

Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht: Einstellungen von Religionslehrkräften und ihre Bedeutung für heterogenitätssensible religiöse Lernprozesse mit Kunst

Claudia Gärtner / Annalena Sieveke

Technische Universität Dortmund

Kontakt: Claudia.Gaertner@tu-dortmund.de / annalena.sieveke@tu-dortmund.de

eingereicht: 21.01.2025; überarbeitet: 31.03.2025; angenommen: 07.04.2025

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die Einstellungen von Religionslehrkräften zu Heterogenität und Kunst. Basierend auf halbstrukturierten Interviews werden affektive, kognitive und konative Dimensionen der Einstellungen analysiert, um deren Einfluss auf heterogenitätssensible Unterrichtspraktiken zu bewerten. Die Lehrkräfte äußern eine grundsätzliche Wertschätzung von Vielfalt und Kunst, verbunden mit einer Absenkung kognitiver Anforderungen. Gleichzeitig werden soziale Ungleichheiten und persönliche Herausforderungen bei religiösem Lernen im Allgemeinen sowie bei der Kunsterschließung im Speziellen selten kritisch reflektiert. Bei der Interpretation von Unterrichtsprozessen zeigt sich, dass differenzierte Einstellungen zu lernförderlicheren Unterrichtsmustern beitragen können. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung von professioneller Reflexion im Umgang mit Heterogenität.

Schlagwörter: Heterogenität, Lehrer*inneneinstellungen, Kunst, Professionalisierung, Unterrichtsprozesse

Abstract: This article examines the attitudes of religious education teachers towards heterogeneity and art. Based on semi-structured interviews, affective, cognitive and conative dimensions of attitudes are analyzed to assess their influence on heterogeneity-sensitive teaching practices. Teachers express a fundamental appreciation of diversity and art, combined with a lowering of cognitive demands. At the same time, social inequalities and personal challenges in religious learning in general and in the exploration of art in particular are rarely critically reflected upon. When interpreting teaching processes, it becomes obvious that differentiated attitudes can contribute to teaching patterns that are more conducive to learning. The results highlight the importance of professional reflection in dealing with heterogeneity.

Keywords: Heterogeneity, teacher attitudes, art, professional development, teaching processes

I. Einleitung

Heterogenität wird in Erziehungswissenschaften und Religionspädagogik in den letzten Jahren zunehmend als Herausforderung betrachtet (Grümme, Schlag & Ricken, 2021) und der Umgang mit ihr vielerorts in der Lehrkräftebildung (Rott, Zeuch, Fischer, Souvignier & Terhart, 2018) auch unter Beteiligung der Religionsdidaktik (Auditor, 2018) als zentrale Professionskompetenz geschult. Allerdings gibt es bislang erst wenige Studien zu Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften zu Heterogenität (Gebauer & McElvany, 2017). Diese gehen davon aus, dass positive Einstellungen zu

Heterogenität in Verbindung mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einen förderlichen Einfluss auf einen professionellen unterrichtlichen Umgang mit heterogenen Schüler*innen haben (Gebauer & McElvany, 2017, S. 176; Zeuch et al., 2021, S. 202). In der Religionspädagogik wurde der Zusammenhang von Einstellungen zu Heterogenität und mit professionellem unterrichtlichem Umgang mit heterogenen Schüler*innen bislang in empirischen Studien vernachlässigt (Pirner, 2022, S.20). Auch werden Modelle professioneller Lehrer*innenkompetenzen und Einstellungen der Lehrer*innen zum Umgang mit Heterogenität (z.B. Nett et al., 2022, S.24) bislang im religionspädagogischen Diskurs unter Bezugnahme auf fachdidaktische Implikationen zum Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht (RU) kaum rezipiert.

Im Folgenden wird in diesem Horizont eine Teilstudie vorgestellt, die von zwei Forschungsfragen geleitet ist: „1. Welche Einstellungen besitzen Religionslehrkräfte zu Heterogenität und zu Kunst als Medium in heterogenitätssensiblen Lernprozessen? 2. Inwiefern tragen die erhobenen Einstellungen zur Interpretation von Unterrichtsprozessen bei?“. Die Teilstudie bezieht sich auf bislang unveröffentlichte Daten eines umfassenderen DFG-Forschungsprojektes zur „Erforschung und Entwicklung heterogenitätssensibler Lernprozesse mit Kunst im Religionsunterricht (*hekuru*)“.

Einleitend werden die zentralen Begriffsfelder „Heterogenität“ und „Kunst“ religionspädagogisch eingeordnet, aus denen sich fachdidaktische Analysekriterien für die Untersuchung der Einstellungen der Lehrkräfte ableiten lassen (Kap. 2). Im Anschluss werden das Forschungsdesign und die im Rahmen des *hekuru*-Projektes erhobenen Interaktionsmuster von Lehrer*innen und Schüler*innen in heterogenitätssensiblen Lernsettings mit Kunstbezug vorgestellt (Kap. 3). Im Horizont dieser Teilergebnisse werden anschließend das Forschungsdesign und die Ergebnisse der hier entfalteten Studie zu Einstellungen von Religionslehrkräften im Umgang mit Heterogenität vorgestellt (Kap. 4), um anschließend deren Relevanz zu erörtern (Kap. 5) und die Limitationen der Studie zu reflektieren (Kap. 6).

2. Heterogenität und Kunst im Religionsunterricht

2.1 Heterogenität - analytisch-kritisch und deskriptiv

Der Begriff der Heterogenität tritt zunehmend an die Stelle des über Jahrzehnte religionspädagogisch geläufigen Begriffs der Pluralität. Heterogenität und Pluralität sind als komplementäre Begriffe zu verstehen, die aus unterschiedlichen Perspektiven auf Vielfalt blicken und diese ausschärfen (Schweitzer, 2021). Während Vielfalt langjährig primär mit pluralitätssensiblen Konzeptionen bearbeitet wurde, die auf wechselseitige Anerkennung, Wertschätzung und Toleranz von unterschiedlichen Weltanschauungen zielen, sensibilisiert der Heterogenitätsbegriff für soziale Unterschiede und hiermit einhergehende Ungleichheit, Ungerechtigkeit und Macht(-vergessenheit). Pluralitätssensibles religiöses Lernen zielt auf den kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Wahrheits- und Absolutheitsansprüchen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, das Aushalten von Ambivalenzen und Ambiguitäten, Toleranz und das Aushandeln von Gemeinsamkeiten und Kompromissen. Damit trägt eine pluralitätssensible Religionspädagogik zum friedlichen Zusammenleben in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft bei (Schweitzer, 2021, S.33). Eine heterogenitätssensible Religionspädagogik, wie sie in *hekuru* erforscht wird, geht ebenfalls von Vielfalt aus, betont jedoch besonders die sozialen Ungleichheiten, die in Bildungskontexten zu berücksichtigen sind.

Mit Walgenbach unterscheidet *hekuru* eine analytisch-kritische von einer deskriptiven Bedeutungsdimension von Heterogenität (Walgenbach, 2021, S.47-49). Die deskriptive Dimension umfasst vor allem Unterschiedlichkeit hinsichtlich individueller Persönlichkeitsmerkmale (kognitive

Leistungsfähigkeit, wie z.B. Intelligenz oder fachliche Leistung, Geschlechtszugehörigkeit, Alter) und der Pluralisierung von Lebensformen (soziale Herkunft, wie z.B. Sozialschicht, Familienstruktur, Migrationshintergrund) (Trautmann & Wischer, 2011, S.40). Hierin lässt sich auch religiöse und weltanschauliche Vielfalt einschreiben, obwohl Religion in erziehungswissenschaftlichen Debatten vielfach kein eigenes Heterogenitätsmerkmal ist (Schweitzer, 2021, S.32). Bezogen auf den RU lassen sich Unterschiedlichkeiten auch auf Ebene fachspezifischer Heterogenitätsdimensionen (z.B. religiöse Präkonzepte, fachliche Interessen) beschreiben. Auf der Basis dieser Dimensionen die eigene Unterrichtspraxis anzupassen und zu gestalten, kann als eine wichtige Kompetenzfacette von Lehrkräften gedeutet werden (Nett et al. 2022, S.25).

Entlang der analytisch-kritischen Bedeutungsdimension wird Heterogenität in *hekuru* nicht nur als Beschreibung von Unterschiedlichkeit, sondern auch als kritische Analyseperspektive gedeutet, sodass Heterogenitätsdimensionen ebenfalls als soziale Ordnungskategorien verstanden werden, „die sich auf hierarchische Macht- und Herrschaftsverhältnisse zurückführen lassen“ (Walgenbach, 2021, S.47). Pädagogische Prozesse und soziale Mechanismen, die diese Machtverhältnisse reproduzieren, werden zum Gegenstand kritischer Reflexion. Diese ungleichheitskritische Bedeutungsdimension ist im Kontext religiöser Bildung „überall dort [verortet], wo Religion mit sozialer bzw. globaler Ungleichheit, Diskriminierung, Stigmatisierung oder Verweigerung von Anerkennung in Verbindung gebracht werden kann“ (Walgenbach, 2021, S.47). In einer heterogenitätssensiblen religiösen Bildung müssen somit Exklusionsmechanismen und Machtstrukturen adressiert werden. Dabei wird Heterogenität als eine „spannungsvolle [...] Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit, von Differenz und Gleichheit“ (Grümme, 2017a, S.10) verstanden, die nicht abgeschlossen, sondern vielmehr ein stetiger Prozess ist. Demnach müssen religiöse Bildungsprozesse die interdependente „Vielfältigkeit ihrer Dimensionen inmitten ihrer materialen und kulturellen, ihrer sozialen und politischen, ökonomischen wie religiösen Rahmungen kritisch und konstruktiv reflektieren“ (Grümme, 2017b, S.92). Für die Anbahnung heterogenitätssensibler Lernprozesse im RU leitet *hekuru* hieraus die Notwendigkeit eines mehrdimensionalen Heterogenitätsbegriffs ab, der die Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit und deren kritische Analyse einschließt. Hierbei erweist sich eine intersektionale Analyse und Reflexion als unabdingbar, wobei insbesondere die Interdependenz von Leistung, Bildungserfolg und sozialer Ungleichbehandlung zu beachten ist (Werning & Lütje-Klose, 2016; Förster & Benkmann 2023). So lässt sich z.B. für den RU zeigen, dass dieser Fähigkeiten voraussetzt, „die vor allem in sozial privilegierten Familien durch Sozialisationsprozesse erworben werden“ (Unser, 2016, S.82), weil sich religionspädagogische Materialien an der (Fiktion einer) bürgerlichen Mitte orientieren und sie besonders in den höheren Klassenstufen in Gesamtschulen und Gymnasien, verbal-kognitive Lernziele und Methoden präferieren.

2.2 Kunst im heterogenitätssensiblen Religionsunterricht

Demgegenüber wird der Arbeit mit bildender Kunst das Potenzial zugeschrieben, für heterogene Lerngruppen besonders geeignet zu sein (Gärtner & Hans, 2018). Aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit und sinnlich-ästhetischen Konstitution soll sie vielfältige, erfahrungsorientierte Zugänge für Schüler*innen mit heterogenen Vorerfahrungen und Beeinträchtigungen eröffnen und alternative Zugangsformen zu einem kognitiv- bzw. verbalorientierten RU bieten (Kalloch, 2014; Konz, 2021). Zugleich wird Kunst das Potenzial zugesprochen, korrelative Lernprozesse zu eröffnen (Burrichter, 2008), die auch religiös Distanzierte ansprechen. Schüler*innen sollen hierdurch angeregt werden, Assoziationen zu Kunstwerken zu äußern, existenzielle und religiöse Bezüge herzustellen und Sinnfrage zu erörtern (Konz, 2021, S.261). Den Lehrkräften wiederum soll Kunst methodische Möglichkeiten eröffnen, adaptive Lernprozesse zu gestalten, heterogene Voraussetzungen zu nutzen und Ungleichheit unter den Lernenden zu verringern. Eher selten wird beachtet, dass auch die Zugänglichkeit von Kunst an

soziales Kapital sowie milieuspezifische Vorprägungen gebunden ist, wodurch Lernprozesse erschwert werden können (Burrichter & Gärtner, 2023). Bislang liegen zu diesen Annahmen jedoch erst einzelne, explorative Studien vor (Gärtner & Hans, 2018; Gärtner & Brenne, 2015). Erstmals werden in dem *hekuru*-Projekt umfassender entsprechende Unterrichts- und Lernprozesse erforscht (Gärtner & Konz, 2024). Die einleitend skizzierten Forschungsfragen sind in diesem Projekt verortet und stellen bislang unveröffentlichte Teilfragen dar.

3. Erforschung und Entwicklung heterogenitätssensibler Lernprozesse mit Kunst im RU

3.1. Forschungsfragen und -ziele von *hekuru*

Hekuru nimmt das skizzierte Forschungsdefizit zum Ausgangspunkt, um mit dem Forschungsformat der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Gärtner, 2018) eine doppelte Zielsetzung zu verfolgen. Erstens geht es um die Entwicklung und Evaluation von konkreten Lernsettings mit Kunst und zweitens um lern- und unterrichtsbezogene Forschungsfragen. *Hekuru* fragt mit Blick auf a) Lernprozesse und -ergebnisse, inwiefern Kunst im RU für alle Schüler*innen religiöses Lernen initiieren kann, und mit Blick auf b) die Unterrichtsprozesse, inwiefern Interaktions- und Handlungsprozesse zwischen Lehrkräften, Schüler*innen und Lernsettings mit Kunst förderlich für heterogenitätssensible, religiöse Bildungsprozesse sind. Dabei wählt *hekuru* zum einen den konfessionell-kooperativen RU, um hierdurch eine gewisse Breite an konfessioneller bzw. religiöser Vielfalt zu erfassen, und zum anderen (weitgehend) Gesamtschulklassen, um hierüber auch Unterschiede in der Leistungsfähigkeit in den Blick nehmen zu können. *Hekuru* fokussiert dabei den Lerngegenstand „Deutungen von Leid, Tod und Auferstehung entwickeln“. In der Auseinandersetzung mit Kunst sollen Schüler*innen unterschiedliche christliche Deutungsansätze kennenlernen und eigene für sie tragfähige Deutungen hieraus lernen zu entwickeln. Dabei differenziert sich das Forschungsprojekt in zwei Teilprojekte aus. Ein Teilprojekt untersucht rezeptionsorientierte Zugänge zu Kunst (Gärtner), das zweite Teilprojekt (Konz) entsprechend produktionsästhetische (Gärtner & Konz, 2024). Die folgende Darstellung beschränkt sich auf das erste Teilprojekt.

3.2 Forschungsdesign

Zur Erhebung des Lernerfolgs sowie der Unterrichtsprozesse wurden das Wissen und die mentalen Konzepte der Schüler*innen in einer Prä-Post-Erhebung von Sprachnachrichten bzw. Partner*inneninterviews erhoben und in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Analyse der schriftlichen Lernprodukte vertiefte diese Ergebnisse. Darüber hinaus wurde der gesamte Unterricht videografiert und Beobachtungsprotokolle angefertigt. Die Auswertung des Videomaterials orientiert sich an der Interaktionsanalyse nach Herrle & Dinkelaker (2016), ergänzt durch dichte Beschreibungen ausgewählter Szenen nach Geertz (1983). Hierzu wurden kriteriengestützt insgesamt ca. 60 Schlüsselsequenzen ausgewählt und analysiert, mit dem Ziel, die Identifikation von Mustern hinsichtlich der Unterrichtsinteraktionen zwischen Lehrkräften, Schüler*innen und Kunstwerken in Hinblick auf heterogenitätssensible, religiöse Lernprozesse vertiefend auszuwerten.

Das Sample von *hekuru* bezieht sich auf Unterricht in Lerngruppen des konfessionell-kooperativen RU in den Klassen 8-10 in 4 Gesamtschulen. Aus forschungspragmatischen Gründen wurde zudem ein Gymnasium hinzugenommen, da sich im Erhebungszeitraum die Schulakquise durch die Coronapandemie bedingt herausfordernd erwies. Das Lernsetting umfasste jeweils 8-10 Schulstunden. Insgesamt 5 Durchgänge pro Teilprojekt wurden in drei Zyklen abgeschlossen. Der erste Zyklus diente

der Entwicklung des Lernsettings und der Erhebungsinstrumente und wird nicht in die Auswertung aufgenommen, sodass pro Teilprojekt 4 Lerngruppen und ihre Lehrkräfte beforscht wurden.

3.3 (Teil-) Ergebnisse

Die umfassenden Ergebnisse von *hekuru* (Gärtner & Konz, 2024) werden im Folgenden nur insofern in Ausschnitten präsentiert, wie sie für die vorliegende Teilstudie relevant sind. Der Fokus wird auf Unterrichtsprozesse gelegt, die in den Videoanalysen rekonstruiert und zu Mustern verdichtet wurden. Im Verlauf der Analyse der 60 Schlüsselsequenzen wurde der Fokus auf die Eröffnung und das Schließen von Bildbetrachtungen gelegt, die im Verlauf der Unterrichtsreihe den zentralen Lernzugang darstellten, da sich in diesen Unterrichtsphasen der Umgang mit Heterogenität als besonders virulent erwies. Dabei wurden Lehrkräftepraktiken untersucht, die in der Einstiegsphase der Bildbetrachtung Unterrichtsprozesse für Schüler*innenhandlungen und -äußerungen in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt öffnen. Lehrkräfte aktivieren in dieser Phase vielfältige, teils inkommensurable Assoziationen bei den Lernenden. Dabei lassen sich vier Muster aufweisen (Abb. 1):

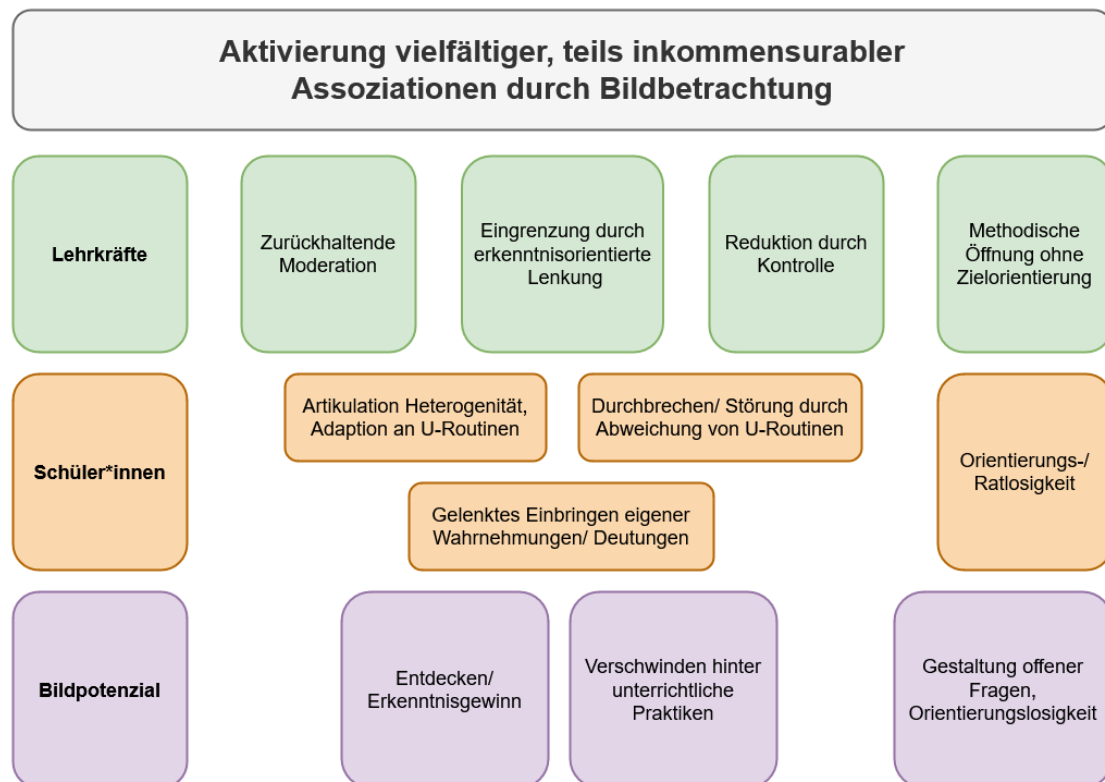


Abb. 1 Praktiken der Öffnung heterogener Unterrichtsprozesse

1. Eine zurückhaltende Moderation von Seiten der Lehrkräfte, die Schüler*innenäußerungen sehr breit aufnimmt und bündelt,
2. eine Eingrenzung der (assoziativen) Schüler*innenbeiträge durch Lenkung auf erkenntnisorientierte Lernziele,

3. eine Reduktion der Beiträge durch Wahrnehmungssteuerung sowie kontrollierte (Rück-)Fragen zur gemeinsamen Ergebnissicherung,
4. der Einsatz von Methoden, die heterogene Beiträge ermöglichen, ohne dass hierbei eine Zielorientierung deutlich wird.

Schüler*innen reagieren auf Muster 1 und 2 weitgehend mit heterogenen, subjektiven Beiträgen, wobei sie sich an Unterrichtsroutinen anpassen, sodass eine tendenziell produktive Unterrichtsdynamik entsteht. Bei stärker kontrollierten und geschlossenen Mustern (2 und 3) stören bzw. durchbrechen sie diese Unterrichtsroutinen teilweise auch. Auf eine ziellose Öffnung reagieren sie mit Orientierungs- und Ratlosigkeit. Anhand der Unterrichtsprozesse lässt sich auch rekonstruieren, welches Potenzial die Lehrkräfte den Bildern in der Einstiegsphase zumessen. Ihnen wird teils ein eigener Erkenntnisgewinn zugemessen, teils verschwindet das Bild hinter unterrichtlichen Routinen und Praktiken, teils produziert das Bild Orientierungslosigkeit und so viele Fragen, dass die Lehrkraft diese nicht mehr produktiv bewältigen kann.

Diese Problematik verschärft sich am Ende einer Bildbetrachtung (vgl. Abb. 2), in der erneut vier Muster rekonstruiert werden können, wie Lehrkräfte die lange Phase der Bildbetrachtung schließen und den in dieser Unterrichtssequenz angezielten Lernprozess zu sichern versuchen. Hier haben sie umso mehr Schwierigkeiten, je offener die Bildbetrachtung angelegt ist.



Abb. 2: Praktiken des Schließens heterogener Unterrichtsprozesse

1. Einzelne Lehrkräfte binden die Ergebnisse der Bildbetrachtung an die gesamte Unterrichtsreihe zurück und schaffen so einen Interpretationsrahmen.
2. Häufig versuchen die Lehrenden in einem eng geführten Unterrichtsgespräch korrelative, selten auch katechetisch ausgerichtete Lernziele zu erreichen. Die Gespräche sind weitgehend von geringer Schüler*innenaktivität gekennzeichnet und stark von der Religionslehrkraft gesteuert.
3. Viele Lehrkräfte greifen zu einem Vortrag, der die Bilddeutung bündelt.
4. In wenigen Fällen wird durch Rückfragen an stillere Schüler*innen versucht, den Lerngewinn zu überprüfen. Dabei messen die Lehrkräfte vielfach dem Bild Potenzial zu, korrelativ eine Brücke zwischen Religion und Lebenswelt zu schlagen. Die wenigen Reaktionen der Lernenden

lassen jedoch bezweifeln, dass dies immer gelingt. Ähnlich ist dies in Sequenzen, in denen die Bilddeutung als zu vermittelnde religiöse bzw. katechetische Aussage betrachtet wird. Die Reaktionen von Schüler*innen lassen vermuten, dass sie am ehesten existenzielle Bilddeutungen nachvollziehen und mit ihren Vorstellungen korrelieren können, wenn z.B. in Bildern über das Symbol des Lichts eine Hoffnungsdimension erkannt und diese auf das eigene Leben übertragen wird.

4. Teilstudie: Einstellungen zu Heterogenität und Kunst von Lehrkräften

Im Folgenden werden die ca. 45-minütigen, halbstrukturierten, leitfadengestützten Interviews von den Lehrkräften (n=4) des Teilprojektes 1 ausgewertet. Die Lehrkräfte wurden ausgewählt, wenn bzw. weil sie in den bei *hekuru* beteiligten Schulklassen das Lernsetting durchgeführt haben. Sie sind alle weiblich und bereits seit mehreren Jahren im Dienst. Drei unterrichten an einer Gesamtschule, eine an einem Gymnasium. Eine Lehrkraft hat zudem ein Zusatzzertifikat für das Fach Kunst, unterrichtet dies jedoch nicht. Die Interviews umfassen drei große Themenblöcke, die jeweils das Ziel haben, das grundlegende Verständnis von, die Einstellung zu und den Umgang mit 1. Heterogenität, 2. Kunst und 3. dem Lerngegenstand „Leid, Kreuz und Auferstehung“ der Lehrkräfte induktiv zu rekonstruieren (z.B. Beschreiben Sie, was Sie mit dem Begriff Heterogenität assoziieren; Welche konkreten Möglichkeiten nutzen Sie im Unterricht, um mit Heterogenität in einer Lerngruppe umzugehen?). Entsprechend des unter 2.1 referierten Heterogenitätsverständnisses soll untersucht werden, inwiefern die befragten Lehrkräfte die Berücksichtigung fachspezifischer Heterogenitätsdimensionen (z.B. fachliche Leistung ihrer Schüler*innen) für ihr Unterrichtshandeln als relevant erachten und inwiefern sich Indikatoren für eine analytisch-kritische Perspektive und / oder deskriptive Perspektive auf Heterogenität feststellen lassen. Die Erhebung und Analyse der Daten erfolgt mittels der inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Dazu wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das in einem ersten Schritt deduktiv aus den drei Themenblöcken des Interviewleitfadens entwickelt und induktiv während des Codierprozesses erweitert wurde. Zur Erhebung des Einstellungskonstrukts integriert die Auswertung das Dreikomponentenmodell von Einstellungen, das diese in affektive, konative und kognitive Aspekte ausdifferenziert (Maio & Haddock, 2010; Smith & Mackie, 2010). Einstellungen werden in der sozialpsychologischen Forschung mehrheitlich mittels quantitativer Datenanalyse untersucht, was sich allerdings nicht universalisieren lässt (Manstead & Livingstone, 2014, S.40). So wird zum Beispiel in explorativen Phasen der Forschung auf die „*Inhaltsanalyse* oder *thematischer Analyse* freier mündlicher oder schriftlicher Antworten“ (Manstead & Livingstone, 2014, S.40) recurriert. In diesen forschungsmethodischen Kontext ist die vorliegende Teilstudie einzubetten.

4.1 Einstellungen zu Heterogenität

Alle interviewten Lehrkräfte schildern Heterogenität affektiv grundlegend positiv, ohne dabei Herausforderungen auszublenden. Dabei empfinden die ausgebildeten Gymnasiallehrkräfte den Start in der Gesamtschule als „Kulturschock“ (Schule a). Eine Lehrkraft habe sich erst neue Methoden aneignen müssen, die sich als insgesamt positiv erwiesen haben: „Ich bin inzwischen sehr gerne an der Gesamtschule (mh) und kann mir ehrlich gesagt auch nichts anderes mehr vorstellen und ich liebe meine Schüler auch“ (Schule a). Eine andere Lehrkraft schildert, sie habe von Anfang an „keine Berührungsängste gehabt“ (Schule b) und finde Heterogenität positiv, eine weitere führt aus, sie „fühle sich dort wohl“ (Schule d). Alle betonen mit Begriffen wie „spannend“ oder „interessant“, dass sie die Vielfalt an religiösen Vorstellungen als Bereicherung wertschätzen. Dies wird auch in Zusammenhang mit geringerer Leistungsanforderung gesetzt. Da es im RU weniger um Leistung, als vielmehr um

Gespräche in guter Atmosphäre gehe, wird Vielfalt positiv betrachtet. In Bewertungssituationen sei hingegen ein offener, heterogener RU schwieriger (Schule c).

Bei der Erhebung der kognitiven Einstellungskomponente werden vielfältige Heterogenitätskategorien genannt: Leistung, Vorwissen, Religion, Milieu, Verhalten, Sprache, Gender, Alter, individuelle Erfahrungen (z.B. Tod, Suizid). Leistungsheterogenität wird seltener erwähnt, ebenso gehen nicht alle interviewten Lehrkräfte auf milieubedingte Heterogenität ein. Religiöse Heterogenität wird hinsichtlich kirchlicher bzw. religiöser Sozialisation sowie interreligiöser Vielfalt konstruiert. Vertiefende Ausdifferenzierungen von Religiosität, z.B. religiös-autonome oder experimentelle Ausprägungen, unterbleiben. Insgesamt werden Schüler*innen weitgehend als religiös distanziert angesehen und muslimische Schüler*innen als deutlich religiöser betrachtet (Schule d). Nur eine Lehrkraft thematisiert ausführlicher Gender als Heterogenitätskategorie, wenn sie Jungen als nicht so reif bei Fragen sexueller Orientierung bezeichnet. Zudem nimmt sie Mädchen als stiller, schüchterner sowie leistungsstärker wahr (Schule d). Beim Alter weisen alle Lehrkräfte auf die in der Pubertät unterschiedliche Reife von Jungen und Mädchen hin. Auch bei den Zielen eines heterogenitätssensiblen RU zeichnet sich ein weitgehender Konsens ab. Die Lehrkräfte möchten den RU für alle zugänglich machen und den Lernenden Wertschätzung und Anerkennung entgegenbringen. Dabei werden vereinzelt auch individuelle Lernzuwächse für wichtig erachtet. Nach Einstellung der Lehrkräfte werden diese über niedrigschwellige Beteiligung am Unterricht, vielfältige Sichtweisen und Perspektiven, gute Atmosphäre und „Spaß“ erreicht (Schule d). Eher unkonkret wird erhofft, dass „auch was hängen bleibt“ (Schule d). Alle Lehrkräfte stellen hinsichtlich der Lerngegenstände Unterschiede zu anderen Fächern heraus. Der RU spreche viel stärker die persönliche Ebene an, weshalb viele unterschiedliche Vorstellungen eingebracht würden. Hierbei käme es nicht darauf an, ein einheitliches Wissen herzustellen und hohen Lernfortschritt zu gewährleisten. Dabei problematisieren einige Lehrkräfte durchaus, dass bei Diskussionen nicht alle Lernenden mitkommen können bzw. wollen. Sie seien entweder still und schüchtern oder ihnen würde das Gespräch zu komplex. Es zeigt sich, dass fachspezifische Heterogenitätsdimensionen, wie kognitive bzw. fachliche Leistung (Kap. 2), von Religionslehrkräften zwar wahrgenommen, die unmittelbaren Konsequenzen (z. B. in Form adaptiven Unterrichtshandelns) allerdings nicht systematisch gezogen werden. Die Diagnostik wahrgenommener Heterogenität ist somit nicht unmittelbar mit einem Individualisierungs- und Förderungsauftrag von Schüler*innen im RU verbunden, da die Lernprogression und die -förderlichkeit von Unterrichtshandeln hinter einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung als Ziel des RU zurückstehen. Mit Walgenbach (2021, S.47-49) lässt sich hier, wie in weiten Teilen der Interviews, entdecken, dass die befragten Lehrkräfte Heterogenität eher deskriptiv beschreiben und weniger stark damit einhergehende soziale Ungleichheit oder Machtverhältnisse kritisch reflektieren. Die Einstellungen der Lehrkräfte können daher oftmals auch unter den einleitend skizzierten Pluralitätsbegriff gefasst werden.

Die konative Einstellungskomponente lässt sich vor allem anhand der Äußerungen zum Methodeneinsatz rekonstruieren, da die Lehrkräfte vor allem methodisch mit Heterogenität umgehen. Erwähnt werden Methodenvielfalt (z.B. Varianz schriftlich-mündliche Arbeitsformen), Gruppenarbeit, Partnerarbeit und kreative Zugänge, weshalb auch die Arbeit mit Kunst mehrfach als besonders geeignet betrachtet wird. Lehrkräfte wiederholen den Stoff insbesondere für „schwächere“ Lernende und bewerten Textarbeit insgesamt als schwieriger bzw. als geeigneter für Begabtere. Grundsätzlich äußern sich alle Lehrkräfte zu Handlungs- und Umgangsformen eher knapp. Eine Lehrkraft formuliert explizit, sie habe kein Konzept für den Umgang mit Heterogenität (Schule c), sondern reagiere hierauf spontan. Eine weitere vermeidet es, unterschiedlich anspruchsvolle Arbeitsblätter binnendifferenziert zu verwenden: „Wenn man dann auch so gute Schüler hat, die dann relativ schnell raushaben, welches sind die schwierigeren Arbeitsblätter und welches sind die leichteren und warum soll ich denn mehr machen? [...] Und dann nehmen die sich immer das leichte“ (Schule d). Das Individualisieren und

Differenzieren wird hier von der befragten Lehrkraft vor dem Kriterium der Nichtfunktionalität einer angewendeten Methode grundsätzlich vermieden.

4.2 Einstellungen zu Kunst

Die Lehrkräfte äußern sich affektiv sehr positiv zum Einsatz von Kunst. Diese wird als „spannend“ und „bereichernd“ beschrieben. Daher setzen sie Kunst „total gerne ein“ (Schule b) und finden die Arbeit mit Kunst „schön“ (Schule a). Bildbeschreibungen seien „total super, weil ich das sehr interessant finde, wie unterschiedlich man dann auf Sachen achtet“ (Schule c). Trotzdem wird Kunst auch als herausfordernd wahrgenommen, insbesondere, wenn dem Bild ein Erkenntnispotenzial zugemessen wird, denn eine „Entdeckungsreise ist natürlich immer das anstrengendere. [...] Deswegen bin ich immer ganz froh, wenn ich noch irgendwo ein bisschen Input“ (Schule c) zu den Werken bekomme.

Leitend ist die kognitive Vorstellung der Lehrkräfte, dass Kunst Lernwege für alle trotz unterschiedlicher Leistungsniveaus und religiöser Vorstellungen eröffnet. Besonderes Potenzial messen sie Bildern zu, wenn diese helfen, Komplexität visuell zu veranschaulichen. Auch besäße Kunst vielfältige lebensweltliche Bezüge, die sich Schüler*innen korrelativ erschließen könnten. Eine Lehrkraft differenziert, dass Kunst nicht nur Bilder, sondern auch Genres wie Film, Theater uvm. umfasse. Eine weitere misst Kunst das Potenzial zur Motivation zu: „Ich glaube die machen das gerne, [...] Ich glaube, dass die dadurch quasi bessere Leistungen erbringen tatsächlich, weil das wirklich ganz losgelöst erstmal von dem fachlichen Inhalt, etwas sein kann, wozu sie einen Zugang haben“ (Schule b). Besonders zwei Lehrkräfte (Schule c, d) betonen, dass Kunst besser als ein textlastiger, kognitiver RU Erfahrungen, Gefühle sowie Transzendenz veranschaulichen und durch Mehrdeutigkeit Erkenntnisse eröffnen könne.

Die befragten Lehrkräfte schildern engagiert vielfältige Umgangsformen mit Kunst. Sie lassen (religiöse) Vorstellungen zeichnen oder Texte grafisch umsetzen, was insbesondere für „schwächere“ Schüler*innen ein Gewinn sei. In der Oberstufe werden von einer Lehrkraft auch „klassische“ Bildanalysen durchgeführt. Eine Lehrkraft verwendet bei jüngeren Lernenden eher eindeutige Bilder, bei älteren könnten auch mehrdeutige, auf Interpretation angewiesene Bilder verwendet werden. „Da gibt es so ein Bild, wo man erst mal so gar nichts drauf erkennt [...], da muss man erst mal raten“ (Schule d). Darüber hinaus betonen die Lehrkräfte, dass die Schüler*innen in ihrem Unterricht kreative Unterrichtsformen, insbesondere Basteln oder Theaterspielen, als motivierend empfinden.

4.3. Einstellungen zum Lerngegenstand „Leid, Tod und Auferstehung“

Während die Lehrkräfte zu Heterogenität und Kunst eine weitgehend positive Einstellung besitzen, ist diese hinsichtlich des Lerngegenstandes eher ambivalent. Die Lehrkräfte bringen ihre eigene fachliche Unsicherheit bezüglich Kreuz- und Auferstehungstheologie zum Ausdruck: „Also für mich persönlich hat es natürlich eine sehr große Bedeutung. Es ist natürlich schwierig das mit der Auferstehung, sag ich mal so, zu vermitteln, umzusetzen, ne?“ (Schule a). Eher vage wollen sie vermitteln, dass „es vielleicht nach dem Leben irgendwie weitergeht, dass es etwas gibt, dass ich an etwas, auf etwas hoffen kann, an etwas glauben kann, was mit vielleicht auch im hier und jetzt Kraft gibt, das wären vielleicht so Dinge, die ich wichtig finden würde, oder mir wünschen würde“ (Schule b). Eine weitere Lehrkraft bringt zum Ausdruck, dass sie „happy“ (Schule a) wäre, wenn die Schüler*innen es „für wahr halten, wenn sie das erfahren können“, dass es eine Auferstehung im Hier und Jetzt gäbe. Dabei ist es ihnen wichtig, dass die Schüler*innen einen Hoffnungsaspekt mitnehmen, wobei eine Lehrkraft theologisch vage formuliert, dass man Auferstehung „nicht wortwörtlich verstehen muss“ (Schule d), sondern auch als symbolisches Weiterleben durch die Botschaft Jesu deuten könne.

Die Lehrkräfte unterscheiden zwischen Leid bzw. Tod und Auferstehung. Leid und Tod werden durchweg als existenziell relevante Themen wahrgenommen, eine Lehrkraft spricht gar davon, dass das Interesse in den letzten Jahren diesbezüglich stark steige (Schule a). Biblische Texte könnten nur offene Antwortangebote darstellen, keine zu vermittelnden gesicherten Antworten. Grundsätzlich sind die Lehrkräfte dafür sensibilisiert, dass einige Lernende eigene Vorerfahrungen mitbringen (Tod der Eltern, Suizidversuch), die zu berücksichtigen seien. Leid und Tod würden in der Sek I umfassender unterrichtet, Auferstehung sei „dann echt immer nur so ein ganz kleiner Part“ (Schule d), wohingegen das Thema in der Oberstufe stärkeres Gewicht erhalte, dort aber eher geschichtlich und wissensorientiert unterrichtet werde (Schule b). „Auferstehung oder wie man Auferstehung jetzt wirklich versteht und ob das jetzt wirklich passiert ist oder nicht, das finden die Schüler viel schwieriger“ (Schule c). Bei Auferstehung fehle es Schüler*innen an „Backgroundwissen“ (Schule b). Schwierig empfinden es Lehrkräfte auch, sich bei der christlichen Auferstehungshoffnung fachlich sowie persönlich zu positionieren, weil es sich um eine unentscheidbare Glaubensfrage handelt. Im RU „gucken wir uns so verschiedene Blickwinkel da bewusst auch immer an“ (Schule c), ohne dabei eindeutige Antworten geben zu können.

5. Interpretation der Unterrichtsprozesse im Horizont der Einstellungen zu Heterogenität und Kunst

Alle befragten Lehrkräfte grenzen den Umgang mit Heterogenität im RU von anderen Fächern ab. RU sei weniger leistungsorientiert, weshalb die unterschiedlichen, oftmals niedrigen Lernvoraussetzungen nicht so stark ins Gewicht fielen. RU zielen auf niederschwellige Teilnahme aller Schüler*innen, gerade bei persönlichen Themen. Kunst wird ein hoher Stellenwert zugesprochen, da sie vielfältige, leicht zugängliche Anknüpfungspunkte für alle biete. In den Äußerungen der Lehrkräfte werden jedoch Heterogenitätsdimensionen kaum zur kritischen Analyse von Ungleichheit herangezogen, um z.B. Leistungsdifferenzen zu reflektieren. Studien verdeutlichen, dass Milieu und Sozialkapital relevante Heterogenitätsmerkmale bei der Kunsterschließung darstellen und hieraus für viele Schüler*innen Lernhürden entstehen (Schnurr, 2011). Diese könnten Gründe für die wahrnehmbare Orientierungs- und Ratlosigkeit einzelner Schüler*innen sein, die gerade mit der Mehrdeutigkeit von Kunst wenig umgehen können (Abb. 1; Gärtner & Konz, 2024, S.67, S.126). Interessanterweise betonen Lehrkräfte auch, dass für sie Kunst teils fremd und schwierig zu erschließen sei. Diese eigenen affektiven und kognitiven Hürden reflektieren sie jedoch kaum in Hinblick auf Lernprozesse.

Zugleich geht die Offenheit für und Wertschätzung von Heterogenität bei den Lehrkräften implizit, teils auch explizit mit einer Senkung der (kognitiven) Leistungsanforderungen einher. Diese Einstellung zu Heterogenität und Kunst spiegelt sich in den Lehrkräftepraktiken zu Beginn einer Bildbetrachtung wider. Alle herausgearbeiteten Muster (Abb. 1) zielen auf eine breite Öffnung der Lernprozesse durch Schüler*innenassoziationen, wodurch die Lehrkräfte anschließend mit dieser Vielfalt umgehen müssen, was am Ende der Bildbetrachtung zu ambivalenten oder problematischen Praktiken des Schließens führt (Abb. 2), an denen Schüler*innen kaum beteiligt sind. Aus den erhobenen Einstellungen der Lehrkräfte lässt sich die These ableiten, dass die nicht für den adaptiven Unterricht nutzbar gemachten pluralen Vorstellungen und Beiträge von Schüler*innen, die tendenzielle Vernachlässigung fachlicher Leistungen sowie oftmals die Ausblendung von Ungleichheitsfaktoren diese Ambivalenzen und Problematiken in den Schließungspraktiken mitverursachen. Weiterhin lässt sich argumentieren, dass die erhobenen, theologisch vagen Konstruktionen der Lehrkräfte (Kap. 4.3) diese Schwierigkeiten bei Schließung und Sicherung der Lernprozesse verstärken, da die Relevanz von theologischem Fachwissen in diesen Unterrichtsphasen in anderen Studien deutlich herausgestellt worden ist (Englert & Eck, 2021, S.231; Leven, 2019, S.395). Gerade bei unentscheidbaren Fragen wie dem Auferstehungsglauben erweist sich fachliche Argumentation als essenziell, um nachhaltiges Lernen zu

fördern (Englert & Eck, 2021, S.230). Die Wertschätzung von Vielfalt, die in den erhobenen Einstellungen dominiert, reicht bei unentscheidbaren Fragen weder zur kognitiven Aktivierung (Englert & Eck, 2021, S.227-230) noch zu vertieften Erkenntnissen durch Kunst (Gärtner, 2015), was ggf. auch den eher geringen fachlichen Lerngewinn in *hekuru* erklären könnte (Gärtner & Konz, 2024, S.103-114). Diese Ergebnisse lassen sich in den Kontext vorliegender Studien einordnen, die die Relevanz der „Qualität der fachdidaktischen Erschließung [als] eine wichtige Variable für das Ausmaß kognitiver Aktivierung erachten“ (Englert & Eck, 2021, S.232) und hiermit zusammenhängend als „starke[n] Prädiktor für hohe Leistung von Schüler/innen“ (Leven, 2019, S.102).

Eine vertiefte Analyse der Muster in der Einstiegsphase von Bildbetrachtungen (Abb. 1) ergibt, dass die Ankerbeispiele zu den lernförderlichen Mustern „Zurückhaltende Moderation“ und „Erkenntnisorientierte Lenkung“ sowie zum Bildpotenzial „Entdecken/Erkenntnisgewinn“ von der Lehrkraft (Schule c) stammen, die das Erkenntnispotenzial von Kunst und die hiermit einhergehenden Erschließungshürden sowohl für Schüler*innen als auch für sich selbst als Lehrkraft hervorhebt. Diese Einstellung scheint sich somit in lernförderlichen Unterrichtsprozessen widerzuspiegeln. Eine ähnliche Parallele zwischen Unterrichtsdynamiken und Lehrkräteeinstellung lässt sich auch hinsichtlich der Genderkategorie entdecken. In den von *hekuru* analysierten 60 Unterrichtssequenzen werden in nur einer Sequenz Genderdifferenzen explizit sichtbar gemacht, indem die Lehrkraft Mädchen spezifisch adressiert und dies von den Schüler*innen aufgegriffen wird (Gärtner & Konz, 2024, S.97). Dabei handelt es sich um die einzige Lehrkraft, die in den Interviews die Kategorie Gender differenziert und in Teilen kritisch-analytisch entfaltet. Auch hierbei lässt sich die These aufstellen, dass sich die Heterogenitätseinstellungen in den Unterrichtsprozessen niederschlagen.

6. Fazit und Limitationen

Die Analysen zeigen auf, dass die Lehrkräfte insgesamt positive Einstellungen zu Heterogenität und Kunst besitzen. Dabei ist auffällig, dass sie den Heterogenitätsbegriff vor allem deskriptiv entfalten, diesen aber kaum als kritisch-analytischen Begriff verwenden. Dies geht mit einer großen Wertschätzung von Vielfalt einher, die zugleich mit geringeren Leistungsanforderungen und einem tendenziellen Ausblenden von sozialer Ungleichheit als Lernhürde verknüpft ist. Eigene kognitive und affektive Hürden der Lehrkräfte in der fachdidaktischen Erschließung von Kunst werden allerdings kaum in Hinblick auf die Lernprozesse der Schüler*innen reflektiert. In der Verschränkung mit den in *hekuru* analysierten Unterrichtsprozessen zeichnen sich diesbezüglich aufschlussreiche Parallelen ab: Vielfältige Schüler*innenäußerungen werden zwar eingefordert, anschließend allerdings selten in weiterführende, adaptive Lernprozesse überführt. Heterogenitätsspezifische Herausforderungen in dem Einsatz von Kunst werden hierbei kaum reflektiert. Im Unterricht der Lehrkräfte, die zumindest in Ansätzen ein kritisch-analytischeres Heterogenitäts- (Gender) bzw. Kunstverständnis aufweisen, spiegeln sich hingegen diese differenzierteren Einstellungen produktiv wider (Kap. 5). Dieser wahrgenommene Zusammenhang zwischen Unterrichtshandeln und Einstellungen von Religionslehrkräften zu Heterogenität lässt sich vor dem Horizont bildungswissenschaftlicher Forschung zum professionellen Handeln von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität interpretieren: Insbesondere im Bereich der Heterogenität sei das Professionswissen eng mit persönlichen Überzeugungen zu Heterogenität verknüpft (Nett et al., 2022, S.31–32), sodass eine stetige Überprüfung und Reflexion der eigenen Einstellungen und Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität notwendig seien. Überzeugungen von Lehrkräften seien hier „oft teils auch implizit handlungsleitend“ (Nett et al., 2022, S.32).

Um den Zusammenhang zwischen den erhobenen Einstellungen und adaptiven und heterogenitätssensiblen Unterrichtspraktiken von Religionslehrkräften umfassender zu erforschen, ist

eine Ausweitung des Samples notwendig. Die vorgestellten Ergebnisse können daher explorativ der weiteren Erforschung dienen. Zukünftige Studien könnten der affektiven und konativen Komponente der Einstellungen ein stärkeres Gewicht zumessen, indem methodische Instrumente verwendet werden, die affektive Äußerungen (z.B. Assoziationen zu Bildern) oder Handlungsstrategien (z.B. durch Fallvignetten) methodisch passgenauer erheben, als dies in dem verwendeten Interviewleitfaden der Fall war. Dadurch könnten die erhobenen Einstellungen differenzierter als Interpretation von Unterrichtsprozessen Verwendung finden. Um Effekte sozialer Erwünschtheit in Interviewsituationen zu vermeiden, kann die qualitative Untersuchung um eine quantitative Erhebung von heterogenitätsbezogenen Einstellungen von Religionslehrkräften ergänzt werden.

Perspektivisch lassen sich aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen für die Professionalisierung von Religionslehrkräften im Umgang mit Heterogenität auf Basis eines reflexiven Zugangs zu eigenen Einstellungen zu Heterogenität ableiten.

Literaturverzeichnis

- Auditor, Stefanie (2018). „Jede Jeck is' anders“ - Heterogenität als theologische, kommunikative und didaktische Herausforderung für angehende Religionslehrer*innen: David Rott, David, Nina Zeuch, Christian Fischer, Elamr Souvigniert & Ewald Terhart (Hg.) - Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion, Waxmann, S.57-73.
- Burrichter, Rita (2008). „Du sollst dir ein Bild machen“ - religiöses Lernen heute im Horizont ästhetischen Lernens. In Claudia Vorst, Sabine Grosser, Juliane Eckhardt & Rita Burrichter (Hg.), Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule (S. 99-119). Lang-Verlagsgruppe.
- Burrichter, Rita & Gärtner, Claudia (2023). *Ästhetische Religionspädagogik*. Religiöses Lernen zwischen kulturellem Erbe und Hyperkulturalität in heterogener Gesellschaft. In Bernhard Grümme & Manfred L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik (S.73-84). Kohlhammer.
- Englert, Rudolf & Eck, Sebastian (Hg.) (2021). *R-A-D-E-V*. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest. Verlag Julius Klinkhardt.
- Förster, Magdalena, & Benkmann, Rainer (2023). *Habitus, kulturelle Passung und Schwerpunkt Lernen - Ein bildungssoziologischer Beitrag zur milieusensiblen Sozialraumorientierung in der inklusiven Schule*. In Saskia Schuppener, Nico Leonhardt & Robert Kruschel (Hg.), Inklusive Schule im Sozialraum. Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernder Lage (S. 37-51). Springer V. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42158-8_3
- Gärtner, Claudia (2015). „Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen“. Was und wie lernen Schüler/-innen, wenn sie Bilder im Religionsunterricht erschließen? In Claudia Gärtner & Andreas Brenne (Hg.), Kunst im Religionsunterricht. Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren (S.79-110). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023458-1>
- Gärtner, Claudia (2018). *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung*. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034462-4>
- Gärtner, Claudia, & Brenne, Andreas (Hg.) (2015). *Kunst im Religionsunterricht: Funktion und Wirkung*. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren. Kohlhammer <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023458-1>
- Gärtner, Claudia, & Konz, Britta (2024). *Kunst im Religionsunterricht*. Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler Lernprozesse. transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839475171>
- Gärtner, Claudia, & Hans, Anna (2018). „Wenn Löwin und Elefant sich unterhalten“. Inkludierende und exkludierende Momente im ästhetischen Lernen. In Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis & Hanna Roose (Hg.), Heterogenität im Klassenzimmer (S.171-186). Verlag LUSA.

- Gebauer, Miriam M., & McElvany, Nele (2017). *Zur Bedeutsamkeit unterrichtsbezogener heterogenitätsspezifischer Einstellungen angehender Lehrkräfte für intendiertes Unterrichtsverhalten*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(3), 163-180.
- Geertz, Clifford (1983). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp.
- Grümme, Bernhard (2017a). *Heterogenität*. wirelex.
<https://doi.org/10.23768/wirelex.Heterogenitt.100317>
- Grümme, Bernhard (2017b). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Herder.
- Grümme, Bernhard; Schlag, Thomas & Ricken, Norbert (Hg.) (2021). *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer.
- Herrle, Matthias & Dinkelaker, Jörg (2016). *Qualitative Methoden videographischer Unterrichtsanalyse*. In Udo Rauin, Matthias Herrle & Tim Engartner (Hg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S.76-129). Beltz Juventa.
- Kalloch, Christina (2014). *Mit Bildern theologisieren*. In Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz, Christina Kalloch & Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung - Schlüsselthemen - Methoden* (S.79-84). Calwer.
- Konz, Britta (2021). *Künstlerische Methoden im Religionsunterricht und Theologisieren mit Kunst*. In Volker Küster (Hg.), *Theologie und Kunst unterrichten* (S.259-273). EVA.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Leven, Eva-Maria (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften*. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften. LIT Verlag.
- Maio, Gregory R. & Haddock, Geoffrey (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781446214299>
- Manstead, Antony S. R. & Livingstone, Andrew G. (2014). *Forschungsmethoden in der Sozialpsychologie*. In Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe & Miles Hewstone (Hg.), *Sozialpsychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl., S.30-64). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_2
- Nett, Ulrike E.; Dresel, Markus; Gegenfurtner, Andreas; Matthes, Eva; Peuschel, Kristina & Hartinger, Andreas (2022). *Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule*. In Andreas Hartinger, Markus Dresel, Eva Matthes, Ulrike E. Nett, Kristina Peuschel & Andreas Gegenfurtner (Hg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S.21-40). Waxmann.
- Pirner, Manfred (2022). *Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-quantitative Studie*. Kohlhammer.
- Rott, David; Zeuch, Nina; Fischer, Christian; Souvignier, Elmar & Terhart, Ewald (Hg.) (2018). *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Waxmann.
- Schnurr, Ansgar (2011). „Weltsicht im Plural“. *Über jugendliche Milieus und das »Wir« in der Kunstpädagogik*. Zeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb). <https://zkmb.de/weltsicht-im-plural-ueber-jugendliche-milieus-und-das-wir-in-der-kunstpaedagogik/>. Zuletzt geprüft am 13. August 2024.
- Schweitzer, Friedrich (2020). *Religiöser Pluralismus und Heterogenität: konkurrierende, komplementäre oder inkommensurable Grundbegriffe der Religionspädagogik?* In Bernhard Grümme, Thomas Schlag & Norbert Ricken (Hrsg.), *Heterogenität: Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 29-40). Kohlhammer.
- Smith, Eliot R., & Mackie, Diane M. (2010). *Affective processes*. In Roy F. Baumeister & Eli J. Finkel (Hrsg.), *Advanced social psychology* (S. 131-145). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446200919.n8>.
- Trautmann, Matthias, & Wischer, Beate (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Springer.
- Unser, Alexander (2016). *Soziale Ungleichheit im Religionsunterricht: Eine quantitativ-empirische Untersuchung mit Blick auf die religionspädagogische Debatte um Bildungsgerechtigkeit*. In Bernhard

- Grümme & Thomas Schlag (Hrsg.), *Gerechter Religionsunterricht: Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Perspektiven* (S. 80-95). Kohlhammer.
- Walgenbach, Katharina (2021). *Heterogenität als neuer Leitbegriff der Erziehungswissenschaft: Anschlüsse für die Religionspädagogik*. In Bernhard Grümme, Thomas Schlag & Norbert Ricken (Hrsg.), *Heterogenität: Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 49-56). Kohlhammer.
- Werning, Rolf, & Lütje-Klose, Birgit (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen: Mit zahlreichen Übungsaufgaben* (4. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
<https://doi.org/10.36198/9783838547268>.
- Zeuch, Nina, Souvignier, Elmar, Kürten, Ronja, & Dutke, Stephan (2021). Heterogenitätsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden fördern: Das Projekt „Dealing with Diversity“ an der WWU Münster. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(3), 199-212.