

Maike Maria Domsel

Gelassenheit als Widerstand gegen normative Selbstverengung

Religionspädagogische Perspektiven auf Identitätsbildung
im digitalen Zeitalter

ABSTRACTS

Die digitale Gegenwart konfrontiert Jugendliche mit normativen Sichtbarkeits- und Performanzanforderungen, die Prozesse der Selbst- und Identitätsbildung zunehmend unter Druck setzen. Optimierungsimperative sozialer Medien führen zu einer paradoxen Freiheitsstruktur, in der Subjekte sich selbst als Projekt verstehen und in der Folge psychische Überlastungen und normative Selbstverengungen erfahren. Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag nach dem Potenzial von Gelassenheit als bildungstheoretischem und spirituellem Gegenkonzept. Gelassenheit wird als Widerstandshaltung rekonstruiert, die nicht Rückzug bedeutet, sondern eine Praxis der Anerkennung, Präsenz und Offenheit markiert. Theologische Anthropologien (Augustinus, Luther, Metz, Sölle) werden ebenso herangezogen wie kulturdiagnostische Analysen (Butler, Reckwitz), um Mechanismen digitaler Normativität kritisch zu beleuchten und religionspädagogisch zu transformieren. Ziel ist es, einen Resonanzraum zu entwerfen, in dem Subjektivität nicht an instrumentelle Logiken gebunden bleibt, sondern Würde, Zeitlichkeit und Hoffnung neu erfahrbar werden. Religionsunterricht erscheint dabei als privilegierter Ort, an dem Jugendliche nicht als zu optimierende Projekte, sondern in ihrer Pluralität und Fragilität als angenommene Subjekte wahrgenommen werden.

Gelassenheit as resistance against normative self-narrowing. Religious-educational perspectives on identity formation in the digital age

The digital world today imposes normative demands of visibility and performance on young people that increasingly impact processes of selfhood and identity formation. Social media creates and perpetuates a pressure towards optimization, which gives rise to a paradoxical structure of freedom where subjects perceive themselves as projects, causing psychological overload and normative self-narrowing. This article explores the potential of Gelassenheit (serenity/letting-be) as an educational and spiritual counter-concept to address this. In this context, Gelassenheit becomes a form of resistance that does not result in withdrawal but rather constitutes a practice of acknowledgement, presence, and openness. Theological anthropologies (Augustine, Luther, Metz, Sölle) are brought into dialogue with cultural analyses (Butler, Reckwitz) in order to critically expose mechanisms of digital normativity and to transform them through a religious-educational perspective. The aim is to create a resonant space in which subjectivity is no longer bound to instrumental logics but allows for dignity, temporality, and hope to be newly tangible. Religious education thus emerges as a privileged space where young people are not treated as projects to be optimized, but rather are accepted in their plurality and fragility as individual subjects.

| KEY WORDS

Gelassenheit; Subjektivität; digitale Normativität; Anerkennung; Religionsunterricht

Gelassenheit; serenity; letting-be; subjectivity; digital normativity; recognition; acceptance; religious education

| BIOGRAPHY

PD **Maike Maria Domsel** ist Privatdozentin am Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn. Sie unterrichtet Katholische Religionslehre und Französisch an einem Gymnasium in Köln.

ORCID  0000-0002-0537-4971

E-Mail: mdom1(at)uni-bonn.de

1 Einleitung: Subjekt unter Druck

Die Frage nach dem Subjekt hat in der digitalen Welt neue Dringlichkeit erhalten (vgl. Schenk 2022, 20). Jugendliche sind permanent mit Normen konfrontiert, die ihr Selbstverständnis über Praktiken der Sichtbarkeit prägen (vgl. Gunsilius 2019, 268), während soziale Medien Körper, Identität und Lebensführung ständiger Beobachtung und Bewertung aussetzen (vgl. Avci et al. 2024, 220). Die omnipräsente Aufforderung zur Optimierung – sichtbar, effizient, begehrenswert – erzeugt eine paradoxe Freiheit, die zugleich neue Abhängigkeiten schafft (vgl. Er/Cengiz 2025, 251). Im Streben nach Selbstverwirklichung läuft das Subjekt Gefahr, sich selbst zum Projekt zu degradieren und sich zu verlieren, was psychische Überforderung durch Vergleich, Bewertung und normative Selbstverengung begünstigt (vgl. Avci et al. 2024, 224; Foucault 1977, 184).

In der Gefahr, sich selbst zum Projekt zu degradieren

Subjektorientierung zielt darauf, Lernende als handelnde Subjekte religiösen Lernens ernst zu nehmen, die Verantwortung für sich selbst, andere und ihre Beziehung zu Gott reflektieren können (vgl. Roose 2023, 69; Schröder 2021, 81; Schweitzer 2022, 27–29). In diesem Rahmen werden Schüler:innen nicht nur als Empfänger:innen von Wissen betrachtet, sondern als aktive Gestalter:innen ihrer religiösen Erfahrung (vgl. Grümme 2022, 34). Religionspädagogisch eröffnet dies Räume, in denen Jugendliche ihre eigenen Überzeugungen, Werte und Handlungsoptionen erkunden können, um reflektierter und selbstbestimmter mit komplexen gesellschaftlichen Transformationsprozessen umgehen zu können (vgl. Grümme 2023, 14). Doch gerade diese Subjektorientierung gerät selbst unter normativen Druck und birgt Risiken der Verengung (vgl. Mendl 2023). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie religiöse Bildung Gelassenheit fördern kann, um Jugendliche vor diesen internalisierten Zwängen zu bewahren und ihnen Handlungsspielräume jenseits externer Maßstäbe zu eröffnen (vgl. Domsel 2024a, 32). Gelassenheit wird dabei sowohl als bildungstheoretisch relevante Haltung als auch als geistliche Praxis betrachtet, die Widerstand gegen normative Mechanismen digitaler Sichtbarkeit ermöglicht. Dabei kann auf theologische Anthropologien zurückgegriffen werden, wie sie etwa bei Augustinus, Luther, Metz oder Sölle reflektiert wurden, um die Zusammenhänge von Subjektwerdung, Zeit, Erwartungshaltungen und menschlicher Würde analytisch zu be-

leuchten (vgl. Augustinus 1989; Luther 2017 [1520]; Metz 1977; Sölle/Steffensky 2014). Ergänzend bieten kulturdiagnostische Perspektiven von Judith Butler und Andreas Reckwitz Anknüpfungspunkte, um zu verstehen, wie gesellschaftliche Normen und Performanzzwänge in Prozesse der Selbstdeutung und Identitätsbildung eingreifen. In der Verbindung dieser Ansätze kann ein Resonanzraum entstehen, in dem Würde, Schönheit und Anerkennung jenseits instrumenteller Verwertungslogiken erfahrbar werden. Ziel ist eine religionspädagogische Tiefenschärfung:

- Wie kann der Religionsunterricht Erfahrungsräume eröffnen, in denen Schüler:innen sich nicht als zu gestaltende Projekte, sondern als angenommene Subjekte erfahren?
- Inwiefern vermag religiöse Bildung – verstanden als Praxis unbedingter Anerkennung des Anderen – Impulse zu geben, damit Jugendliche die psychodynamischen Herausforderungen ihrer Identitätsentwicklung reflektieren und zu konstruktiveren Selbst- und Weltsichten gelangen (Domsel 2024b, 147)?

2 Normative Kraft der Sichtbarkeit: Subjektkonstitution im Zeitalter der Selbstoptimierung

Um die normative Kraft der Sichtbarkeit und ihre Auswirkungen auf die Subjektkonstitution näher zu beleuchten, werden im Folgenden kulturdiagnostische Perspektiven herangezogen.

2.1 Zwischen Butler und Reckwitz: Das Subjekt in der Gesellschaft der Singularitäten

In sozialen Medien etabliert sich eine Norm, in der Sichtbarkeit zur *conditio sine qua non* sozialer Existenz wird – wer unsichtbar bleibt, riskiert Marginalisierung (vgl. Delmonaco et al. 2024). Diese Logik ist eng mit Anforderungen an Körperlichkeit, Ästhetik und performative Anpassung verknüpft.

Judith Butler zeigt in ihrer Theorie der Performativität, dass Subjektivität nicht als stabile Essenz, sondern als fortwährende kulturelle Inszenierung zu verstehen ist. Identität entsteht durch das wiederholte, normativ gesteuerte Hervorbringen von Subjektivität. Anerkennung ist dabei nicht nur soziale Zuwendung, sondern ontologisch konstitutiv: *to be is to*

be recognized (vgl. Butler 2004). Im Kontext digitaler Medien verschiebt sich diese in den algorithmisch regulierten Raum der Netzöffentlichkeit, in dem Likes, Shares und Kommentare über Sichtbarkeit und Handlungsfähigkeit entscheiden. Wer die komplexen Codes der Selbstinszenierung nicht beherrscht, verliert soziale Anerkennung und die Möglichkeit, die eigene Identität als handlungsfähig zu erfahren (vgl. Pirker 2022, 127–128).

Aufbauend auf diesen kulturdiagnostischen Überlegungen bietet Andreas Reckwitz in seiner Diagnose der *Gesellschaft der Singularitäten* (Reckwitz 2017) eine Analyse zeitgenössischer Subjektkonstitution. Das Subjekt erscheint als gestaltbare Oberfläche: Authentizität wird zum normativen Imperativ, Individualität muss kontinuierlich inszeniert werden. Es fungiert nicht länger als innerlich stabil, sondern als flexibles Produkt, das durch Praktiken der Selbstgestaltung permanent hervorgebracht wird. Der Körper avanciert zum zentralen Medium dieses Prozesses (vgl. Burke/Mößle/Tacke 2024, 101), da er Anerkennung stiftet und performativ zu optimieren ist.

Sichtbarkeit als Element sozialer Differenzierung

In der Folge erweist sich Sichtbarkeit in Gegenwartsgesellschaften weniger als demokratisches Gut, sondern als strukturierendes Element sozialer Differenzierung, das Anerkennung und Ausschluss entlang von Kategorien wie Klasse, Geschlecht, Hautfarbe oder Alter reguliert (vgl. Delmonaco et al. 2024). Das *schöne Selbst* lässt sich als ästhetisch-moralisches Dispositiv beschreiben, das Subjekte zu kontinuierlicher Selbstoptimierung anleitet und gleichzeitig bestehende gesellschaftliche Hierarchien reproduziert. Subjektbildung vollzieht sich so in einem Spannungsfeld zwischen performativer Anpassung und der Suche nach Authentizität, wodurch komplexe psychische Dynamiken und Anforderungen an Identität entstehen. Religionspädagogische Subjektorientierung greift dies auf, indem sie das Subjekt als verantwortlich (auch Gott gegenüber) adressiert – birgt jedoch das Risiko einer normativen Verengung, wenn der Transzendenzbezug ausbleibt (vgl. Roose 2023, 82).

Für den Religionsunterricht bedeutet dies, Räume zu schaffen, die der normativen Sichtbarkeitslogik widersprechen. Gelassenheit kann dabei sowohl als spirituelle Haltung als auch als bildungstheoretisches Konzept verstanden werden. Sie nimmt das Subjekt in seinen Ambivalenzen ernst und eröffnet Widerstand gegen die permanente Selbstdarstellung, ohne normative Ansprüche von außen zu reproduzieren.

2.2 Digitalität, Körper und Subjekt:

Selfie-Kultur, Bewertungssysteme und Externalisierungsimperative

In der Selfie-Kultur – auf Plattformen wie Instagram oder TikTok – werden soziale Interaktionen zu algorithmisch gesteuerten Bewertungsprozessen, die Subjektivität quantifizieren (vgl. Hendrickx 2023). Der Körper fungiert als zentrale Projektionsfläche und Träger symbolischen Kapitals (vgl. Bourdieu 1986). In der Selfie-Kultur wird er bewusst kuratiert und standardisierten Bewertungslogiken unterworfen (vgl. Coffey et al. 2025). Damit deutet sich eine anthropologische Verschiebung an: Anerkennung bemisst sich zunehmend an äußerer Erscheinung, während das Sein gegenüber dem Sichtbaren in den Hintergrund tritt. Externalisierung bedeutet, dass Inneres entäußert und von außen reguliert wird. Ohne Sichtbarkeit verliert das Subjekt soziale Bedeutung; Quantifizierung erzwingt permanente Optimierung. Diese Normen wirken über digitale Räume hinaus und prägen Bildungsprozesse, soziale Bindungen und Selbstverhältnisse. Zugleich ist die visuelle Selektion keineswegs neutral: Sie folgt kapitalistischen, patriarchalen und rassifizierten Standards, die zwar Diversität inszenieren, diese aber selten strukturell verankern (vgl. Crenshaw 1991; Duguay 2016; Couldry/Mejias 2019). In diesem Sinne lässt sich das Subjekt nach Reckwitz als ästhetisch normierter Singular verstehen, dessen Anerkennung an Einzigartigkeit und Originalität gebunden ist (vgl. Reckwitz 2017, 7–25).

Religionspädagogisch gilt es, für die Imperative digitaler Selbstinszenierung zu sensibilisieren und Räume zu schaffen, in denen Körper geachtet, nicht bloß sichtbar sind. Gelassenheit, verstanden als geistlich fundierte Haltung der Selbstunverfügbarkeit – also der Fähigkeit, sich den externalen Erwartungen nicht vollständig auszuliefern – ermöglicht Widerstand gegen Externalisierungszwänge. Sie kann dazu beitragen, das Unsichtbare zu rehabilitieren: Idealerweise darf das Subjekt sein, ohne sich zeigen zu müssen.

2.3 Mentale Gesundheit und Identität:

Psychosoziale Folgen permanenter Selbstinszenierung

Selbstinszenierung im digitalen Raum bringt kulturelle, ästhetische und psychologische Herausforderungen mit sich und kann existenzielle Belastungen verstärken. Die Norm der Selbstoptimierung schafft ein Klima innerer Unruhe, das das Risiko für Angststörungen, Depressionen

oder Probleme mit dem Körperbild erhöht (vgl. Twenge/Campbell 2018). Gleichzeitig transformiert digitale Normativität etablierte Subjektbildungsprozesse, indem sie permanente Erwartungen an Verfügbarkeit, Bewertung und Selbstdarstellung etabliert und individuelle Differenzierung marginalisieren kann (vgl. Avci/Baams/Kretschmer 2024, 220; Mendl 2023). Dies erzeugt für das Individuum einen permanenten Druck zur Selbstbeobachtung unter fremden Blicken, der den Raum für Selbstzuwendung und gesunde Ich-Entwicklung einengt (vgl. Twenge/Campbell 2018, 272). Das Spannungsverhältnis zwischen innerem Erleben und äußerer Inszenierung begünstigt Entfremdungserfahrungen: Die performative Persona gerät in Spannung zum gelebten Selbst. Kohärenz und Authentizität werden durch situativ optimierte Selbstdarstellung herausgefordert, wodurch Unsicherheit, Scham und Selbstabwertung verstärkt auftreten können (vgl. Helmus 2023, 89) – besonders bei ausbleibender oder negativer Resonanz. Verletzlichkeit bleibt meist unsichtbar, während Narrative von Resilienz und Effizienz psychische Belastungen individualisieren und soziale Isolation potenziell verstärken. Rückzug und Scheitern werden kulturell tabuisiert, wodurch die Isolation Betroffener vertieft wird (vgl. Thieme 2022; Waldenburger 2025, 170).

Spannung zwischen innerem Erleben und äußerer Inszenierung

Vor diesem Hintergrund lassen sich die psychosozialen Herausforderungen digitaler Selbstinszenierung auch aus einer religionspädagogischen und seelsorglichen Perspektive reflektieren. Religionspädagogische Subjektorientierung sieht sich dabei normativen Zwängen ausgesetzt, da gesellschaftliche und pädagogische Diskurse unumstößliche Normierungen als verbindlich voraussetzen (vgl. Mendl 2023, 4). Die beschriebenen Belastungen verweisen auf ein Defizit an innerer Ruhe, tragfähigen Selbstbildern und nicht-performativen Erfahrungsräumen – Aspekte, die zentrale Anliegen geistlicher Praxis darstellen. Religionspädagogische Ansätze können darauf reagieren, indem sie alternative Resonanzräume eröffnen, die von Zuspruch, Würde und Gnade statt von Sichtbarkeitsdruck und Leistungsorientierung geprägt sind (vgl. Bobrinskoy 2003, 51). Dabei wird der Mensch in unbedingter Annahme und Liebe Gottes verortet (vgl. Ps 139; 1 Sam 16,7). Scheitern wird nicht als Defizit, sondern als konstitutiver Bestandteil menschlicher Existenz und geistlicher Reifung verstanden, wodurch Handlungsfähigkeit und Gelassenheit in Krisenerfahrungen gestärkt werden können (vgl. Spaemann 2009 [1982], 106).

3 Theologische Anthropologien im Widerstand: Gelassenheit als Entängstigung

Eine so verstandene Gelassenheit ist keine Resignation oder Gleichgültigkeit, sondern kann als eschatologisch fundierte Praxis der Entängstigung begriffen werden. Sie eröffnet Möglichkeiten, innere Freiheit und existentielle Widerstandskraft zu fördern, indem sie Identitätsbildungsprozesse stabilisiert und zugleich den normativen Druck zur Selbstoptimierung in pädagogischen Kontexten kritisch reflektiert.

Im Folgenden soll die Auseinandersetzung mit theologischen Denkfiguren von Augustinus, Luther, Metz und Sölle sowie mit zentralen biblischen Texten (Mt 6,25–34; Phil 4,6–7) verdeutlichen, wie das Paradigma der Gelassenheit praxisnah in Bildungssituationen implementiert werden kann.

3.1 Augustinus: *inquietum cor* und die Gottesbeziehung als Quelle innerer Freiheit

Augustinus macht in seinen *Confessiones* (v. a. Buch 10, Reflexionen über Gedächtnis, Wahrheit und das *selige Leben* [Augustinus 1989]) deutlich, wie Gelassenheit als spirituell fundierte Haltung verstanden werden kann. Dabei entziehen sich Glück und Erkenntnis der eigenen Verfügung und werden nur durch Gnade oder die Konzentration auf das Kontrollierbare (Epiktet) zugänglich; Gelassenheit zeigt sich darin, das Unabänderliche anzunehmen (vgl. Spaemann 2009 [1982], 104).

Das *inquietum cor* – das unruhige Herz – beschreibt eine anthropologische Konstante, die das Subjekt prägt (vgl. Augustinus 1989, *Confessiones* I,1). Es verweist auf das Streben nach Ganzheit, das bei Gläubigen in der Gottesbeziehung erfüllt wird, und zugleich auf eine Quelle existenzieller Spannung: Es motiviert zur Sinnsuche und zu Transzendenzerfahrungen, kann aber auch Zerrissenheit erzeugen. In der digital geprägten Gegenwart wird diese Spannung besonders deutlich, da das Streben nach externer Bestätigung Entfremdung fördern kann. Die Idee des *unruhigen Herzens* lässt sich darüber hinaus als Metapher für die Suche nach innerer Kohärenz und Selbstakzeptanz verstehen, die in fragmentierten, medial geprägten Identitäten erschwert wird.

Augustinus' theologische Anthropologie verweist auf eine grundlegende Orientierung: Die Überwindung des *inquietum cor* gelingt nach seiner Deutung durch die Hinwendung zu Gott als Ursprung und Ziel allen Be-

gehrens (vgl. Augustinus 1989). Daraus lässt sich Gelassenheit als reflektierte Haltung ableiten, die das Subjekt von übermäßigen Leistungs- und Anerkennungsansprüchen entlastet. Sie fördert Entschleunigung und Selbstannahme und bietet Impulse für den Umgang mit den Herausforderungen digitaler Lebenswelten.

Für die religionspädagogische Praxis eröffnet die Auseinandersetzung mit dem *inquietum cor* die Möglichkeit, Schüler:innen Perspektiven auf eine resilientere Identität zu vermitteln, die sich nicht primär an digitaler Validierung oder sozialen Bewertungsmechanismen orientiert. Diese Impulse können auch von Schüler:innen ohne religiöse Bindung nachvollzogen werden, indem sie Selbstannahme, innere Ruhe und Widerstandskraft für sich entdecken.

3.2 Luther: Gelassenheit als *fiducia* – Vertrauen gegen die Tyrannei der Werke

In Luthers reformatorischer Theologie gewinnt die *fiducia* – das Gottvertrauen – eine befreiende Funktion gegenüber der Werkgerechtigkeit, also der Vorstellung, sich durch eigene Werke und Leistungen das Heil sichern zu müssen (vgl. Luther 2017 [1520]). Zwar nennt Luther den Begriff nicht explizit, doch entfaltet er etwa in *Von der Freiheit eines Christenmenschen* ein Gelassenheitskonzept, das das Vertrauen in die unverdiente Gnade Gottes als konstitutiv für das Subjekt versteht. Die Tyrannei der Werke zwingt zur permanenten Selbstvergewisserung unter gesellschaftlichem Bewertungsdruck; Luthers Kritik zeigt, wie diese Verknüpfung von Anerkennung und Leistungsfähigkeit das Wesen des Menschen verzerrt, indem sie die souveräne Wirksamkeit göttlicher Gnade negiert.

Gottvertrauen als ein existenzielles Innehalten

In der digital-medial geprägten Gegenwart zeigen sich deutliche Parallelen: Strukturelle Anforderungen zur permanenten Selbstinszenierung und -optimierung können das Subjekt in eine Dialektik von Sichtbarkeit und Selbstentfremdung verstricken. Luthers Antwort darauf lässt sich in der Rechtfertigung allein aus Glauben (*sola fide*) erkennen. Die *fiducia* ist dabei kein naives Vertrauen, sondern ein existenzielles Innehalten, das das Subjekt aus der Gesetzesbindung zu lösen vermag. Sie ermöglicht eine Distanzierung von der Logik selbstverwertender Leistungsorientierung und verortet das Ich in einer relationalen Freiheit vor Gott. Im Akt der Rechtfertigung erfährt sich das Subjekt als Kind Gottes; seine

Identität bestimmt sich nicht mehr über Werke, sondern aus der unbedingten göttlichen Annahme (vgl. Röm 5,1–2; Gal 2,16). Insofern kann theologische Gelassenheit als befreiende Haltung verstanden werden, die sich dem Diktat äußerer und innerer Leistungsansprüche entzieht. Sie gründet in einem eschatologisch fundierten Vertrauen auf Gottes Gnade und stärkt die Resilienz des Subjekts gegenüber gegenwärtigen Optimierungsimperativen. In diesem Paradigma erfährt die vermeintliche Autonomie des Ichs eine ontologische Neuorientierung: Sie wird relational in göttlicher Zuwendung verankert. Gelassenheit entfaltet dadurch ein kritisches Potenzial, die Mechanismen der Leistungslogik und Selbstentfremdung zu hinterfragen (vgl. Spaemann 2009 [1982], 107).

Für die religionspädagogische Praxis ergibt sich eine Grundlage für Identitätsbildung jenseits performativer Selbstoptimierung. Die Vermittlung von *fiducia* eröffnet einen Raum, in dem Jugendliche Abstand von Bewertungszwängen gewinnen können. Auch für Schüler:innen ohne religiöse Bindung lassen sich daraus Impulse ableiten, da die Erfahrung innerer Stabilität und reflektierter Selbstwahrnehmung unabhängig vom Glauben wirksam wird.

3.3 Metz und Sölle: Widerstand durch Mystik – Gelassenheit als politische Kategorie

Johann Baptist Metz und Dorothee Sölle verstehen Gelassenheit nicht als bloße subjektive Stimmung, sondern als theologisch reflektierte Praxis, die in einer politischen Mystik verankert ist. In der Rezeption der *memoria passionis*, des tätigen Gottesgedächtnisses, lässt sich bei Metz ein Bezug zur Gelassenheit herstellen: Sein Erinnern an die Leiden der Opfergeschichte eröffnet einen Horizont der eschatologischen Verheißung (vgl. Metz 2006, 4–27). Es durchbricht die Selbstbezogenheit der Gegenwart und markiert ein bewusstes Innehalten gegenüber Beschleunigungs- und Verwertungs-zwängen, das gegenwärtige Machtlogiken relativiert und die kommende Gerechtigkeit in den Blick nimmt. In dieser Perspektive kann Gelassenheit als Widerstandsprinzip verstanden werden, das nicht passiv, sondern aktiv die Aufmerksamkeit auf ethische und existenzielle Zusammenhänge richtet.

Sölle verknüpft Mystik und Widerstand, indem sie kontemplative Praxis und gesellschaftliche Verantwortung zusammenführt (vgl. Sölle/Steffensky 2014). Gelassenheit ist bei ihr doppelt bewegt: einerseits Befreiung von Selbstfixierung – das Selbst und Gott sind nicht verfügbar –, andererseits Handeln aus der Erfahrung göttlicher Nähe und weltbezogener

Verantwortung. Mystik wird so entprivatisiert und als transformierende Kraft verstanden, die Gewaltstrukturen kritisch analysiert und zugleich subversiv unterläuft. Gelassenheit markiert dabei die Schnittstelle zwischen kontemplativem Schweigen und prophetischem Protest.

An der Schnittstelle zwischen kontemplativem Schweigen und prophetischem Protest

Beide Ansätze verorten Gelassenheit im eschatologischen Horizont. Sie unterlaufen das Paradigma des Immer-Mehr und eröffnen einen Freiheitsraum, in dem Gegenwart nicht nach Nützlichkeit, sondern nach Teilhabe an der kommenden Gerechtigkeit bewertet wird. Für die religionspädagogische Praxis heißt das: Gelassenheit ist nicht bloße Distanz, sondern eine kritische Haltung, die Solidarität stiftet. Schüler:innen können so lernen, mediale und gesellschaftliche Imperative zu hinterfragen und Räume zu gestalten, in denen Hoffnung und Widerstand untrennbar verbunden bleiben.

3.4 *Biblische Fundamente: Koh 7,14–18, Mt 6,25–34 und Phil 4,6–7 als theologische Resonanzräume*

Kohelet entfaltet eine Haltung, die als biblische Form von Gelassenheit interpretiert werden kann. In Koh 7,14 wird hervorgehoben, dass sowohl der gute als auch der böse Tag aus Gottes Hand stammen. Dies bedeutet jedoch nicht ein unkritisches Hinnehmen, sondern die Anerkennung, dass beide Erfahrungen zum Menschsein gehören. Die Zumutung des Bösen wird nicht verharmlost, aber in eine theologische Perspektive gestellt, die ermutigt, die Endlichkeit und Ambivalenz des Lebens bewusst wahrzunehmen. Darin liegt die Möglichkeit, nicht in Verzweiflung oder Übersteigerung zu verfallen, sondern eine innere Ruhe zu finden. Wiederholt identifiziert Kohelet die *Mitte* (4,6; 10,4; 7,13,16–18) als handlungsleitenden Raum. So zeichnet sich ein hermeneutischer Horizont ab, in dem Gelingen nicht als garantierte Erfolgserfahrung, sondern als potenziell von Gott gestützter Habitus verstanden werden kann (Saur 2023, 251–252).

Die Perikope Mt 6,25–34, im Zentrum der Bergpredigt, verbindet Gelassenheit unmittelbar mit der Verkündigung des Gottesreiches. Jesus dekonstruiert die Figur der *merimnaō* – der selbstverstrickten Sorge um die Zukunft – und setzt ihr eine radikale Ethik des Gottvertrauens entgegen. Der Verweis auf Vögel und Lilien ist kein idyllisches Naturbild, sondern ein

Symbol: Die Vorrangstellung des Reiches Gottes wird performativ inszeniert gegenüber ökonomischer und sozialer Selbstsicherung. Gelassenheit bedeutet hier eschatologisch fundierte Entängstigung – eine veränderte Wahrnehmung und Priorisierung von Wirklichkeit (vgl. Maier 2022, 223–224; Schockenhoff 2014, 272).

Auch Phil 4,6–7 setzt diesen Befreiungsimpuls fort. Paulus fordert dazu auf, alle Sorgen im Gebet mit Danksagung Gott anzuvertrauen. Dies ist nicht als psychologische Entlastungsstrategie zu verstehen, sondern als Ausdruck einer eschatologischen Anthropologie: Der Frieden Gottes, der allen Verstand übersteigt, bewahrt Herz (*kardia*) und Denken (*noēmata*) in Christus. Er ist nicht als innerweltlich gesicherter Zustand zu fassen, sondern als Teilhabe an der kommenden Wirklichkeit Gottes, die bereits jetzt erfahrbar wird (vgl. Murdoch 2022, 146–149).

Die Verortung des Selbst in einer relationalen Fürsorge

Die drei biblischen Perikopen eröffnen theologische Resonanzräume, in denen Gelassenheit als mögliche Ausdrucksform einer von Gottes Zuwendung geprägten Identität reflektiert werden kann. Sie relativieren den Anspruch des Selbst auf vollständige autonome Sicherung und verorten es in einer relationalen Fürsorge. Für die religionspädagogische Praxis lässt sich daraus ein zweifacher Zugang ableiten:

- spirituell-meditativ: Schüler:innen können in Impulsen aus den Texten Räume für Selbstannahme und Entängstigung erkunden (Karle 2024, 41);
- kritisch-anthropologisch: Gelassenheit lässt sich als Reflexionshorizont gegenüber den Imperativen performativer Selbstoptimierung diskutieren.

Im Dialog mit Augustinus' *inquietum cor*, Luthers *sola gratia* und der politischen Mystik bei Metz und Sölle entsteht eine mehrdimensionale theologische Anthropologie der Gelassenheit: Sie zielt nicht auf bloße Resilienz, sondern auf eine eschatologische Freiheit, in der das Selbst seine Existenz im Horizont des Anderen entfaltet und Verantwortung für das Mit-Sein wahrnimmt.

4 Gelassenheit als existenzieller Grundgestus: Zwischen Schönheit, Würde und Anerkennung

Gelassenheit kann als grundlegende Haltung verstanden werden, die den Menschen in ein vielschichtiges Verhältnis zu sich selbst, zur Welt und zum Transzendenten stellt (vgl. Sölle/Steffensky 2014; Tillich 2000). Sie erscheint als Ausdruck von Hoffnung und als gelöste Einstellung gegenüber der Endlichkeit und Ungewissheit des Daseins und spiegelt zentrale Vollzüge des Glaubens wider: Vertrauen, Loslassen und Erwartung (vgl. Spaemann 2009 [1982], 101). Aufbauend auf der zuvor entwickelten theologischen Anthropologie entfaltet die folgende Analyse Gelassenheit entlang dreier Dimensionen: der Würde als unverfügbarer theologischer Kategorie, ästhetischer Erfahrung im eschatologischen Horizont sowie der anthropologischen Kategorie von Anerkennung und Resonanz. Zugleich wird ihre Relevanz für die religionspädagogische Praxis reflektiert, wobei die vorangegangene Perspektive nicht ersetzt, sondern im Erfahrungszusammenhang ergänzt wird.

4.1 Theologische Deutung von Würde jenseits performativer Maßstäbe

In der theologischen Anthropologie wird die Würde des Menschen zentral im Konzept des *Imago Dei* verortet. Sie wird nicht lediglich als ontologische Zuschreibung verstanden, sondern als Wertigkeit, die das menschliche Dasein in seiner Subjektivität reflektierbar macht (vgl. Rehfeld 2021, 301–310).

Würde, die im schöpferischen Handeln Gottes gründet

Würde ist weder Leistung noch gesellschaftliches Konstrukt und bleibt in Bezug auf performative Validierungen und soziale Bewertungsmechanismen prinzipiell ungebunden (vgl. Domsel 2023, 134–137). Sie gründet im schöpferischen Handeln Gottes, durch das der Mensch als einzigartiges Ebenbild hervorgebracht wird (vgl. Gen 1,26–27; Ps 8,5–7).

Vor diesem Hintergrund erscheint die theologische Konzeption von Menschenwürde als differenziertes Ordnungsprinzip, das dem Subjekt Stabilität gegenüber normativen und leistungsorientierten Anforderungen vermittelt. Sie wird nicht abstrakt, sondern als praktisch wirksamer Orientierungsmaßstab verstanden, der Räume eröffnet, in denen Subjektivität unverfügbar bleibt. In diesem Kontext kann Gelassenheit als

existenzielle Praxis gedeutet werden – nicht als Rückzug, sondern als bewusste Anerkennung der unbedingten Wertigkeit des Menschen, unabhängig von gesellschaftlichen Bewertungsmaßstäben.

Philosophisch lässt sich diese Perspektive durch Meister Eckharts Konzept der Abgeschiedenheit vertiefen, das das egozentrische Ich transzendiert und unmittelbare Verbundenheit mit dem Göttlichen beschreibt (vgl. Eckhart 1979, 140–149; 179–181; 188–190; 280–289; 356–360). Abgeschiedenheit ist hier als theoretisches Modell zu verstehen: eine bewusst gewählte Haltung des Loslassens, die das Selbst von gesellschaftlichen Zwängen befreien kann (vgl. Büchner 2018, 376–382). Auf diesem Horizont baut Dietrich Bonhoeffers Verständnis von Stellvertretung auf: Würde wird hier im Handeln für andere verortet – als verantwortliche Fürsorge, die radikal dem Selbstbezug entgegensteht und solidarisch die Würde aller wahrt (vgl. Bonhoeffer 1992). In einer verwandten Perspektive lokalisiert Emmanuel Lévinas die Würde in der Begegnung mit dem Anderen als unverfügbarem Subjekt, das sich instrumenteller Vernunft entzieht; sie manifestiert sich in der Verantwortung, die weder relativierbar noch einklagbar ist (vgl. Lévinas 1987 [1971], 39–44).

Gelassenheit als widerständiges Loslassen

Die verschiedenen theologischen und philosophischen Perspektiven konvergieren in der Einsicht, dass Würde nicht aus individueller Selbstbehauptung erwächst, sondern relational und transzendent verstanden werden muss. Sie bildet Voraussetzung und Ausdruck existenzieller Freiheit und ermöglicht Resilienz gegenüber entwürdigenden sozialen und politischen Bedingungen. Daraus erwächst eine ethische Verantwortung, die über das Individuum hinausweist und Gemeinschaft stiftet. Menschenwürde ist in diesem Verständnis zugleich ontologisch verankert und ein dynamischer Prozess der Befreiung von Entwürdigung, Ausschluss und Ausbeutung (vgl. Domsel 2023, 134–137) und impliziert eine Haltung der Gelassenheit, die als widerständiges Loslassen interpretiert werden kann und mit der Verpflichtung zu verantwortlichem Handeln in der Welt verbunden bleibt (vgl. Waibel 2022, 121–133).

4.2 Ästhetik und Eschatologie: Schönheit im Licht der Unverfügbarkeit

Schönheit kann in der theologischen Ästhetik als Epiphanie göttlicher Wirklichkeit verstanden werden, die sich in der Endlichkeit zeigt. Sie ver-

weist auf das Unvollständige, Unverfügbare und Fragmentarische der Schöpfung und eröffnet Räume reflexiver Wahrnehmung, in denen das Subjekt die Begrenztheit seiner Erfahrung erkennen kann – im Kontrast zu performativen und normierten Schönheitsidealen, wie sie in Social-Media-Inszenierungen propagiert werden (vgl. Domsel/Mešanović 2024, 66–68).

Eschatologisch betrachtet fungiert Schönheit nicht als Zeichen vollendeter Realität, sondern als tastender Vorgriff auf die kommende Vollendung und das noch verborgene Heil (vgl. Härle 2022, 608–610). Ihre Manifestationen bleiben fragmentarisch und unverfügbar (vgl. 1 Kor 13,12), eröffnen jedoch die Ahnung einer zukünftigen Fülle. In diesem Sinne kann die Erfahrung von Schönheit Gelassenheit lehren: ein beharrliches Aushalten der Unabgeschlossenheit und ein verweilendes Innehalten im Schwebezustand zwischen Schon und Noch-nicht.

Schönheit kann als Schule des Sehens und Hoffens dienen.

Für die religionspädagogische Praxis lässt sich daraus ableiten, dass Erfahrungsräume gestaltet werden können, in denen Schönheit nicht nur als abstraktes Konzept, sondern in konkreten Situationen erfahrbar wird. Solche Felder fördern die Wahrnehmung relationaler Tiefe, die Reflexion über Ambiguität und die Entwicklung schöpferischer Hoffnung. Auf diese Weise kann Schönheit als Schule des Sehens und Hoffens dienen, deren Unverfügbarkeit, Fragilität und transzendierende Kraft bewusst wahrgenommen und reflektiert wird.

4.3 *Anerkennung und Resonanz:*

Anthropologische Entwürfe als religionspädagogische Ressource

Die theologische Anthropologie betrachtet den Menschen als relationales Wesen, dessen Würde und Identität in vielfältigen Bezugsgefügen – sei es im Dialog mit anderen, in sozialen Strukturen oder im theologischen Verständnis als auf Gott verwiesen – konstituiert werden. Anerkennung wird hier nicht nur als soziale Geste verstanden, sondern als Hinweis auf eine Wahrheit, in der das Selbst sich als bejaht erfahren kann – im theologischen Kontext ontologisch auf den Zuspruch Gottes verwiesen. Resonanz bezeichnet die wechselseitige Durchlässigkeit von Mensch und Welt, in der Sinn, Lebendigkeit und Verbundenheit erfahren, aber nicht erzwungen werden können. Gelassenheit zeigt sich in der Fähigkeit, die-

se Offenheit zu bewahren, ohne sie instrumentell zu vereinnahmen (vgl. Nothelle-Wildfeuer 2023, 146–147).

Für die religionspädagogische Praxis bedeutet dies, Lernprozesse nicht auf reine Wissensvermittlung zu reduzieren, sondern Räume zu gestalten, in denen Anerkennung und Resonanz erfahrbar werden können. Differenz wird dabei nicht primär als Bedrohung, sondern als Impuls zur Horizont-erweiterung wahrgenommen, während die Balance zwischen Selbstbehauptung und Offenheit jene existenzielle Grundhaltung reflektiert, die das Evangelium als Freiheit zur Liebe entfaltet. Anthropologische Einsichten lassen sich so produktiv für Lernprozesse nutzen, die sowohl die relationalen als auch die spirituellen Dimensionen menschlicher Existenz berücksichtigen (vgl. Domsel 2023, 186–280).

5 Religionspädagogische Konkretion: Räume gelassener Subjektwerdung eröffnen

Im Folgenden werden die zuvor entwickelten theologischen und anthropologischen Linien didaktisch gebündelt und für konkrete Lernprozesse im Religionsunterricht fruchtbar gemacht.

Reflexionen über Gelassenheit als existenzielle Haltung legen nahe, die Bedingungen gelingender Subjektwerdung im schulischen Kontext neu zu denken (vgl. Mendl 2023). Gelassenheit ist dabei nicht nur eine psychologische Disposition, sondern auch ein existenzielles Lebensformat, das Lernorte voraussetzt, die über reine Wissensvermittlung und ethische Instruktion hinausgehen (vgl. Schröder 2022, 151–155). Pädagogische Settings sollten als transformatorische Resonanzräume gestaltet werden, in denen Anerkennung, Selbstwahrnehmung und spirituelle Erfahrung verschränkt werden und Subjektivität sich als gelebte Würde sowie als Entfaltungsmöglichkeit zeigt (vgl. Morawski 2024, 17–189).

Pädagogische Settings sollten als transformatorische Resonanzräume gestaltet werden.

Das Prinzip der unbedingten Annahme, wie es die biblische Anthropologie im Bild des *Imago Dei* vermittelt (vgl. Gen 1,26–27; Ps 139), fungiert dabei als heuristischer Leitgedanke. Es eröffnet eine religionspädagogische Offenheit für individuelle Suchbewegungen, in denen Freiheit und Bindung in wechselseitiger Relation erfahrbar bleiben.

5.1 *Der Religionsunterricht als Resonanzraum unbedingter Anerkennung*

Im Spannungsfeld von kognitivem Wissenserwerb und existenzieller Subjektwerdung kann Religionsunterricht Potenziale entfalten, die über instrumentelle Bildungslogik hinausreichen (vgl. Domsel 2025). Zentral bleibt die unbedingte Anerkennung der Lernenden, die eine pädagogische Haltung erfordert, in der ihnen Freiheit und Einzigartigkeit zugestanden werden. Diese kann sich im Unterricht in der gelebten Subjektwerdung widerspiegeln und dazu beitragen, dass Schüler:innen sich als bejaht erfahren. Sie verlangt Offenheit gegenüber den vielfältigen, oft widersprüchlichen Identitätsentwürfen der Lernenden. Auf diese Weise lassen sich Rahmenbedingungen schaffen, in denen Subjektivität weniger der Rechtfertigung gegenüber normativen Erwartungen dient, sondern als individuelles Aus-sich-Heraustreten erfahrbar wird. Innerhalb dessen können Selbst- und Fremdwahrnehmung in ein ausgewogenes Verhältnis treten, während Aspekte geistlicher Gelassenheit als Ausdruck innerer Autonomie Gestalt gewinnen.

Vielfältige, oft widersprüchliche Identitätsentwürfe

Eine solche Anerkennungspraxis erfordert didaktische Settings, die als Resonanzräume gestaltet werden, etwa die Schule als Ort intensiver, wechselseitiger Begegnung (vgl. Rosa 2019, 402–420), in denen biografische Identitätsentwicklung gefördert und spirituelle Tiefendimensionen einbezogen werden (vgl. Domsel 2023, 96–130). Praktisch lässt sich dies durch methodische und organisatorische Innovationen umsetzen:

- *Narrative Identitätsarbeit:* Biografische Reflexionen und kreative Auseinandersetzungen mit biblischen Erzählfiguren (z. B. David in 1 Sam 16) laden Lernende ein, ihre Lebensgeschichte in Dialog mit existenziellen Themen zu bringen – ohne normativen Erwartungsdruck. Szenisches Spiel, Erzählcafés oder kreative Schreibprozesse bieten vielfältige Ausdrucksformen.
- *Dialogische Aushandlungsprozesse:* Klassenübergreifende Diskussionsforen oder Peer-Gruppen schaffen Räume, in denen unterschiedliche Lebensrealitäten, weltanschauliche Orientierungen und Glaubenshaltungen respektvoll geteilt werden können. Lehrkräfte moderieren als Präsenz, die radikal offen und anerkennend zuhört, ohne pädagogische oder moralische Lösungen vorzugeben.

- *Spiritualitätsräume im Alltag:* Zeitlich und räumlich begrenzte Rituale, stille Momente, Impulse zur Achtsamkeit oder meditative Phasen unterstützen die Lernenden darin, Gelassenheit als Haltung zu erfahren – ohne therapeutische Instrumentalisierung.
- *Systematische Lehrer:innenqualifizierung:* Die Entwicklung einer pädagogischen Haltung, die Anerkennung radikal lebt, erfordert gezielte Aus- und Weiterbildung, die Reflexionsräume für eigene Haltungen und Biographien ebenso einschließt wie die Kompetenz zur Gestaltung von Resonanzräumen.

Diese strukturellen und didaktischen Zugänge werden auf der Mikroebene des Unterrichts durch konkrete spirituelle Praxisformen ergänzt, in denen Anerkennung, Gelassenheit und Selbstzuwendung nicht nur thematisiert, sondern performativ erfahrbar werden. Solche Praktiken eröffnen Resonanzräume, die sich bewusst normativen Selbstoptimierungslogiken entziehen und spirituelle Erfahrung als nicht-instrumentelle Dimension schulischer Bildung erschließen:

- *Exemplarische spirituelle Praxis: Stille-Zeit-Kreis – Sorgen loslassen:* Der Stille-Zeit-Kreis eröffnet einen ritualisierten Resonanzraum, in dem Schüler:innen eingeladen sind, belastende Erfahrungen und Stressoren – etwa im Zusammenhang mit Social Media – anonym auf Karteikarten zu externalisieren. Die anschließende Bezugnahme auf Phil 4,6–7 rahmt diese Praxis theologisch als Deutungsangebot im Horizont von Vertrauen (*fiducia*) und nicht als Technik der Problembewältigung. Eine angeleitete Atemsequenz („Einatmen: Gott vertrauen – Ausatmen: Loslassen“) ermöglicht eine leiblich verankerte Erfahrung von Gelassenheit, ohne therapeutisch instrumentalisiert zu werden. In einer kurzen Partner:innen-Reflexion („Hilft Gelassenheit?“) wird das Spannungsverhältnis zwischen innerem Erleben und äußerem Leistungs- und Sichtbarkeitsdruck bewusst gehalten und nicht vorschnell normativ aufgelöst. Optional kann die Praxis in eine stille Phase, ein symbolisches Zeichen (z. B. ein Licht) oder – ausdrücklich als Angebot – in ein Gebet überführt werden, das als religiöse Ausdrucksform transparent gemacht und nicht vorausgesetzt wird. Auf diese Weise wird Gelassenheit als relationale Haltung erfahrbar, die nicht aus Selbstoptimierung, sondern aus Vertrauen erwächst, und damit performativ normative Zwänge digitaler Selbstinszenierung unterläuft.

Zusammenfassend kann diese praxisorientierte Ausgestaltung dazu beitragen, Religionsunterricht nicht nur als didaktisch-technisches Vermittlungsfeld zu verstehen, sondern als einen Erfahrungsraum gelassener Subjektwerdung, der gesellschaftliche und individuelle Herausforderungen aufgreift und theologisch reflektiert (vgl. Morawski 2024, 17–189). Im Anschluss an die entwickelten Grundlagen lässt sich Gelassenheit im Religionsunterricht als eine ethisch-spirituelle Grundfigur praxisnah konkretisieren. Sie kann Schüler:innen eine Landkarte anbieten, auf der sie eigene existenzielle Erfahrungen verorten, innere Spannungen reflektieren und Handlungsspielräume erkunden. Lehrkräfte benötigen dafür radikale Offenheit und institutionelle Freiräume, um gelassene Existenzformen im Schulalltag zu ermöglichen.

Lehrkräfte benötigen radikale Offenheit und institutionelle Freiräume

Konkret bedeutet dies, dass Unterrichtssequenzen so gestaltet werden, dass Schüler:innen in geschützten Settings Erfahrungen von Offenheit, Begrenztheit und Nicht-Verfügbarkeit machen können. Religionsunterricht eröffnet damit Räume, in denen Fragen zugelassen, Ambivalenzen ausgehalten und Deutungen im Horizont von Vertrauen erprobt werden, ohne auf vorschnelle Eindeutigkeiten oder funktionale Lösungen zu zielen. Darüber hinaus müssen organisatorische Rahmenbedingungen berücksichtigt werden: Flexible Stundenpläne, die einzelne Phasen des Unterrichts oder der Schulwoche für offene Reflexionen und Vertiefungen freihalten, erleichtern die Umsetzung. Gleichzeitig bleibt bewusst, dass solche Maßnahmen im schulischen Alltag anspruchsvoll sind und ein hohes Maß an Abstimmung, Kreativität und institutioneller Unterstützung erfordern. Die Herausforderung besteht darin, Gelassenheit nicht als abstraktes Ideal, sondern als gelebte Praxis innerhalb der vorhandenen Strukturen zu implementieren.

5.2 Performative Selbstpraktiken Jugendlicher theologisch deuten lernen

Die performative Identitätsarbeit Jugendlicher geht über bloße Selbstdarstellung hinaus und reflektiert existenzielle Auseinandersetzungen zwischen Selbst und Welt (vgl. Kim et al. 2024, 224). Religionspädagogisch betrachtet sind diese Selbstpraktiken vielstimmige Ausdrucksformen, die sowohl das Bedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit sichtbar machen

als auch Räume der Ambivalenz, Unsicherheit und existenzieller Grenzerfahrung eröffnen (vgl. Altmeyer et al. 2021).

Theologisch lässt sich performatives Handeln als Spiegel einer anthropologischen Grundspannung verstehen: der Dialektik von Freiheit und Gebundenheit, zwischen authentischer Selbstwerdung und den Zwängen sozialer Kontexte (vgl. Jer 1,5; Ps 139). Dieser Zugang eröffnet die Möglichkeit, performative Praktiken nicht zu normieren, sondern wertschätzend zu begleiten und in den Unterricht zu integrieren.

Daraus ergeben sich zentrale Anknüpfungspunkte für den Religionsunterricht:

- *Performative Biografiearbeit*: Jugendliche gestalten digitale Collagen, Poetry Slams oder Kurzfilme und reflektieren diese in moderierten theologischen Dialogen. So werden performative Handlungen als Sprechakte erkennbar, die existenzielle Themen wie Freiheit, Geborgenheit und Selbstannahme verhandeln (vgl. Roebben et al. 2023, 38–41).
- *Narrative Distanzierung durch theologische Reflexion*: Die Einbindung biblischer Narrative (z. B. David in 1 Sam 16, Berufung Jeremias) ermöglicht, die eigene Performanz aus einer größeren theologischen Perspektive zu betrachten. Dadurch werden performative Identitäten in eine Sinnstruktur eingebettet, die Gelassenheit durch die Annahme der unverlierbaren Gottesbeziehung fördert.
- *Ritualisierte Reflexionsformate*: Regelmäßige, kurze Rituale wie Stimmungsbarometer oder meditative Phasen bieten Anker, die performative Selbstinszenierungen bewusst machen und mit inneren Ressourcen in Beziehung setzen. Sie eröffnen Raum für Verlangsamung und kontemplative Reflexion im Schulalltag (vgl. Hilger 2003, 20–21).
- *Kritische Medienkompetenz mit theologischem Akzent*: Die Analyse medialer Selbstinszenierungen wird im Horizont theologischer Fragen nach Identität, Würde und Anerkennung reflektiert. Jugendliche lernen, performative Praktiken im Spannungsfeld zwischen säkularer und religiöser Deutung kritisch zu hinterfragen (vgl. Huizing 2021).
- *Interaktive Peer-Dialoge*: Moderierte Peer-Gruppen ermöglichen offene und wertschätzende Gespräche über performative Selbstpraktiken. Lehrkräfte geben theologische Impulse, etwa aus der Anthropologie („Du bist angenommen“), die Ausdrucksformen

nicht pathologisieren, sondern als Teil authentischer Selbstreflexion anerkennen. Methoden wie Fishbowl oder World Café können den Dialog strukturieren und vertiefen.

Diese Ansätze verbinden kreative Selbstdarstellung, theologische Sinngebung und dialogische Begleitung. Der Religionsunterricht vermag so zu einem resonanten Erfahrungsraum zu werden, der kognitive, leibliche und spirituelle Dimensionen integriert, Ambivalenzen aushält und Gelassenheit als stärkende Haltung fördert. Lehrkräfte benötigen die Freiheit, Gelassenheit als gelebte Haltung in den Unterricht einzubringen.

5.3 Gelassenheit lehren und lernen? Über die Grenzen schulischer Vermittlung und das Potenzial geistlicher Bildungsräume

Gelassenheit, verstanden als existenzielle Haltung, entzieht sich weitgehend einer rein kognitiven oder instruktionalen Vermittlung. Sie entsteht vielmehr aus einem komplexen Prozess von Selbstreflexion, spiritueller Resonanz und affektiver Reifung, der Zeit, Kontinuität und Raum für Ambiguitätstoleranz benötigt. Schulische Strukturen wie Leistungsdruck, standardisierte Curricula und enge Zeitrahmen schränken diese Voraussetzungen jedoch häufig erheblich ein, sodass Gelassenheit als transformativer Modus des Subjektwerdens oft marginalisiert wird (vgl. Furtschegger 2023, 12).

Ergänzung durch außerschulische geistliche Bildungsräume

Vor diesem Hintergrund entsteht die Notwendigkeit, schulische Vermittlungspraxen durch außerschulische, geistliche Bildungsräume zu ergänzen. Exerzitien, Schulpastoral und meditative Retreats bilden solche Räume, in denen kontemplative und dialogische Erfahrungen eine sinnliche und intersubjektive Verankerung von Gelassenheit ermöglichen. Freiräume können geschaffen werden, in denen sich Selbst- und Weltverhältnis neu ordnen lassen. Die religionspädagogische Herausforderung besteht darin, diese transformativen Räume nicht lediglich als ergänzende Angebote zu verstehen, sondern als integralen Bestandteil eines erweiterten Bildungsauftrags zu begreifen. Institutionelle und didaktische Vernetzungen sollten inklusiv und plural gestaltet sein, sodass sie sowohl divergierenden religiösen Identitäten als auch säkularen Weltdeutungen gerecht werden – ohne die existenzielle Sinnsuche der Jugendlichen zu

verkürzen. Auf diese Weise kann Gelassenheit im Zusammenspiel von schulischem Lernen und spiritueller Praxis zu einer Ressource werden, die der Entfremdung und dem Stress des Alltags entgegensteht.

6 Ausblick:

Gelassenheit als Bildungsideal in pluralen Gegenwartsgesellschaften

Zunehmende Pluralisierung, kulturelle Fragmentierung und identitäre Unsicherheiten (vgl. Domsel 2024b, 147) machen die Frage nach tragfähigen Bildungsidealen besonders dringlich. Gelassenheit erscheint dabei nicht als Rückzug, sondern als ethisch-spirituelle Grundfigur, die Offenheit, Urteilskraft und Anerkennungsfähigkeit verbindet. Sie prägt eine Weise des In-der-Welt-Seins, die Präsenz, Hinhören und die Fähigkeit umfasst, Ambiguitäten auszuhalten – jenseits von Dominanz oder permanenter Selbstoptimierung.

Ein solcher Bildungsbegriff ermöglicht Subjektbildung nicht durch Anpassung an normative Maßstäbe, sondern im Aushandeln von Sinn in dialogischen, geschützten Rahmenbedingungen. Gelassenheit meint selbstverantwortliche Orientierung inmitten pluraler Lebensentwürfe. Für den Religionsunterricht ergibt sich daraus die Aufgabe, Religion als Ressource für nicht-vereinnahmende Identitätsbildung fruchtbar zu machen: Religiöse Sprache bietet – wo sie nicht moralisierend wirkt – eine Grammatik der Selbst- und Welterfahrung, die Würde, Hoffnung und partizipative Erfahrung ins Zentrum rückt. Biblisch-theologische Konzepte wie Berufung, Erwählung, Würde oder Gnade liefern dabei Gegenmodelle zu performativer, sichtbarkeitsorientierter Selbstdarstellung.

Darüber hinaus gilt es zu prüfen, wie schulische Strukturen Räume eröffnen können, in denen Differenz geschätzt und Subjektivität entfaltet wird. Gelassenheit fungiert hier als Haltungsbegriff: Lehrende und Lernende begegnen einander in einer Atmosphäre von Vertrauen, Freiheit und dialogischer Aushandlung (vgl. Domsel 2024b, 147). Aus der Perspektive der Forschung bleibt offen, wie Gelassenheit curricular, didaktisch und in der Lehrer:innenbildung systematisch verankert werden kann, ohne zur bloßen Anpassungsformel zu verflachen. Anschlussfragen ergeben sich zudem hinsichtlich interreligiöser und interkultureller Bildungskontexte, die vergleichbare Ressourcen oder alternative Modelle widerständiger Subjektbildung bereitstellen.

Gelassenheit kann so als Leitbegriff einer humanen, theologisch reflektierten Bildung verstanden werden. Sie bietet einen interpretativen Rahmen, der dazu beitragen kann, das Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Gemeinwohl, Subjektivität und Transzendenz sowie Eigenverantwortung und göttlicher Zusage zu reflektieren – ohne Anspruch auf universelle Gültigkeit zu erheben.

Literatur

Altmeyer, Stefan / Grümme, Bernhard / Kohler-Spiegel, Helga / Naurath, Elisabeth / Schröder, Bernd / Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2021), *Sprachsensibler Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Jahrbuch für Religionspädagogik 37).

Augustinus, Aurelius (1989), *Confessiones* = Bekenntnisse, hg. v. Kurt Flasch, übers. v. Burkhard Mojsisch, Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek 2792).

Avci, Hamide / Baams, Laura / Kretschmer, Tina (2024), A systematic review of social media use and adolescent identity development, *Adolescent Research Review* 10, 219–236.

Bobrinskoy, Boris (2003), *The Compassion Of The Father*, Crestwood, NY: St. Vladimir's Seminary Press.

Bonhoeffer, Dietrich (1992), *Ethik*, hg. v. Ilse Tödt, Heinz Eduard Tödt, Ernst Feil u. Clifford Green, München: Chr. Kaiser (Dietrich Bonhoeffer Werke 6).

Bourdieu, Pierre (1986), *The Forms of Capital*, in: Richardson, John G. (Hg.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport: Greenwood, 241–258.

Büchner, Christine (2018), *Wirklichkeit, die sein lässt. Meister Eckharts Anregungen zu einer Theologie des Lassens und der Gelassenheit*, in: dies. (Hg.), *Verschieden – Im Einssein. Eine interdisziplinäre Untersuchung zu Meister Eckharts Verständnis von Wirklichkeit*, Leuven: Peeters, 371–402.

Burke, Rebekka / Mößle, Laura / Tacke, Lena (2024), *Konstruktionen von Körper als Ausdrucksfläche – Bildpraktiken auf Instagram*, in: Pirker, Viera / Paschke, Paula (Hg.), *Religion auf Instagram. Analysen und Perspektiven*, Freiburg i. Br.: Herder, 101–116.

Butler, Judith (2004), *Undoing Gender*, New York: Routledge.

Coffey, Julia / Dobson, Amy / Kanai, Akane / Gill, Rosalind / White, Niamh (2025), 'Perfect bodies and perfect lives'. How selfie-editing tools are distorting how young people see themselves, University of Newcastle, <https://www.newcastle.edu.au/hippocampus/story/2025/perfect-bodies-and-perfect-lives-how-selfie-editing-tools-are-distorting-how-young-people-see-themselves> [17.08.2025].

Couldry, Nick / Mejias, Ulises A. (2019), *The Costs of Connection. How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*, Stanford: Stanford University Press.

Crenshaw, Kimberlé (1991), *Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*, *Stanford Law Review* 43, 6, 1241–1299.

Delmonaco, Daniel / Mayworm, Samuel / Thach, Hibby / Guberman, Josh / Augusta, Aurelia / Haimson, Oliver L. (2024), *What are you doing, TikTok? How Marginalized Social Media Users Perceive, Theorize, and 'Prove' Shadowbanning*, *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction* 8 (CSCW1), Art. 154, 1–39.

Domsel, Maike Maria (2023), *Hinter dem Horizont. Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften*, Stuttgart: Kohlhammer.

Domsel, Maike Maria (2024a), *Krisendiskurse in bildungswissenschaftlichen, psychologischen und soziologischen Zeitschriften von 2020 bis 2023. Eine Literatursichtung aus religionspädagogischer Perspektive*, *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 23, 1, 23–39.

Domsel, Maike Maria (2024b), Kritisch denken, demütig handeln. Impulse aus der frankiskanischen Spiritualität für die religionspädagogische Praxis, Österreichisches Religionspädagogisches Forum 32, 2, 144–165.

Domsel, Maike Maria (2025), Wer bin ich, wenn ich Religion unterrichte? Spirituelle Professionalität als personale Herausforderung, RUplus. Magazin für den Religionsunterricht, <https://reliplus.de/wer-bin-ich-wenn-ich-religion-unterrichte/> [12.03.2026].

Domsel, Maike Maria / Mešanović, Mevlida (2024), Kunst als Medium des Dialogs? Mahbuba Maqsoodis transkulturelle Ästhetik, in: Işik, Tuba (Hg.), Islamisch Ästhetische Bildung. Neue Ansätze für die religiöse Bildung, Baden-Baden: Ergon (Islamische und interreligiöse Religionspädagogik und Didaktik 2), 65–89.

Duguay, Stefanie (2016), Dressing up Tinderella. Interrogating Authenticity Claims on the Mobile Dating App Tinder, Information, Communication & Society 20, 3, 351–367.

Eckehart, Meister (1979), Deutsche Predigten und Traktate, hg. u. übers. nach Josef Quint, Zürich: Diogenes (Diogenes Taschenbuch 20642).

Er, Batuhan / Cengiz, Rıdvan (2025), The Paradox of Freedom, Fear and Dependence. Are Digital Leisure Participation Purposes a Predictor of Fear of Missing Out and Nomophobia?, Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi 8, 2, 250–271.

Foucault, Michel (1977), Discipline and Punish. The Birth of the Prison, New York: Pantheon Books.

Furtschegger, David (2023), Individualisiert – idealisiert – instrumentalisiert. Lebenswelt Schule in Erosion, Weinheim: Beltz.

Grümme, Bernhard (2022), Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik – Unterscheidungen und Perspektiven, in: Altmeyer, Stefan / Grümme, Bernhard / Kohler-Spiegel, Helga / Naurath, Elisabeth / Schröder, Bernd / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religion subjektorientiert erschließen, Göttingen: V&R (Jahrbuch der Religionspädagogik 38), 33–49.

Grümme, Bernhard (2023), Riskantes Unterfangen. Annäherungen an eine religionspädagogische Anthropologie in den gegenwärtigen Transformationsprozessen der Spätmoderne, in: Altmeyer, Stefan / Grümme, Bernhard / Kohler-Spiegel, Helga / Naurath, Elisabeth / Schröder, Bernd / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Herausforderung Mensch, Göttingen: V&R (Jahrbuch der Religionspädagogik 39), 14–29.

Gunsilius, Maike (2019), Perform, Citizen! On the Resource of Visibility in Performative Practice Between Invitation and Imperative, in: Hildebrandt, Paula / Evert, Kerstin / Peters, Sybille / Schaub, Mirjam / Wildner, Kathrin / Ziemer, Gesa (Hg.), Performing Citizenship. Bodies, Agencies, Limitations, Cham: Palgrave Macmillan, 263–278.

Härle, Wilfried (2022), Dogmatik. 6., durchgesehene, überarbeitete und bibliographisch ergänzte Auflage, Berlin/Boston: de Gruyter.

Helmus, Caroline (2023), Die Visionen des Transhumanismus. Zwischen Technologisierung, Virtualisierung und Digitalisierung, in: Altmeyer, Stefan / Grümme, Bernhard / Kohler-Spiegel, Helga / Naurath, Elisabeth / Schröder, Bernd / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Herausforderung Mensch, Göttingen: V&R (Jahrbuch der Religionspädagogik 39), 86–95.

Hendrickx, Jonathan (2023), From newspapers to TikTok. Social media journalism as the fourth wave of news production, diffusion, and consumption, in: Negreira-Rey, MC., Vázquez-Herrero, J., Sixto-García, J., López-García, X. (Hg.), Blurring Boundaries of

Journalism in Digital Media, Springer, Cham (Studies in Big Data 140), 229–246. DOI: 10.1007/978-3-031-43926-1_16.

Hilger, Georg (2003), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel, 2. Aufl.

Huizing, Klaas (2021), Digitalisierung und Vulnerabilität. Ein Blickwechsel, in: Beck, Wolfgang / Nord, Ilona / Valentin, Joachim (Hg.), Theologie und Digitalität. Ein Kompendium, Freiburg i. Br.: Herder, 135–154.

Karle, Isolde (2024), Die Abwertung des Menschen. Eine Problemanzeige, in: Lauxmann, Bernhard / Weyen, Frank / Nord, Ilona / Lütze, Frank M. (Hg.), Freiheit – Liebe – Gelassenheit. Anthropologische Fluchtpunkte der Theologie, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt (Arbeiten zur Praktischen Theologie 93), 39–53.

Kim, JaeWon / Wolfe, Robert / Chordia, Ishita / Davis, Katie / Hiniker, Alexis (2024), “Sharing, Not Showing Off”. How BeReal Approaches Authentic Self-Presentation on Social Media Through Its Design, arXiv:2502.06696, 1–32, <https://arxiv.org/abs/2408.02883> [19.08.2025].

Lévinas, Emmanuel (1987) [1971], Totalité et Infini. Essai sur l’extériorité, Paris: Kluwer Academic.

Luther, Martin (2017) [1520], Von der Freiheit eines Christenmenschen, kommentiert und herausgegeben von Jan Kingreen mit einer Einleitung von Ruth Slenczka, Stuttgart/Tübingen: Mohr Siebeck.

Maier, Gerhard (2022), Matthäus. Markus, Band 1, Edition C – Bibelkommentar, Holzgerlingen: Brockhaus, 3. Aufl.

Mendl, Hans (2023), Subjektorientierung unter Druck. Neue Normative in der (Religions-)Pädagogik, Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 46, 1, 53–64.

Metz, Johann Baptist (1977), Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Mainz: Grünewald.

Metz, Johann Baptist (2006), Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft, Freiburg i. Br.: Herder, 2., durchgesehene und korrigierte Aufl.

Morawski, Marcin (2024), Religiöse Bildung und Transformation. Bildungstheoretische Perspektiven auf biographische Erzählungen polnischstämmiger Religionslehrerinnen, Bielefeld: transcript.

Murdoch, Paul (2022), Philipper. Band 4, Edition C – Bibelkommentar, Holzgerlingen: Brockhaus, 3. Aufl.

Nothelle-Wildfeuer, Ursula (2023), Theologie braucht eine relationale und eingebettete Anthropologie, ThGl – Theologie und Glaube 113, 2: Themenheft „Theologie nach der anthropologischen Wende?“, 143–147.

Pirker, Viera (2022), Führt die Mediatisierung zu einer Stärkung oder Schwächung religiöser Subjektivität?, in: Altmeyer, Stefan / Grümme, Bernhard / Kohler-Spiegel, Helga / Naurath, Elisabeth / Schröder, Bernd / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religion subjektorientiert erschließen, Göttingen: V&R (Jahrbuch der Religionspädagogik 38), 121–132.

Reckwitz, Andreas (2017), Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne, Berlin: Suhrkamp.

Rehfeld, Emmanuel L. (2021), Gottebenbildlichkeit und Menschenwürde. Neutestamentliche Kontrapunkte zu einer „klassischen Begründungsfigur“ theologischer Anthropologie, Zeitschrift für Theologie und Kirche 118, 3, 295–321.

Roebben, Bert / Domsel, Maike Maria / Niedermann, Barbara / Vloeberghs, Sander (2023), *Colliding Worlds in the Religious Education Classroom. Performative Teacher Education in Times of Transition*, in: Berglund, Jenny / Roebben, Bert / Schreiner, Peter / Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Educating Religious Education Teachers. Perspectives of International Knowledge Transfer*, Göttingen: V&R Unipress, 37–55.

Roose, Hanna (2023), Subjektorientierung und Subjektivierung im evangelischen Religionsunterricht, *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 12, 12, 68–85. DOI: 10.25656/01:33034.

Rosa, Hartmut (2019), *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp.

Saur, Markus (2023), *Gelassenheit. Eine Auslegung des Koheletbuches*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Schenk, Sabrina (2022), 'Network subjectivity' in the digital condition. Three theoretical envisionings, in: Bettinger, Patrick (Hg.), *Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation. Discourse, Power and Analysis*, Cham: Palgrave Macmillan, 19–44.

Schockenhoff, Eberhard (2014), *Die Bergpredigt. Aufruf zum Christsein*, Freiburg i. Br.: Herder.

Schröder, Bernd (2021), Religionsunterricht in evangelischer Perspektive, in: Kropač, Ulrich / Riegel, Ulrich (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer, 78–84.

Schröder, Bernd (2022), Gestalten glaubwürdiger Religion und tragfähiger Lebensführung finden. Religionsunterricht als über sich selbst hinausweisender Lernort, in: Altmeyer, Stefan / Grümme, Bernhard / Kohler-Spiegel, Helga / Naurath, Elisabeth / Schröder, Bernd / Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Religion subjektorientiert erschließen*, Göttingen: V&R (Jahrbuch der Religionspädagogik 38), 145–155.

Schweitzer, Friedrich (2022), Subjektorientierung in der Religionspädagogik. Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch, in: Altmeyer, Stefan / Grümme, Bernhard / Kohler-Spiegel, Helga / Naurath, Elisabeth / Schröder, Bernd / Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Religion subjektorientiert erschließen*, Göttingen: V&R (Jahrbuch der Religionspädagogik 38), 18–32.

Sölle, Dorothee / Steffensky, Fulbert (2014), *Mystik und Widerstand*, München: Kreuz Verlag.

Spaemann, Robert (2009) [1982], *Moralische Grundbegriffe*, München: Beck, 7. Aufl.

Thieme, Thomas (2022), *BeReal: Erfolg mit Authentizität – oder doch nicht?*, Absatzwirtschaft, <https://www.absatzwirtschaft.de/bereal-erfolg-mit-authentizitaet-oder-doch-nicht-242077/> [18.08.2025].

Tillich, Paul (2000), *The Courage to Be*, New Haven, CT: Yale University Press, 2. Aufl.

Twenge, Jean M. / Campbell, W. Keith (2018), Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents. Evidence from a population-based study, *Preventive Medicine Reports* 12, 271–283.

Waibel, Eva Maria (2022), *Haltung gibt Halt. Mehr Gelassenheit in der Erziehung*, Weinheim: Beltz Juventa.

Waldenburger, Lisa (2025), *Resonanz und Entfremdung auf Facebook. Möglichkeiten und Voraussetzungen digitaler Weltbeziehungen*, Berlin/Boston: De Gruyter. DOI: 10.1515/9783839400692.