

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

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 Resonanzverfahren

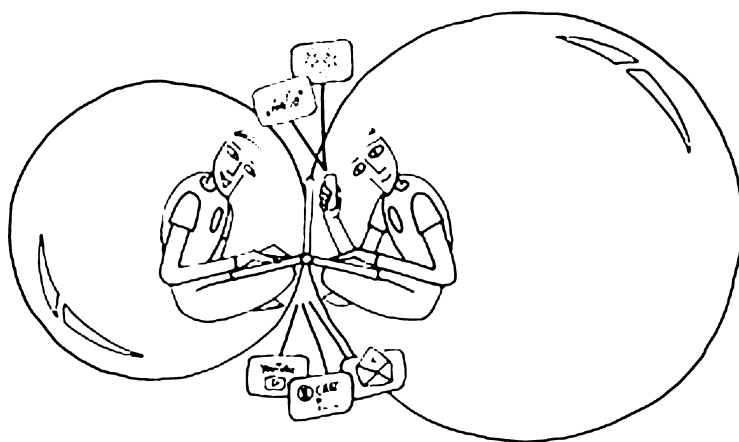


Abb. 1 „Blasenhaft verbunden“ (Hanstein & Lanig, 2020b, Covermotiv)

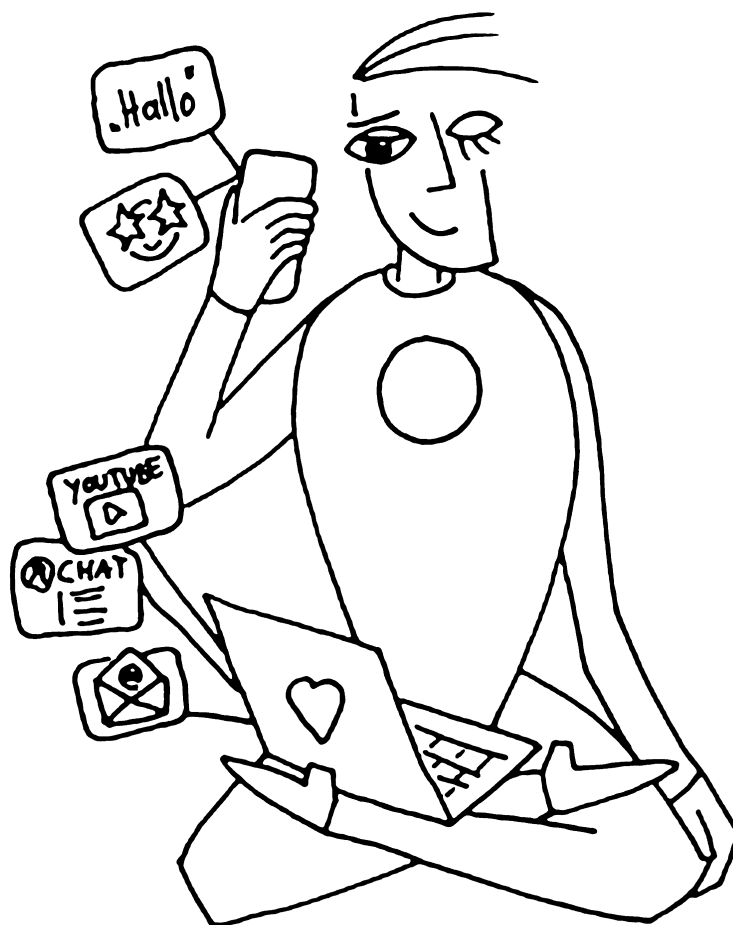


Abb. 2 „Individuelle Blase“ (Hanstein & Lanig, 2020a, Covermotiv)

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

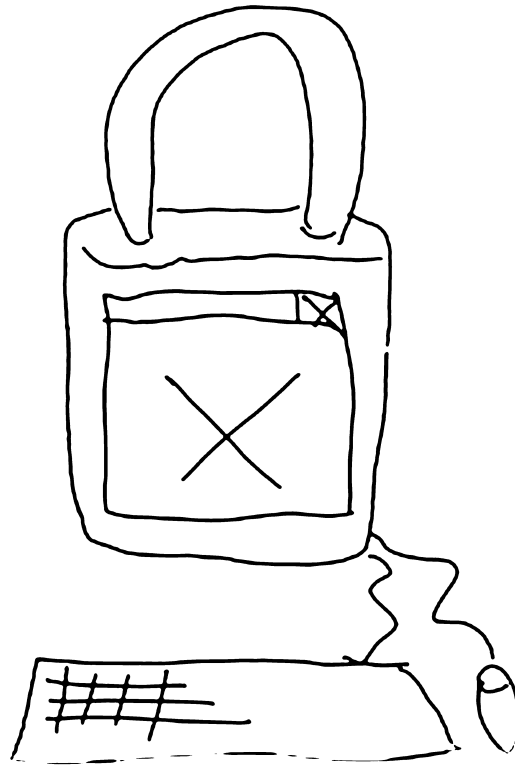


Abb. 5 „Schule aus“ (Hanstein & Lanig, 2020b, S. 255)

- *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.

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 *Spirituelles 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. Breitner, 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].