatisierten Welten ein *verinnerlichtes Murphys Law* (vgl. „Prinzip 6“, in: Hanstein & Lanig, 2020b, S. 98–99). Diese Haltung spricht keineswegs gegen eine gründliche Vorbereitung; sie kann vielmehr in eine professionelle Gelassenheit führen, die in der Beschleunigung mediatisierter Welten überlebenswichtig ist (praktische Hinweise sowie methodisch-didaktische Konsequenzen aus den Besonderheiten der virtuellen Lehre vgl. ebd., S. 106–108).

2.2 Die eigene „Blase“ kultivieren – oder: kein Wort ohne den Leib!

„Ja, so sieht es gerade bei mir aus. Normalerweise arbeite ich ja nicht von hier aus. Aber hier habe ich besseres Licht. Ihr müsst euch den Background einmal wegdenken.“ – Mit dieser Erklärung in den ersten Wochen des „Homeschoolings“ animierte ein Kollege seine Schülerinnen und Schüler erst, sich auf seine Wohnküche zu konzentrieren. Seine Hinweise sind für Anfänger in der virtuellen Lehre nicht untypisch. Sie signalisieren eine Unsicherheit, die mit dem Einblick in den privaten Raum neuartig verbunden ist. Die Sequenz macht aber auch deutlich, dass es einer *Kultivierung des halböffentlichen Raumes* bedarf. Lehrende und Lernende kommen nicht umhin sich darüber Gedanken zu machen, was die Teilnehmenden zu Gesicht bekommen sollen (und eventuell mitschneiden könnten). Doch die eigene „Blase“ sollte auch deshalb kultiviert werden, um ein wiedererkennbarer, individueller Ort zu werden. So verlockend es auch ist, mit

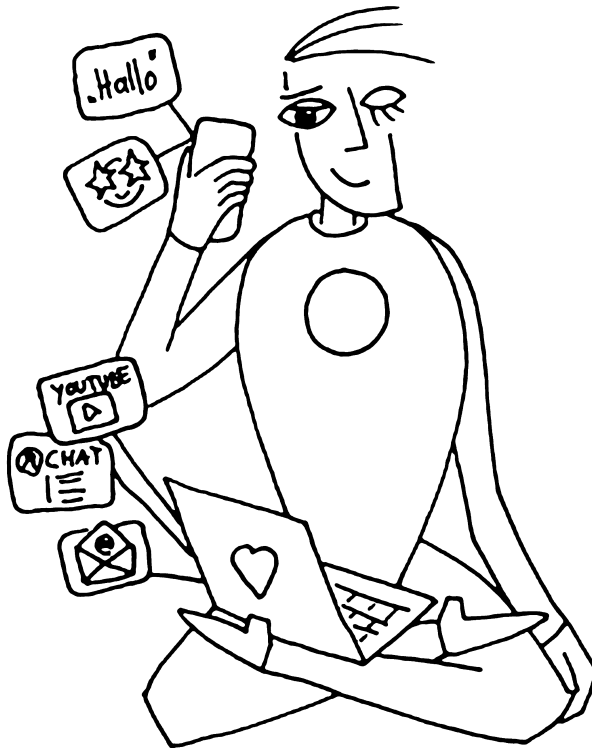


Abb. 2 „Individuelle Blase“ (Hanstein & Lanig, 2020a, Covermotiv)

Laptop oder Smartphone an beliebige Orte zu wechseln, es stellt jedes Mal nicht nur für die Gegenüber eine neue – unbewusste – Anpassungsleistung dar. Auch für die eigene Work-Lern-Life-Balance ist es erwiesenermaßen sinnvoll feste Orte zu haben, die man auch für andere Zwecke verlassen kann. Das klassische Arbeitszimmer-Prinzip wird von der Lern- und Motivationsforschung gerade auch für das digitalisierte Lernen und Arbeiten betont. Es ermöglicht in Zeiten veränderter Zeitstrukturen und dynamisierter Erreichbarkeiten bewusste Phasen des „Off“ der eigenen „Blase“.

Auch wenn Redewendungen, wie das zu Beginn dieses Kapitels genannte Zitat, suggerieren, virtuelle Räume würden wie analoge wahrgenommen werden, erscheint es wichtig, sich den Besonderheiten mediatisierter Welten zu stellen. Andernfalls werden diese nicht reflektiert und es besteht u. U. die Gefahr, dass sie unbewusst wirkmächtig werden. Denn die neuen Lern- und Arbeitswelten – wie Lebenswelten überhaupt – sind abstrakte, philosophisch betrachtet, *metaphysische Räume*. Diese epochale Besonderheit bereits muss als Paradigmenwechsel bezeichnet werden, der sprachlich eine Überbetonung rationaler

und abstrakter Begrifflichkeiten (und auch sprachlicher Negativbegriffe, wie Distanz- oder Fernunterricht) mit sich gebracht hat. Diese Verwendung war bzw. ist ein schleichender, in weiten Zügen unbewusst vollzogener Prozess, der das kollektive wie subjektive Mindset nicht gering verändert. Das oben benannte Treffen genauso zu bezeichnen, als wenn es sich um einen physischen Raum handelt, ist dafür nur ein (harmloses) Beispiel. Solche Beobachtungen haben die Journalistin Stephanie Metzger bereits vor über einem Jahrzehnt im Gespräch mit Bernhard Waldenfels zu dem prägnanten Satz geführt: „Man soll sich den Dingen selbst zuwenden. Nicht Konstrukten und Modellen. Sonst hat man keinen Leib mehr“ (Metzger, 2005). Hier wird deutlich, dass der Aspekt der *Leiblichkeit* – der insbesondere für die christliche Anthropologie grundlegend ist – durch symbolische Kommunikation verschoben wird. In diesem Sinne sind mediatisierte Welten ein Anlass, die Tradition der leiblichen Phänomenologie – z. B. in der Linie von Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty (vgl. Westphal, 2014) – zu aktualisieren, die bis heute eine wichtige Gegenposition zum Mythos der rein kognitiven Erkenntnis darstellt und von daher brandaktuell sind. Denn neben der virtuellen „Blase“ bleibt die „*physische Blase*“ erhalten, in die die Teilnehmenden soweit Einblick erhalten, wie es zugelassen wird. Sie beinhaltet nicht nur den analogen Raum, in dem die Lehrenden und Lernenden tätig sind, sondern v. a. auch die *eigene Physis*.

Wer sich körperlich betätigt, kennt das Phänomen, dass nach einer Stunde Laufen oder Joggen eine neue Idee wie aus dem Nichts „geboren“ wurde. Solche – nicht machbaren – Aha-Effekte machen deutlich – und erkennbar –, dass und wie sehr der Mensch als Geist-Leib-Seele-Wesen geschaffen ist. Die *Inspiration* ist kein Phänomen, das von Seiten der Theologie gepachtet worden ist. Die Kunsttheorie kennt sie beispielhaft als grundlegende Größe für schöpferische Prozesse. Ebenso verhält es sich mit dem, was hier (d. h. in: Hanstein & Lanig, 2020a, S. 131–135) als *Gewahrwerden* bezeichnet wird. Beides „läuft“ nicht rein in der „virtuellen Blase“, es „fällt“ nicht von irgendwoher in den virtuellen Raum hinein. Es ist – auch in mediatisierten Welten – nach wie vor der Leib, der gleichsam als Medium den inneren Raum für das Gewahrwerden von – bislang – unbewussten Ideen bietet. Denn die *Ganzheitlichkeit* des Menschen ermöglicht diese inneren Prozesse – daher gehört ihre Pflege in die Kultivierung der eigenen virtuellen und physischen „Blase“ zentral mit dazu.

Das heißt, an diesem Punkt zusammengefasst: Die Verbindung aller individuellen „Blasen“ ist nicht nur ein technischer und methodischer Vorgang. Im Bild der Semipermeabilität drückt sich auch die Notwendigkeit aus, die *Leiblichkeit* und *Emotionalität* der lernenden und lehrenden Subjekte mit zu integrieren. Das Subjekt als ganzheitliches Geist-Leib-Seele-Wesen bleibt auch in digitalisierten Lernprozessen das Zentrum.

2.3 Veränderte Zeiterfahrungen

Die *Semipermeabilität* als Visualisierung virtueller Räumlichkeit geht – wie das reale, analoge Leben, Lernen und Arbeiten – zunächst von der Linearität der Zeit aus. Ein Spezifikum mediatisierter Welten ist es aber, dass vieles *asynchron* möglich geworden ist. Auch hierin bestehen Chancen wie Risiken – wie die Rückmeldungen zum „Homeschooling“ (vgl. Hanstein & Lanig, 2020b, Anh. 2) zeigen. Die *Veränderung der Raumstruktur* ist im digitalen Zeitalter an die *Veränderung der zeitlichen Logiken* gebunden – und umgekehrt. Erfahrungsgemäß werden diese Umstände schnell kritisiert; es scheint jedoch wichtiger sie zu reflektieren und sodann wirksam zu gestalten. Denn je offener – losgelöster vom linearen Zeitmodell – die Zeitstrukturen werden, umso größer wird auch die Verantwortung zur strukturierten Arbeit und zur Selbstsorge der virtuell Lernenden und Arbeitenden. Dabei muss bedacht werden, dass das lineare Zeitmodell kulturell und sozial erst geschaffen worden ist. Natur und Körperlichkeit indes kennen (ebenso oder im Kontrast dazu) *zyklische Modelle*, die natürliche Abfolge des Wach-Schlaf-Rhythmus' ist hierbei das grundlegendste Beispiel, das Geist, Körper und Seele inhärent ist und an dem sich auch deren Energiehaushalt orientiert.

Dieser Aspekt der *personalen Kompetenz* ist insbesondere bei Kindern und Jugendlichen wichtig, die auch zum Lernen feste Strukturen und Rhythmen benötigen. Zeit ist – philosophisch gesprochen – ein *Existenzial* und fundiert auf dem Prinzip der Endlichkeit. Das Rückgeworfensein des einzelnen Lernenden verdichtet sich dabei in der *Asynchronität*. Denn verbindliche Zeiten für bestimmte Zwecke und Räume scheint es so nicht mehr zu geben, alles scheint – wie ein Mittelstufenschüler es formulierte – „*immer und von überall aus möglich*“. Dieser unbewusste Eindruck kann als Freiheit empfunden werden, schnell aber auch in die Überforderung kippen. Wenn jeder Lernende z. B. zu „seiner“

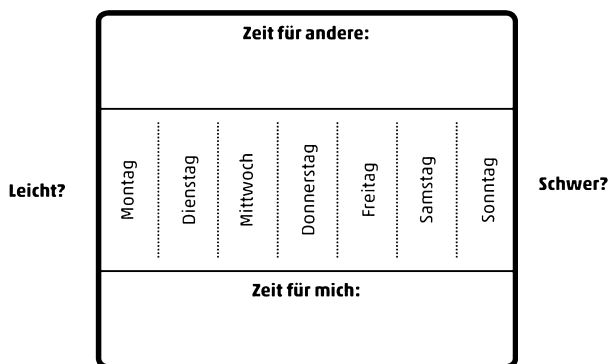


Abb. 3 „Innere und äußere Rhythmen“ (Hanstein & Lanig, 2020b, S. 167)

Zeit ein YouTube-Video anschauen kann, muss umso mehr von den Lehrenden auf eine verbindliche gemeinsame Zeit der Nachbesprechung geachtet werden. Denn Verbindlichkeit ohne Zeit gibt es – theologisch betrachtet – ausschließlich in der Ewigkeit. *Endlichkeit* immer wieder ins Bewusstsein zu rufen, erscheint daher in virtuell gestalteten Lehr- und Lernprozessen grundlegend. Übungen mit Lernenden – und in Lehrenden-Fortbildungen – zu *inneren und äußeren Rhythmen* und, davon ausgehend, zum *Zeit- und Selbstmanagement* sind eine gute Möglichkeit, für diese bleibende Herausforderung in mediatisierten Welten zu sensibilisieren (Bsp. dazu in: Hanstein & Lanig, 2000a, S. 161–176; Hanstein, 2018, S. 69–224).

3. Individuelle und kollektive Bedarfe im „Corona-Homeschooling“

„Am meisten habe ich vermisst, mit meinen Mitschülern und Lehrern im Klassenzimmer in der Schule zu sitzen. Ich finde es schade, dass man durch das Homeschooling die sozialen Kontakte nicht mehr hat bzw. nur noch virtuell pflegen kann“ (Hanstein & Lanig, 2020b, S. 353). Der exemplarische O-Ton zur Frage, was Lernende während des „Homeschooling“ am meisten vermisst haben (vgl. ebd., Anh. 2), macht deutlich: Ein Hauptaspekt der praktischen Desiderate im „Fernunterricht“ war das, was im analogen Unterricht oft mit dem Begriff „Nebengespräche“ negativ konnotiert wird. Die Lernenden wünschten sich im Rückblick mehr Miteinander mit den Mitschülern, spürbares „Schulleben“ (ebd., S. 358), mehr *Struktur und Rhythmus* sowie direkte *Unterstützung* durch Lehrende, wobei der „Kontakt mit Lehrer und Schule (sowie die) Atmosphäre“ (ebd., S. 355) als zentral empfunden wird. Indes mache „Homeschooling unlebendig“ (ebd., S. 354, wobei der komplette O-Ton lautet: „Viel zu wenig Möglichkeit sich richtig auszutauschen! Es ist nicht schön, die ganze Zeit vor dem Bildschirm zu sitzen. Es macht mich unlebendig“). Aufschlussreich ist auch das empfundene Fehlen eines „strukturierte(n) Tagesablauf(s)“ (ebd., S. 358) sowie „die freie Zeiteinteilung“ (ebd., hier wohlgermerkt während des Unterrichts gemeint).

Rückmeldungen wie diese zeigen: Virtueller Unterricht – in der ersten experimentellen Phase, ohne erwähnenswerte Vorbereitung der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft – war von einer ausgeprägten *Ambivalenz* zwischen vermeintlicher Freiheit (beispielsweise nicht mit Bild und Ton anwesend sein zu müssen) und einem gleichzeitig empfundenen höheren Druck (der sich v. a. in der monierten Fülle an Aufgabenblättern zu erkennen gab) gekennzeichnet. Dabei konnten sowohl das eingeschränkte soziale Lernen („jemand, der mich anspricht“, ebd.) als auch die fehlende Lernstrukturierung („die Struktur, denn dann weniger Motivation“, ebd.) zur Demotivation führen. Parallel dazu liegt ein großer Bedarf bei

virtuell Lehrenden – neben der technischen und methodischen Unterstützung – im *medialen Coaching* (vgl. Hanstein & Lanig, 2020b, S. 117–122).

Beide Hauptaspekte – auf den Seiten der Lernenden wie der Lehrkräfte – sensibilisieren dafür, was hier (in: Hanstein & Lanig 2020a) und in den vorausgegangenen Beiträgen als spirituelle Kompetenz gefasst wird. Im Blick auf Schülerinnen und Schüler nicht allein deshalb, um die „Lerneffizienz“ zu erhöhen bzw. überhaupt zu gewährleisten; sondern, um das zu bewerkstelligen, was Schule an sich ist: Lebensraum und *Ort der Persönlichkeitsentfaltung*. Hinsichtlich der Lehrkräfte berührt diese Beobachtung – von Bedarfen und Desideraten aus Anlass des „Homeschooling“ – die „gute alte“ Frage nach dem *Fürsorgeprinzip*: praktisch nach einer, auch in digitalen Zeiten und mediatisierten Lernwelten nachhaltigen *Lehrkraftgesundheit*.

3.1 Verschobene Prioritäten im Online-Unterricht

Lehrerinnen und Lehrer gelten gemeinhin als Individualisten. Dieses Vorurteil ist nicht gänzlich von der Hand zu weisen, weil Lehramtsanwärter von Anfang an darauf vorbereitet werden, allein eine Klasse zu führen und den Lehr- und Lernprozess eigenständig zu steuern. Alle kollektiven Abstimmungen sind da oft nachgeordnet. Insofern erscheinen Selbstwahrnehmungen wie diese aufschlussreich, die während des „Homeschooling“ ins Coaching getragen wurden: *„Ich ertappe mich dabei, wie ich nachts um halb 2 noch E-Mails absetze oder Arbeitsaufträge ins System einstelle. Anfangs war sehr entspannt, das alles tun und lassen zu können, wann ich dafür Zeit hatte. Doch jetzt ist mir völlig die Struktur abhandengekommen.“* Was hier selbstreflexiv festgestellt – und mit ein wenig Training auch in eine brauchbare und gesunde *Rhythmisierung* gebracht – wurde, ist im Kontext der mittlerweile Jahre zurückliegenden *E-Learning-Debatte* an sich nichts Neues (vgl. z.B. Gruber, 2007, S. 123–132), allerdings für das deutsche Schulwesen eine neue Erfahrung: Auch, wenn (bereits) in der Lehrerbildung das „Selbst- und Fremdbild der Lehrperson“ zum festen Bestandteil geworden ist, fehlt das eigene *Erfahrungsbild* des Lernens und Lehrens in digitalen Medien. Das ist *die* entscheidende Prämisse für alle Bereiche, die über die Auswahl des Unterrichtsstoffes und der Festsetzung des Weges dieses Inhaltes zu den Lernenden eben auch eine – wesentliche – Rolle spielt.

Hilbert Meyer sprach bereits vor Jahren von der „persönlichen Theorie guten Unterrichts“ (Meyer, 2007, S. 82). Diesen Ansatz auf die aktuellen mediatisierten Gegebenheiten weiterzudenken, scheint das Gebot der Stunde zu sein. Er ist Gegenstand dessen, was unter dem Begriff „*teacher beliefs*“ (vgl. Elmer, Pauli & Reusser, 2011) seit einiger Zeit erforscht wird. Denn bereits in vor-virtuellen Zeiten ist erkannt worden, was Meyer so zusammenfasst: „Persönliche Theorien steuern die Wahrnehmung des Unterrichts und auch die im Prozess getroffenen Entscheidungen viel stärker als Theoretiker-Theorien“ (Meyer, 2013, S. 11).

Was grundsätzlich für den Lehrberuf gilt, erfährt im virtuellen Lernraum eine spezielle Verdichtung. Denn der virtuelle Raum und Unterricht ist *multidimensional* (vgl. Kap. „Das virtuelle Klassenzimmer“, hier: Prinzip 5, in: Hanstein & Lanig, 2020b, S. 91–108). Das bedeutet auf der methodisch-didaktischen Ebene, dass es einer *stärkeren Fokussierung* und auch *didaktischen Reduktion* als im analogen Unterrichtsraum bedarf. Konkret formuliert: Bevor sich Lehrende über das „Was“ und „Wie“ der Stoffvermittlung Gedanken machen können, richtet sich in mediatisierten Lern- und Lehrwelten *der Fokus* auf das „Wer“ (vgl. ebd., Kap. „5 W“, S. 29–31).

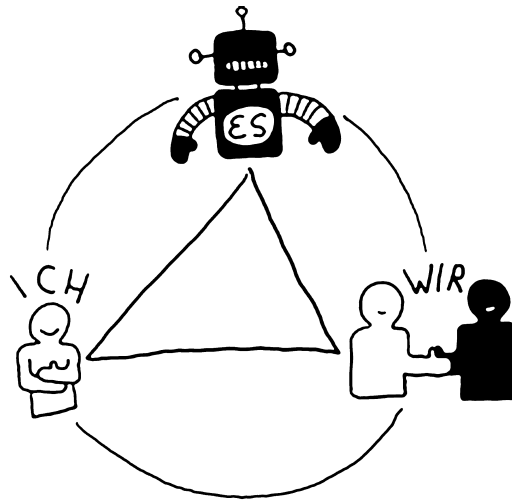


Abb. 4 „TZI“ (Hanstein & Lanig, 2020b, S. 111)

Hier ist nicht die rein sachliche Adressatenanalyse gemeint, sondern unter diesem Blick subsumieren sich alle Umstände, welche die Lernenden präsent und virtuell „da“ sein lassen (oder eben nicht) – denn mediatisierte Lern- und Arbeitswelten laden zur speziellen „*virtuellen Passivität*“ (vgl. Hanstein & Lanig, 2020b, S. 99–108) ein, die von Lehrenden durch entsprechende Aktivierung und Steuerung auszugleichen ist (und auf die auch mit einer übermäßigen Aktivität bei Lehrenden, sowohl im Vortragsstil wie auch im Distribuierten von Arbeitsblättern regiert wird). Auch wenn ihrerseits Ruth Cohn die aktuellen Veränderungen in der Bildungslandschaft wohl kaum voraussehen konnte, so erscheint die von ihr entwickelte *TZI-Theorie* gerade für das Lehren und Lernen in mediatisierten Räumen wesentlich. Im „TZI-Dreieck“ der themenzentrierten Interaktion stehen sich „Ich“, „Wir“ und „Es“ an je einer Spitze eines gleichschenkligen Dreiecks gegenüber. Umgeben ist dies von einem Kreis, der das „Umfeld“ visualisiert. Für Lehr- und Lernprozesse bedeutet das grundsätzlich: Jeder einzelne Lernende („Ich“) muss mit den individuellen Lernvoraussetzungen in den Prozess („Es“) eingebunden werden. Hieran lehnen sich auch pädago-

gische Konzepte zur individuellen Förderung an. Da jede Lerngruppe („Wir“) als eigenständiges System verstanden wird, wird sie von einem Lernziel, aber auch von einem mehr oder weniger ausgeprägten Gemeinschaftsgefühl getragen. Es war Wolfgang Klafki, der weit vor aktuellen Ansätzen konstatierte, dass *individualisiertes und kooperatives Lernen* stets zusammengehören. Insofern ist es vor den Herausforderungen digitalisierter Lehr- und Lernprozesse wichtig, dem *Lernumfeld* Priorität zu geben und zu planen, wie dieses von den Lehrenden und Lernenden gestaltet, strukturiert, priorisiert und beziehungsdidaktisch gepflegt wird. Denn es ist, wie oben beschrieben, nicht nur der Raum, welcher gewechselt wird und sich mit anderen verbindet.

Gleichermaßen sollte sich der „Wer“-Blick und der Blick auf das Lernumfeld aber auch auf die *eigene Ausgangslage* als Lehrende/r richten – und dies, nach den ersten Anläufen und Experimenten, nicht rein auf der technischen Ebene, sondern unter dem ganzheitlichen Aspekt der *Lehrkraftpersönlichkeit* und *Selbstsorge*, wie der zu Beginn dieses Kapitels zitierte O-Ton andeutet.

3.2 Subjektives Rückgeworfensein spirituell kompetent handeln

Weder der Alters- noch der (in mediatisierten Welten wohl eher vermeintliche) Erfahrungsvorsprung als Lehrende/r garantiert, mit der „ins Rollen“ geratenen Struktur des Lehrens und Lernens optimaler umgehen zu können – zumeist ganz im Gegenteil. Wer sich auf das Unterrichten fokussiert, dem wird die *zeitliche Strukturierung* seines Tages – zumindest der erste, rein schulische Abschnitt – durch das für den Stundenplan zuständige Team im Vorfeld abgenommen. Der zu unterrichtende Umfang einer Lehrkraft ist damit von vornherein an die Komponenten Zeit und Ort (relativ) fix gebunden. Zwar ist es von der jeweiligen Persönlichkeitsstruktur der Lehrkraft abhängig, ob dieses „Arbeiten nach Plan“ eher als Dienstleistung oder als Eingriff in die persönliche Entscheidungsfreiheit empfunden wird – im Coaching kann hier aufschlussreich und zielführend beispielhaft mit dem Riemann-Thomann-Modell begleitet werden (vgl. Hanstein, 2018, S. 178–187, Abb. S. 181) –, in jedem Fall aber wird damit eine *Verbindlichkeit* auf zeitlicher und räumlicher Ebene gesichert, nicht nur für die Organisation Schule, auch für die einzelne Lehrkraft. Wie leicht diese ins Wanken geraten kann, lässt sich alljährlich bei temporären Verschiebungen oder bei Prüfungs- und Aufsichtsplänen beobachten.

Dieser Umgang mit ganz *alltagspraktischen Kontingenzerfahrungen* prägt wesentlich das Lehren, Lernen und Leben in mediatisierten Welten. Ihnen lässt sich (nur) mit *gesunder Fehlerfreundlichkeit* – d.h. einer verinnerlichten Haltung, dass Fehler erlaubt sind – begegnen. Für keinen Berufsstand scheint das so herausfordernd zu sein wie für Lehrkräfte, besteht deren Arbeit genau darin zu bewerten und zu beurteilen. Besonders Menschen, die zum Perfektionismus neigen, sind versucht, Unvorhersehbares mit (noch mehr) Fehlervermeidung zu

kompensieren – was in der beschleunigten digitalisierten Welt ein auswegloses Unterfangen darstellt. Eine *spirituelle Gegenhaltung* wäre hier zu trainieren, weniger zu bewerten und Umstände, die unvorhersehbar waren, nicht innerhalb eigener Entscheidungshoheit zu begreifen.

Der oben beschriebene Umstand, dass während des „Homeschooling“ das soziale Lernen vielfach vermisst wurde, lässt sich auch unabhängig vom Kontext Schule interpretieren. Denn die Tatsache, allein in einer „Lernblase“ zu sitzen und diese erst einmal mit denen der Lehrenden und der anderen Lernenden verbunden zu spüren, steht diametral zu dem, was die Kultur der Digitalität kennzeichnet: sich digital über eine „*community of practice*“ (Lave & Wenger, 1991) zielorientiert zu vernetzen. Die eigentliche Aufgabe – eben jene Verbindung und Verbundenheit – war nicht Gegenstand des spontan eingeläuteten Schulexperiments. Rasch drehte sich stattdessen vieles um Technik und Arbeitsblätter. Insofern konnte sich der Zustand des subjektiven Rückgeworfenseins im „Homeschooling“ auch noch zuspitzen. Allerdings lag der Grund, wie vielfach zu hören war, nicht rein und nicht vordergründig in technischen Defiziten, sondern im Phänomen der *virtuellen Isoliertheit*. Aus dieser heraus bieten sich nur zwei Wege an: Der eine besteht darin, in weiteren virtuellen und (wie in: Hanstein & Lanig, 2020b erhofft) hybriden Versuchen einen vorrangigen Schwerpunkt auf die Anbahnung und Unterstützung *lernförderlicher communities of practice* zu legen. Der zweite liegt auf der *Stärkung der individuellen spirituellen Kompetenz* der einzelnen Teilnehmenden.

Selbstverständlich lassen sich beide Ansätze miteinander verbinden. Allerdings haben mediatisierte Welten auch das Phänomen mit sich gebracht, nichts verpassen zu dürfen. Dieses bringt die *zeitliche Unabgeschlossenheit* und *Verdichtung von Gruppenaktivitäten* mit sich. Diese „*fear of missing out*“ ist ein alarmierendes Phänomen dafür, dass sich negativen Aspekte mediatisierter Prozesse nur mit der *Stärkung individueller Kompetenzen* begegnen lassen. Dieser Ansatz ist zugleich *präventiv* für die seelische und soziale Gesunderhaltung.

Insofern erscheint es naheliegend, den traditionellen Begriff der *Kontemplation* in die Dynamik der mediatisierten Welten hinein zu übertragen: Kontemplation – als innerer Betrachtungs- oder auch „Andachtsraum“ – (lat. „*templum*“) kann dann bedeuten, die ursprüngliche Einheit von *Körper, Leib und Seele* auch im virtuellen Raum (wieder) zu entdecken, zu kultivieren und zu pflegen. Sie kann heißen, der Beschleunigung von Digitalisierung und Digitalität *gelassen* zu begegnen und dafür trainieren, *ganzheitlich und assoziativ* „unterwegs“ zu sein. Dies erscheint umso wichtiger, da bekanntermaßen immer Stressoren in virtuellen Räumen und digitalisierten Welten existieren, die *assoziative Lösungen* blockieren können.

Sybrene Polet bietet mit der Erzählung „Die Fledermaus“ (vgl. Polet, 2016, S. 28–29) eine tiefsinnige Metaphorik *ganzheitlich assoziativen Lernens*: Wie die Fledermaus durch den Raum flattert und aus allen Anhaftungen, die sie aus

dem Raum aufnimmt, ihre Wirklichkeit konstruiert, so kann auch eine *assoziative Kompetenz* dazu anregen, *ganzheitlich und gehirngerecht* Lernprozesse in mediatisierten Welten zu gestalten. Die Kreativitätsforschung nennt diesen Vorgang *Bisoziation*: unverbundene, freie Ideen finden neu zu einer schöpferischen Synthese. Entscheidend aber ist, dass sich nur das verbinden kann, was bislang eigenständig – und erkennbar, identifizierbar – ist. Eigenständigkeit – und damit auf handelnde Personen im mediatisierten Zeitalter bezogen: *Individualität*, wörtlich „das Ungeteilte“ – ist somit Grundlage für alle Prozesse virtueller Verbundenheit. Folglich sollte diese in der Dynamik digitalisierter Welten nicht – im oben eingeführten Bild der Zellmembran gesprochen – gänzlich „ausdiffundieren“.

Aus der Perspektive der Praktischen Theologie und Religionspädagogik kann dieser Ansatz durch *kreative und meditative Übungen* unterstützt werden (Bsp. dazu in: Hanstein & Lanig, 2000a, S. 161–176; 2020b, 113–316), wobei auf eine gesunde *Mischung zwischen analog, virtuell und hybrid* Wert gelegt werden sollte. Als Konzept bietet sich die klassische Unterscheidung zwischen „*vita activa*“ und „*vita contemplativa*“ für schöpferisch aktive wie meditativ zurückgezogene Phasen der Selbstsorge an. Digitalisierte Lernformate ohne virtuelle Selbstorganisation wären unter Umständen fatal, wobei die Organisation auf zeitlicher und organisatorischer Ebene nur der erste Schritt sein kann. Denn das Handling der digitalen Mehrfachbelastung kann nicht befriedigend und nachhaltig rein auf der rational-kognitiven Ebene erfolgen, sondern es erfordert eine neuartige *ganzheitliche Kompetenz* unter den Vorzeichen der Digitalität, die in das alte *Modell der Handlungskompetenz* zu integrieren ist. In der Schulung dieser Befähigung kann letztlich auch die fachliche Kernkompetenz des Religionsunterrichts 4.0 gesehen werden: junge Menschen (wieder) in Kontakt mit ihren eigenen subjektiven Wurzeln zu bringen. Denn eine digitale Gemeinschaft ist nur so stark wie ihre einzelnen Mitglieder. Den Gefährdungen in mediatisierten Welten – beispielhaft durch ungesunden Aktiv-Ruhe-Rhythmus, überzogene Selbstinszenierung mit verzerrtem Körperbild, Suchtpotenzial und Angststörungen ... – kann nicht rein rational (z.B. durch Aufklärungsarbeit) begegnet werden. Es bedarf einer *Stärkung der mentalen und spirituellen Kompetenz des eigenen Selbst*.

3.3 Spirituelles Selbstmanagement 4.0

„*Eigentlich bin ich ein super Organisator. Das habe ich als Kaufmann gelernt, mach' ich schon mein ganzes Leben. Aber mit diesem verflixten Virus ist irgendwie alles aus den Fugen geraten. Äußerlich zu organisieren, das reicht irgendwie nicht mehr. Innen ist so viel durcheinandergeraten. Weshalb es mir dann auch äußerlich so schwerfällt. Ich erkenne mich gar nicht wieder.*“ – O-Töne aus dem kollegialen Coaching, wie dieser, lassen sich auch gut mit Anliegen von Ler-

nenden ergänzen. Eine (bereits ältere, lebenserfahrene) Berufsschülerin meldete sich beispielhaft gleich zu Beginn des „Homeschooling“ zum Telefoncoaching an und fasste ihre Situation so zusammen: *„Ich kriege das einfach nicht auf die Reihe (...) sitze daheim mit meinem Mann. Eigentlich schön. Aber auch irgendwie neuartig. Wir haben nichts zu tun, geh'n uns jetzt schon auf die Nerven (...) Und was mich jede Nacht beschäftigt: Andere sind erkrankt und es uns gut geht. Ist das gerecht?“* Authentische Hinweise wie diese zeigen deutlich, dass ein Selbstmanagement, das rein – oder hauptsächlich – auf räumliche und zeitliche Optimierung angelegt ist, „mit Corona“ nicht mehr ausreicht. Mit der Digitalisierung, ihrer Mehrdimensionalität im Anspruch der Verfügbarkeit, dem Potenzial zur Zerstreuung und zeitlicher Dynamiken verdichten und potenzieren sich Phänomene wie die hier angedeuteten – lassen aber gleichzeitig eine Muße, die zur Be- und Verarbeitung notwendig wäre, nicht (mehr) zu.

Das bedeutet konsequenter Weise, dass der seit Jahren verwendete Begriff des Selbstmanagements, um die *Komponente der Innenwelt* zu erweitern ist (z. B. Hanstein, 2018). Erich Schäfer fordert dazu (in seinem Vorwort zu: Hanstein & Lanig, 2020a, S. IX): „Nachdem der Mensch in der Erforschung der äußeren Welt große Fortschritte gemacht hat, ist er nun aufgefordert, sich verstärkt seiner Innenwelterkundung zuzuwenden. Ein Treiber für diese Entwicklung ist (...) die Digitalisierung.“ Diese *Innenwelterkundung* ist der spezifische „Gegenstandsbe- reich“ dessen, was als spirituelle Kompetenz gefasst wird: Sie weitert mentale Kompetenzen, die sich auf Techniken beschränken – denn sie allein wären wieder rein „äußerlich“ (vgl. O-Ton oben) – und beschreibt darüber hinaus eine *Haltung*. Dem sogenannten Zwiebelmodell von Hofstede folgend, bauen sich *Praktiken* – was bei ihnen die Ebenen der (von innen nach außen) Rituale, Helden und Symbole sind – erst glaubwürdig und nachhaltig auf dem *inneren Wertekern* auf (vgl. Hofstede & Hofstede, 2011). Dieser kulturanthropologische Exkurs macht auch deutlich, weshalb im kirchlich-seelsorglichen Kontext Rituale und Symbole in und mit der Krise der Kirche persiflieren (vgl. Hanstein, 2017a). Der „Zwiebelkern“ wäre im Kompetenzmodell (vgl. Erpenbeck & Heyse, 2007) die Ebene der Haltungen. Insofern macht es religionspädagogisch keinen Sinn, äußerlich Rituale zu pflegen, die keinen Bezug (mehr) zur Innenwelt Heranwachsender haben. Ebenso wenig, Inhalte zu pauken, die für junge Menschen in heutigen Lebensbezügen keine Relevanz mehr besitzen. Denn sie werden mit dem stetigen Insistieren nicht bedeutender – sondern, ganz im Gegenteil, verlieren an Relevanz. Gerade in der Krise bewährt sich stattdessen die Ebene der „fides qua“ – und drückt Haltung im *Wechselspiel zwischen Relevanz und Identität* glaubwürdig aus. An dieser Stelle kommt übrigens (erst und auch noch heute) die Rolle der (Religions-)Lehrkraft – als Modell – ins Spiel.

Es kann sein, dass die Verbindung zwischen außen – authentische Rituale – und innen – „meine“ Haltung zum Leben, seinen Krisen und auch zu „mir“ selbst – durch die kirchliche Sozialisation gekappt worden ist – wie im oben

zitierten Beispiel: Dass die Schülerin ein schlechtes Gewissen bekam, weil es ihr selbst gut ging, anderen aber nicht, und sie dies mit ihrem Gewissen nicht in Einklang bringen konnte, war auch für den Coach zunächst „schwere Kost“. Für ihre Situation Dankbarkeit aufzubringen und gleichzeitig ein Mitgefühl, das in aktive Hilfe ausfließen konnte, war ihre Lösung aus dem inneren Dilemma. Der Weg aber war *von innen nach außen* zu finden – und zu gehen.

Insbesondere für religiös sozialisierte Menschen hat die Pandemie eine Situation entlarvt, welche bis dahin zwar virulent, aber nicht unbedingt offenkundig war: *Corona* kann als – im Sinne des Wortes – *Symbol* für eine veränderte, *pandemische Weltsituation* verstanden werden. Die Epochen von der Industriegesellschaft zur digitalen Gesellschaft – und die Postmoderne schlechthin – waren vom Wachstum und Fortschritt geprägt. Im Arbeitsleben – für das berufsbildende Schulen ausbilden – ging es daher auch vorrangig um Pläne, Ziele, Strategien, Optimierung, ja Perfektion. Die Krise zeigt neuartig auf, dass Pläne kurzfristig sind, das Leben an sich ungewiss, unsicher, ja *fragil* ist. Zugleich ist die Dynamik – darin besteht eine Parallele zur Digitalisierung – hochkomplex. Im Grunde sind damit *die* zentralen Fragen wissenschaftlicher Reflexion über Gott und die Welt – also Theologie – und auch praktischen Nachdenkens – also im Religionsunterricht – angeschnitten. Insofern sollte sich die Krise der Gesellschaft und die Krise der Kirche nicht eins zu eins auf Unterricht und Schule übertragen? Das Problem aber liegt tiefer: Auf Fragen wie diese haben die klassischen Religionen in der Postmoderne schlichtweg *keine* Antworten mehr. Dies einzusehen – und auch einzugestehen – scheint die einzige aktuelle Lösung von Theologie und Religionspädagogik zu sein. In Zeiten von Pest und Cholera – mit denen die aktuelle Zeit oft verglichen wird – war eines nicht angetastet: die Rolle des Allmächtigen. Doch diese supranaturalistische, – mit Aristoteles gesprochen – metaphysische Dimension ist *obsolet* geworden. Insofern *hätte* – um hier den Exkurs zu setzen – eine spirituelle Kompetenz des Systems Kirche in der Krise darin bestanden, sich der *Sprachlosigkeit* zu stellen, anstatt ihre „Systemrelevanz“ zu beklagen und gar noch einzufordern. Mit der Pandemie ist letztlich die *Krise* der Theologie und der Kirche offenkundig geworden: Alles, was in den letzten Generationen religiös gelernt worden ist – Inhalte auswendig zu lernen, zu rekapitulieren, vorbeten zu lassen und nachzubeten ... –, trägt nicht mehr. Der Wahrheitsanspruch hat sich – wenn er lehramtlich auch immer mal wieder kämpferisch zelebriert wird, was aber das Phänomen lediglich bestätigt – verflüchtigt, die „fides quae“ generieren keinen Sinn mehr. Was bedeutet, dass man als religiöser Mensch mit seiner *religiösen Suchbewegung nach innen* gehen muss. Genau darin liegt in der systemischen Krise der einzig gangbare Weg – und eine *nachhaltige Chance*.

Es war der evangelische Theologe und Kulturphilosoph Ernst Troeltsch, der im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert Gedanken über die religiösen Sozialgestalten der Zukunft anstellte (vgl. Voigt, 2003) – und dabei einen alten Begriff

aus der christlichen Tradition wieder in Erinnerung gerufen hat: die *Mystik*. Diese kann – im Gegensatz zum Verständnis einer Vermittlung religiöser „fides quae“ – als von Institutionen freie, *innerlich tragfähige Religiosität* gedeutet werden. Mit der – religionspädagogischen – Stärkung dieser weitet sich auch die *spirituelle Kompetenz*, was heißt: aufgrund dieser Basis – sich innerlich gehalten (lat: „*religare*“, sich rückbinden, festmachen) zu spüren (d. h., nicht nur zu wissen!) – *handlungsfähig* zu werden. Das schließt letztlich die *Ambiguitäts- und Krisenkompetenz* mit ein.

Philosophisch-theologisch betrachtet bedeutet die „*Krisis*“ nicht ein negativ konnotiertes und – am liebsten – zu vermeidendes Ereignis. Die Krisis beinhaltet zugleich auch jenen *Wendepunkt*, an dem – woher auch immer – plötzlich Neues aufbricht: neue Ideen ebenso wie neue Kraft. Die Krise bis zu diesem Punkt durchzuhalten, kann daher als zentraler Aspekt einer spirituellen Kompetenz begriffen werden. Sie anzunehmen, sich auf sie einzulassen und nicht mit blindem Aktionismus zu überlagern, verspricht letztlich erst kreative Höchstleistungen. In der Sprache der Theologie jenen „*Kairos*“, als einmalige Stimmigkeit zwischen Zeitpunkt und Thema. In kreativen und schöpferischen Kontexten ist dieser Zusammenhang anschaulich zu sehen (vgl. Lanig, 2019a; Lanig, 2019b). Ähnlich in Begleitungsprozessen: In dem Moment, in dem sich Muster – als „Zusammenspiel zwischen gedanklichen, emotionalen und physiologischen Vorgängen“ (Berninger-Schäfer, 2011, S. 62) – positiv verändern, eine sogenannte „*Musterzustandsänderung*“ eintritt und somatisch oder im Team spürbar wird, wird maximal Sinn erfahren (vgl. Hanstein, 2018). Im Coaching gibt es immer wieder diese wunderbaren Momente, wo etwas – eine Idee, eine Assoziation, eine Weitung ... – in einem Menschen buchstäblich aufbricht und sich zeigt: Zeiten der – theologisch gesprochen – *Gnade*. Da entstehen *Transzenderfahrungen*, ein Bezug zu dem, was über dem – physisch – Greif- und auch Machbaren liegt, also dem Begriff nach metaphysisch bedeutet. Das einzig aktive „Tun“ in diesem Zusammenhang ist das sich Einlassen auf dieses Ereignis.

Spätestens mit den letzten Zügen der Industrialisierung muss das produzierende Tun so wesentlich geworden sein, dass es – auch umgangssprachlich – an die erste Stelle gesetzt wurde. Alljährlich ist dies bei Verabschiedungen zu erkennen, wenn Kollegen in den „verdienten Un-Ruhestand“ entlassen werden. An diesem Beispiel zeigt sich dieses kulturelle Phänomen gleich zweifach: Es muss offenbar verdient sein (i. d. R. mit einem jahrzehntelangen Dienst), nichts tun zu müssen. Dennoch bleibt ein Beigeschmack beim Wort „Ruhe-Stand“, sodass man ihm für gewöhnlich noch ein Präfix beifügt. *Lange-Weile* empfinden zu können, wird damit als bedrohlich bis gefährlich dargestellt. Dabei ist es genau diese *Annahme* der nichts tuenden Stille, die einen Bezug zur Innenwelt herstellt, die Mystik und Spiritualität ermöglicht. Die altgriechische Philosophie kannte drei Zugänge zur Wirklichkeit: Die Theorie, die Praxis und die Poësis. Die Praxis aber ist in diesem Verständnis nicht das Herstellen, sondern dieses

wäre die *Poësis* – als ein Tun, das seinen Zweck im Produkt selbst findet. Praxis indes bedeutet die *Gestaltung von Wirklichkeit*, diese lässt den Moment des – vermeintlichen – Nichtstuns zu. Bei *Atemübungen* lässt sich ganz praktisch nachvollziehen: Besonders die kleine Pause zwischen Ein- und Ausatmen ist ein Bild für das Leben. Das jugendsprachliche „*Chillen*“ trifft dieses Verhältnis überraschend gut, denn es ist kein pures – gar noch faules – Nichtstun, sondern die ganz *bewusste* Entscheidung in eine entspannende Phase zu wechseln. In Anlehnung an die Kunstpädagogik kann nachgezeichnet werden, wie (erst) durch eine solche Weise der sich einlassenden Gelassenheit der Vorgang der *Diastase* – als der Übergang von komplexen kognitiven und seelischen Prozessen aus dem Unterbewusstsein ins Bewusstsein – entsteht: „Dazwischen ist als Pause zu denken, ohne etwas das aufhört und wiederbeginnt – als Differenzierungsprozess, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht“ (Waldenfels, 2002, S. 174).

Für diese Prozesse zwischen innen und außen eine grundlegende *innere Achtsamkeit* (vgl. Hanstein, 2016) zu entwickeln, zu pflegen und auch in Krisenzeiten aufrecht zu erhalten, darin besteht letztlich spirituelle Kompetenz.

4. Spirituelles Selbstmanagement für Schule und Unterricht – praktische Impulse

Das bedeutet für den Kontext Schule und Religionsunterricht, dass die Zukunft erst begonnen hat, folglich keine „fertigen“ Rezepte vorliegen können. Insofern sollen auch hier nur Beispiele genannt werden, die beliebig weitergedacht und -entwickelt werden können. Jegliches Beharren auf einem „mustergültigen“ Projekt würde in dieselbe „fides quae-Falle“ tapen, die oben als Gefahr moniert worden ist.

4.1 Das Physische im Virtuellen

These: Mediatisierte Welten sensibilisieren für das Physische und Leibliche und für die Notwendigkeit von Zeitstrukturen!

Dies allerdings erst dann, wenn der Technik nicht mehr die erste Priorität gegeben wird. Achtsamkeit für Geist, Leib und Seele zu entwickeln, kann trainiert werden, z. B. die Lernunterlagen im Anschluss an den Online-Unterricht auch physisch zusammen zu packen und in einem Schulranzen zu verstauen.

Anleitung

- *Welchen Lern- und Arbeitsort haben sich Ihre Lernenden bereits geschaffen? Wie wurde dieser Ort umgewidmet? Was hat sich räumlich verändert? Welche Rituale vor und nach einer Online-Unterrichtseinheit haben die Lernenden selbst bereits entwickelt?*

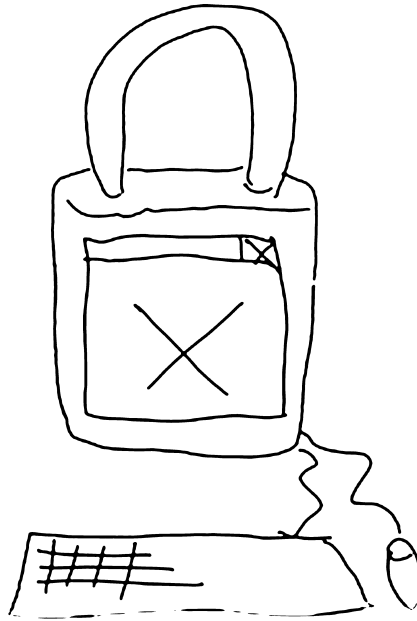


Abb. 5 „Schule aus“ (Hanstein & Lanig, 2020b, S. 255)

- *Wie schaffen es Ihre Lernenden, die „wandernden Gedanken“ zur Ruhe zu bringen? Wann schalten sie bewusst ab – sowohl technisch wie auch innerlich? Welche Rhythmen wurden dazu bereits gefunden?*
- *Welche praktische Bedeutung hat der Wechsel zwischen An- und Entspannung, „vita activa“ und „vita contemplativa“ im Lernalltag? Inwiefern lassen sich daraus Rituale vor Klausur- und Prüfungsphasen („virtuelles Fasten“) entwickeln?*
- *Was bedeutet es, wenn in virtuellen Räumen und mediatisierten Welten die „Schule aus“ ist und was ist dazu – technisch und mental – nötig?*
- *Praktische Übungen in: Hanstein & Lanig, 2020a, S. 161–176; 2020b z. B. S. 94, 102, 161, 202, 255.*

4.2 Die Natur als Lehrmeisterin

These: Metaphern aus der Natur sowie Naturerfahrungen sensibilisieren dafür, dass bei aller Technik und Digitalität der Mensch (Teil) der Natur ist – und bleibt!



Abb. 6 „Virtueller Raum und Naturcoaching“ (Hanstein, 2021, S. 259)

Natur und Technik sind keine Gegensätze, sondern lassen sich – in virtuellen und hybriden Formaten – gut und eindrücklich ergänzen. Die *Bionik* bietet hierzu wertvolle Anleihen:

Anleitung

- *Welche Metaphern sprechen Ihre Lernenden besonders an? Welche Assoziationen kommen ihnen dabei in den Sinn?*
- *Wie wirken Stimmungsbilder (ggf. mit einzubindenden Naturgeräuschen) auf Lernende und was bewirken sie bei ihnen (gedanklich, seelisch, somatisch)?*
- *Auf welche Weise können Lernende durch ausdrucksstarke Metaphern (z. B. die Wurzel für die eigene Herkunft und den bisherigen Halt im Leben, die Krone und Verästelungen für die Zukunft) für Themen ihrer eigenen Entwicklung angesprochen werden? Was stärkt sie dabei nachhaltig?*
- *Praktische Übungen in: Hanstein, 2018, z. B. S. 98, 135, 187, 205, 222–224; Hanstein & Lanig, 2020b, z. B. S. 184, 187, 205; Hanstein, 2021, S. 227–263*
- *Anleitung (Naturbilder und Audio) zum „Naturcoaching“ und zum „virtuelles Waldbaden“ in: <https://www.coaching-hanstein.de/aktuelles>*

4.3 Stille als Ressource für das Lernen und Lehren

These: Die Erfahrung echter Stille ist die Grundlage für kreative Prozesse und für Lernleistungen!

Allerdings ist das „Nichtstun“ in der westlichen Gesellschaft verpönt. Der Volksmund kolportiert dies bis heute (z. B.: „Müßiggang ist des Teufels Ruhebank“ oder „... aller Laster Anfang“). Natur und Leib wissen allerdings intuitiv von der natürlichen Notwendigkeit der Rekreation.

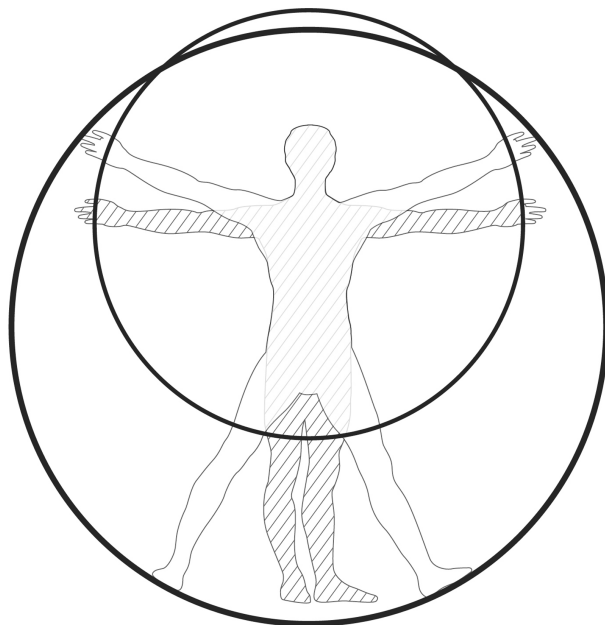


Abb. 7 „Reifen“ (Hanstein & Lanig, 2020a, S. 171)

Anleitung

- *Welche Zeiten bieten sich an, um in die Stille zu kommen? Was löst die Stille im Inneren bei Lernenden aus? Woraus lassen sich Rituale für den schulischen Alltag entwickeln?*
- *Was bedeutet es, wenn Lernende vom „Chillen“ sprechen? Welcher Mehrwert kann darin für eine bewusste Balance zwischen Lernhandlung und Ausruhen liegen?*
- *Was bewirkt die Fokussierung auf eine Atemlänge („Die Gegenwart ist einen Atem lang.“) auf die Wahrnehmung der Zeitlichkeit? Was entschleunigt Lernende individuell?*
- *Welche Auswirkungen hat die bewusste Wahrnehmung von Raum und Zeit? Was bewirkt es innerlich, wenn Stille- mit Körperübungen (mit geschlossenen Augen) verbunden werden?*
- *Praktische Übungen in: Hanstein, 2016, z. B. S. 30; Hanstein & Lanig, 2020a, S. 87, 93; 2020b z. B. S. 138, 152, 279.*

Ebenso lassen sich diese Impulse und Übungen natürlich für Lehrende weiten und bei Pädagogischen Tagen und Fortbildungen anwenden und ausbauen. Bei Bedarf können Sie den Autor gern kontaktieren.

5. Ausblick

Das Phänomenale am „Corona-Homeschooling“ lag darin, dass das Übliche, Gewohnte, ja Bewährte der analogen Schule mit dem Sprung ins „kalte Wasser“ wie vergessen schien. Lehrende haben sich (vgl. Anlage 1 und 2, in: Hanstein & Lanig, 2020b) in dieser Zeit vor allem darauf fokussiert, was „von A nach B“ zu bringen war. Fragen der *Lernatmosphäre*, *räumlichen Gestaltung* und der persönlichen *Lernausgangslage* waren da in aller Regel nicht im Bewusstsein. Ebenso wenig die Phänomene der Zeitauflösung und der damit verbundenen notwendigen – neuen – *Strukturierung*, *Rhythmisierung*, *Fokussierung* und *Ritualisierung*.

Diese Fragen sind keine ausschließlichen Anlässe technisch-didaktisch-methodischer Reflexion und Schulungen, sondern sie berühren die *Haltungsebene* der Lehrenden und Lernenden gleichermaßen. Wo vorgegebene bisherige Strukturen und Rhythmen verschwimmen, wird die *Selbstführung* umso wichtiger. Lehrende sind – bereits dem Wortsinn nach – Führungskräfte, weil sie alltäglich klassische Aufgaben der Menschenführung erfüllen. Die Führung des eigenen *inneren Teams* (Schulz von Thun, 1998) bzw. die Reflexion des *inneren Spiels* (Gallwey, 2012) ist eine ebenso wichtige – vordergründige – Ebene der Führung, weil gute Führung mit Selbstführung beginnt (vgl. Hanstein, 2020). In der *Aus- und Fortbildung* von Lehrenden sollte deshalb auf Aspekte der *spirituellen Kompetenz* verstärkt Wert gelegt werden. Denn das Arbeiten, Lernen und Leben in digitalen Lern- und Arbeitswelten hat *alte anthropologische Fragen* neu aufgeworfen. Dieser Umstand steht in der bisherigen Untersuchung von Digitalität aber noch zu wenig im Fokus. Unabhängig von allen technischen Fragen benötigt die Digitalisierung 4.0 ein *Spiritueller Selbstmanagement 4.0* (Hanstein & Lanig, 2020a), das die *innere Stabilität und Resilienz* nachhaltig garantiert. Diese Ebene verändert zugleich den *Erziehungs- und Bildungsauftrag* und rückt den Blick im Religionsunterricht verstärkt auf die *personale Kompetenz*. Diese Perspektive ist für berufsbildenden Religionsunterricht allerdings nicht neu, vielmehr kann sie Lehrkräfte darin bestärken, dass die Kernkompetenz auch bisher nicht vordergründig in der Vermittlung von „fides quae“ bestand. Folglich würde der Auftrag darin bestehen, diese *Begleitungskompetenz* auf die neuen Formate zu übertragen.

Die in der Pandemie deutlich gewordene Krise auf gesellschaftlicher und religiöser Ebene könnte für den Religionsunterricht zur *Chance* werden, sich auf seine *ureigene Kernkompetenz* zu besinnen. Es mag beispielhaft als Zeichen der Solidarisierung gewertet werden, wenn Pensionäre während des „Homeschooling“ z. B. ihre „guten alten“ Unterlagen digitalisiert und zur Verfügung gestellt haben. Allerdings war mit der Krise auch all das thematisch gegenwärtig, was seit jeher Gegenstand des Religionsunterrichts ist: *existenzielle Sinnfragen*, *Leid*, *Krankheit*, *Tod* sowie *Gotteskonzepte* (letztere auf dem Prüfstand). Was für Leh-

rende gilt, gilt als Herausforderung aber ebenso für heranwachsende Lernende: die neue *große Freiheit digitaler Zeitkonzepte* für ein je *individuelles Konzept* nutzbar zu machen, ihm *Sinn und Zweck* zu geben sowie *Raum und Zeit* adäquat zu widmen. Damit kann (und sollte) sich – über alle inhaltlichen Fragestellungen hinaus – auch die berufspädagogische Relevanz religiöser und spiritueller Bildungsprozesse in digitalen beruflichen Kontexten weiterentwickeln.

Das alles geht freilich nicht „über Nacht“ und die Ausbildung *spiritueller Kompetenz in mediatisierten Welten* bedarf der *Begleitung* (vgl. Fabian, 2020; Hanstein & Lanig, 2021). Welches Fach im Kanon öffentlicher Schulen aber hätte eine größere Affinität zu dieser – zweifellos herausfordernden – Aufgabe als der Religionsunterricht? Gerade in diesem ein- bis zweistündigen Fach bieten sich *hybride Formate als Zukunftsmodelle* regelrecht an. Hinsichtlich der Begleitung in Kontexten von *Schulseelsorge* bzw. *-pastoral und Coaching* wurden „vor Corona“ bereits Möglichkeiten sondiert (vgl. u. a. Hanstein, 2017a, 2017b). Die Kreativität unter Lehrenden ist groß, die Formate sind längst nicht ausgeschöpft: Attempate!

Literatur

- Arnold, R. (2012). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Berninger-Schäfer, E. (2011). *Orientierung im Coaching* (Schriftenreihe der Führungsakademie Baden-Württemberg), Karlsruhe/Stuttgart: Eigenverlag.
- Elmer, A., Pauli, C. & Reusser, K. (2011): *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: E. Terhart, E., H. Bennewitz & M. Rothland (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation* (2. Aufl.). Münster/New York: Waxmann.
- Fabian, P. (2020). *Pioniere der virtuellen Lehre geben „Bildungsupdate“*. Interview mit Thomas Hanstein und Andreas Lanig. Verfügbar unter: <https://podcasts.apple.com/de/podcast/bildungsupdate/id1512970714> [Episode 1: 18.08.2020; Episode 2: 01.09.2020].
- Gallwey, T. (2012). *Tennis – Das innere Spiel: Durch entspannte Konzentration zur Bestleistung* (dtsh. überarbeitete Erstausgabe). München: Goldmann.
- Gruber, H. (2007). *Über die Rolle epistemischer Überzeugungen für die Gestaltung von E-Learning – eine empirische Studie bei Hochschul-Lehrenden*. In: M. Breiter, B. Bruns, F. Lehner (Hrsg.). *Neue Trends im E-Learning. Aspekte der Betriebswirtschaftslehre und Informatik*. (S. 123–132). Heidelberg: Physica.
- Hanstein, Th. (2016). *Das Heilige in allem hören. 40 Impulse zur Achtsamkeit*. Leipzig: Benno.
- Hanstein, Th. (2017a). *Coaching in der Seelsorge. Ein methodischer Ansatz zur Perspektivenerweiterung im kirchlich-katholischen Milieu*. Marburg: Tectum.

- Hanstein, Th. (2017b). Online-Coaching im Kontext Schule? Ein Plädoyer für die Nutzung neuer Räume im schulischen Unterstützungssystem. *Die berufsbildende Schule* 4, S. 143–147.
- Hanstein, Th. (2018). *Selbstmanagement – mit Coachingtools. Ressourcen erkennen, nutzen und pflegen*. Baden-Baden: Tectum.
- Hanstein, Th. (2020). Innere Arbeit am eigenen Selbst. Warum Spiritualität für Führungskräfte und für das Business-Coaching essenziell ist. *Coaching Magazin* 4, S. 54–58.
- Hanstein, Th. & Lanig, A. (2020a). *Spirituelle Kompetenz in digitalen Lern- und Arbeitswelten. Erfolgreich studieren und arbeiten mit Spirituellem Selbstmanagement 4.0*. Baden-Baden: Tectum.
- Hanstein, Th. & Lanig, A. (2020b). *Digital lehren. Das Homeschooling-Methodenbuch. Mit 64 erprobten Online-Methoden*. Baden-Baden: Tectum.
- Hanstein, Th. (2021). *Selbstmanagement – mit Coachingtools. Ressourcen erkennen, nutzen und pflegen*. Aktualisiert mit Tools zum Natur- und Hybridcoaching (2. Aufl.). Baden-Baden: Tectum.
- Hanstein, Th. & Lanig, A. (2021). #Fernlehre meets #Onlinecoaching. *Lehrhandeln und Coaching in virtuellen Lernräumen* (bei Drucklegung noch in Vorbereitung).
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2011). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management* (5. Aufl.). München: dtv.
- Lanig, A. (2019a). *Virtuelle Fernlehre in gestalterischen Fachbereichen*. Vechta: VOADo [verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/21.11106/216> [abgerufen am 24.08.2020]].
- Lanig, A. (2019b). *Virtuelle Fernlehre in gestalterischen Fachbereichen*. Anhangband. Vechta: VOADo. [verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/21.11106/216> [abgerufen am 24.08.2020]].
- Lave J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Meyer, H. (2013). *Auf den Unterricht kommt es an! Hatties Daten deuten lernen!* Gekürzte und überarbeitete Fassung eines Vortrages auf der Fachtagung des Bundesarbeitskreises Seminarleiter/innen Niedersachsen an der Universität Oldenburg. Verfügbar unter: <https://silo.tips/download/auf-den-unterricht-kommt-es-an-hatties-daten-deuten-lernen> [abgerufen am 08.12.2020].
- Metzger, S. (2005). *Sinne und Künste im Wechselspiel*. Stephanie Metzger im Gespräch mit Bernhard Waldenfels. Verfügbar unter: <http://www.br.de/radio/bayern2/programm/kalendersendung189612.html> [abgerufen am 24.07.2020].
- Polet, S. (1993). *Der kreative Faktor – Kleine Kritik der kreativen Un-(Vernunft)* (1. Aufl.). Braunschweig: Bollmann.
- Schulz von Thun, F. (1998). *Miteinander reden. Das „Innere Team“ und die situationsgerechte Kommunikation*, 3. Bd. (Originalausgabe). Reinbek: Rowohlt.
- Sheldrake, R. (2018). *Die Wiederentdeckung der Spiritualität. 7 Praktiken im Fokus der Wissenschaft* (2. Aufl.). München: Barth.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin/Frankfurt: Suhrkamp.
- Truninger, P. (2019): *Die Lehrperson als Coach – Beratung in kreativen und künstlerischen Prozessen*. München: kopaed.
- Voigt, F. (2003) (Hrsg.). *Ernst Troeltsch Lesebuch. Ausgewählte Texte*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung – Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik* (3. Aufl.). Berlin/Frankfurt: Suhrkamp.
- Westphal, K. (2014). *Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung> [abgerufen am 14.06.2020].