

Digitale Medien im Religionsunterricht - Medienpädagogische Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität

Anja Graf

Universität Augsburg

Kontakt: anja.graf@kthf.uni-augsburg.de

eingereicht: 26.09.2023; überarbeitet: 01.11.2023; angenommen: 03.11.2023

Das Projekt »Förderung von Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität« (LeHet) an der Universität Augsburg wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Zusammenfassung: Der Beitrag thematisiert ein an der Universität Augsburg im Rahmen des LeHet-Projekts (Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität) mehrfach durchgeführtes Seminar (2018-2020) für Lehramtsstudierende, das sich mit der Frage befasst, inwiefern sich der Einsatz digitaler Medien im Religionsunterricht besonders mit Blick auf den Umgang mit Heterogenität lernförderlich einbringen lässt. Im Rahmen der nachfolgenden Deskription werden die zentralen Gegenstände des Seminars skizziert. Dabei kommen ein Überblick über erforderliche medienpädagogische Kompetenzen sowie zentrale Ergebnisse der Lehr-Lernforschung zu digitalen Medien zur Sprache, die mit Aspekten von Heterogenität im Religionsunterricht in Verbindung gebracht werden, um dementsprechende lernförderliche Potenziale aufzuzeigen. Das Projekt lässt sich als domänenspezifischer Beitrag im Rahmen der Professionalisierungsforschung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einordnen, insofern es zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Praxis im Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht unter Einbezug digitaler Bildungsmedien befähigen soll und somit an der Steigerung der Qualität der Religionslehrer*innenbildung in einer digitalisierten Welt unter besonderer Berücksichtigung des Heterogenitätsaspekts mitwirkt.

Schlagwörter: digitale Medien, Medienkompetenz, medienpädagogische Kompetenz, Heterogenität, Ausbildung Religionslehrkräfte

Abstract: The article discusses a multiple sessions seminar conducted at the University of Augsburg between 2018 and 2020 as part of the LeHet project (Promotion of Teacher Professionalism in Dealing with Heterogeneity), which focuses on the inquiry into the extent to which the utilization of digital media in religious education can contribute to enhancing learning, particularly concerning the management of heterogeneity. The subsequent description outlines the core themes covered in the seminar, encompassing an overview of essential media-pedagogical competencies and key findings from research on teaching and learning with digital media. These findings are then connected to aspects of heterogeneity in religious education to identify their potential in fostering effective learning experiences. The project can be classified as a domain-specific contribution within the realm of research on teacher professionalization, as it aims to enable participants to reflect on and improve their practices in handling learner heterogeneity in religious education, with the incorporation of digital educational resources. Consequently, this initiative plays a role in elevating the quality of religious teacher education in a digitized world, with particular emphasis on addressing heterogeneity-related aspects.

Keywords: digital media, media literacy, media pedagogical competence, heterogeneity, religious teacher education

I. Hinführung

In einer zunehmend digitalisierten Welt hat die Integration von Technologie verschiedene Aspekte der Gesellschaft beeinflusst, einschließlich der (religiösen) Bildung. Angesichts der tiefgreifenden Auswirkungen dieser technologischen Fortschritte besitzen digitale Medien und die sich daraus ergebenden

didaktischen Optionen eine hohe Relevanz im und für den Religionsunterricht. Infolgedessen ist es von wesentlicher Bedeutung, die Entwicklung umfassender medienpädagogischer Kompetenzen bei angehenden Religionslehrkräften in allen Phasen ihrer Ausbildung zu fördern. Grob zusammengefasst zielen solche Kompetenzen einerseits auf das Wahrnehmen und Verstehen gesellschaftlicher und kultureller Veränderungen im digitalen Zeitalter ab, aber auch auf die effektive Nutzung des Bildungspotenzials, das digitale Medien hinsichtlich religiöser Kompetenzen bieten.

Insbesondere die Integration digitaler Technologien in den Religionsunterricht schafft für Schüler*innen eine Vielzahl dynamischer Möglichkeiten, ihre religiösen Kenntnisse zu erkunden und zu vertiefen. Zu betonen sind hierbei besonders die vielversprechenden Chancen, Lernsituationen individualisiert und inklusiv zu gestalten.

Vor diesem Hintergrund ging das hier besprochene Projekt der Frage nach, inwiefern der Einsatz digitaler Lernmedien eine erfolgversprechende Strategie darstellt, um heterogenen Strukturen in religiösen Lerngruppen, die sich aus einer zunehmenden Vielfalt an Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie kulturellen Hintergründen und individuellen Bedürfnissen ergeben, angemessen begegnen zu können.

So zielte das Seminar konkret darauf ab, den Teilnehmenden ausgewählte digitale Werkzeuge und Methoden an die Hand zu geben, die sich als hilfreich erweisen, um auf die vielfältigen Bedürfnisse der Schülerschaft einzugehen und ein bereicherndes Lernumfeld im Sinne eines Heterogenitätssensiblen Unterrichtens schaffen können.

Im Folgenden wird zunächst eine bildungs- und lerntheoretische Einordnung des Seminars vorgenommen. Hierfür rücken medienpädagogische Kompetenzen und Einstellungen von angehenden Religionslehrenden zum Einsatz digitaler Medien in den Fokus (Kapitel 2.1), bevor die dem Seminar zugrundeliegenden Modelle der Lehr-Lernforschung zur didaktischen Einbindung digitaler Medien in die Lehre skizziert werden (Kapitel 2.2). Daraufhin zentriert sich der Blick auf den Heterogenitätsbegriff bzw. domänenspezifische Heterogenitätsaspekte (Kapitel 2.3), denen durch einen reflektierten Medieneinsatz lernförderlich begegnet werden sollte. Abschließend erfolgt eine knappe Beschreibung des Seminarverlaufs respektive der angewandten Methodik zur Evaluation der im Rahmen dieser explorativen Studie mit qualitativem Anspruch gewonnenen Ergebnisse (Kapitel 3). Der Beitrag schließt mit einer Reflexion darüber, welchen Beitrag Projekte wie dieses zur Professionalisierung der Religionslehrer*innenbildung leisten kann (Kapitel 4).

2. Bildungs- und lerntheoretische Verortung des Projekts

2.1 Medienpädagogische Kompetenzen

Voraussetzung für einen lernförderlichen Einbezug von digitalen Medien im Umgang mit Heterogenität ist die medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte. Auseinandersetzungen um den Begriff „medienpädagogische Kompetenz“ setzten um die Jahrtausendwende ein und wurden im deutschsprachigen Raum maßgeblich von Sigrid Blömeke geführt. Ihr zufolge umfasst medienpädagogische Kompetenz die groben Leitziele, Medien im Unterricht lernförderlich einzusetzen (*Mediendidaktik*) sowie den Lernenden den Erwerb von Medienkompetenz zu ermöglichen (*Medienerziehung*) (Blömeke, 2000, S. 24). Näher differenzieren lässt sich der Begriff durch fünf gleichermaßen bedeutsame Teilkompetenzen, die sich so oder in ähnlicher Form in zahlreichen Studien der vergangenen Jahre wiederfinden: 1) Medienkompetenz (= sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien), 2) mediendidaktische Kompetenz (= reflektierter Einsatz von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr-Lernformen), 3) medien-erzieherische Kompetenz (= Einbezug von Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen), 4) sozialisationsbezogene Kompetenz (= Berücksichtigung der (medienbezogenen) Lernvoraussetzungen der

Heranwachsenden) und 5) Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang (= Mitgestaltung der institutionellen und personalen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns) (Zylka, 2013, S. 155f.).

In den Jahren vor der Covid-19-Pandemie hing die Ausbildung medienpädagogischer Kompetenzen fächerübergreifend überwiegend von Eigenverantwortung und/oder dem Interesse der Lehrkräfte ab (Süss, Lampert, Trültzsch-Wijnen, 2010, S. 131). Entsprechende Module gehörten an Hochschulen meist zu den optionalen Studienangeboten, auch eine technisch-praktische Erprobung digitaler Medien z. B. in Praktika, aber auch im zweiten Abschnitt der Lehramtsausbildung war nicht verbindlich (Monitor Lehrerbildung 2017, S. 16.). So besteht sowohl bei der medienpädagogischen Kompetenz von Lehrkräften als auch dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht bislang noch immer eine große Varianz. Neunzig Prozent dieser unterschiedlich gewichteten Integration digitaler Medien im Unterricht hängt, so zeigt das sog. Will-Skill-Tool-Model, von drei Faktoren ab: Motivation/Einstellung (Will) und Kompetenzen (Skill) der jeweiligen Lehrkraft sowie der Ausstattung in Form von Verfügbarkeit an Hard- und Software (Tool) (Knezek, Christensen & Fluke, 2003, S. 10).

Ausgehend von diesen Annahmen des in der (Medien-)Pädagogik bewährten theoretischen Gerüsts geht das religionspädagogische Forschungsprojekt *Religious Education Laboratory digital* (RELab digital) u. a. den Fragen nach, welche Einstellungen Religionslehrende digitalen Medien gegenüber mitbringen bzw. wie der Einsatz digitaler Medien aus religionsdidaktischer Perspektive gefördert bzw. verbessert werden kann (Adam, Nord & Wagner, 2022, S. 214). Eine Teilstudie des Projekts beschäftigt sich speziell mit den Einstellungen Studierender, vergleicht diese mit denen von bereits praktizierenden Religionslehrkräften und erforscht zudem auch die studentischen Selbsteinschätzungen von Kompetenzen im Einsatz digitaler Medien. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Lehramtsstudierende eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber dem Einsatz digitaler Medien aufweisen und sie im Vergleich zu praktizierenden Lehrkräften auch weniger als „Zeitfresser“ einschätzen, von denen technische Herausforderungen und Schwierigkeiten zu erwarten sind (Adam, Deniffel, Nord, Gennerich & Palkowitsch-Kühl, 2021, S. 238). Die eigene Medienkompetenz in den Bereichen Präsentation und Recherche wird bereits als gut eingeschätzt, allerdings sehen die Studierenden noch mehr Förderbedarf bei den besonders für den Heterogenitätskontext notwendigen medienpädagogischen, -didaktischen und technischen Kompetenzen (Adam et al., 2021, S. 237).

Insofern gemäß Will-Skill-Tool-Modell u. a. auch die eigene Medienkompetenz ein entscheidender Faktor für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht ist, sind entsprechende Erkundungen digitaler Werkzeuge und Ressourcen, wie sie in dem hier thematisierten Seminar vorgenommen wurden, sinnvoll, um solche Kompetenzen gezielt auszubilden. Die Studierenden sollten konkret erlernen, ausgewählte Tools effektiv im Umgang mit Heterogenität einzusetzen sowie durch den Einsatz im Rahmen von Unterrichtsstunden an einer Partnerschule Sicherheit im Umgang mit den entsprechenden Tools erlangen, die zum selbstständigen Einsatz auch nach Ausbildungsende motivieren soll.

2.2 Mediendidaktische Bezugsmodelle

Das Seminar zielte darauf ab, Studierenden erfahrungsbezogene Eindrücke zu ermöglichen, wie Materialien und Unterrichtsprozesse digital gestützt zu konzipieren sind, um Individualisierungsprozesse in den ausgewählten Teilbereichen von Heterogenität (siehe Kapitel 2.3) zu initiieren. Neben zentralen empirischen Ergebnissen der Lehr-Lernforschung zu Effekten digital gestützten Lernens, die im Rahmen dieses Beitrags nicht entfaltet werden können, fungierten vorrangig zentrale Annahmen zweier lerntheoretisch orientierter Modelle, die sich mit lernförderlichen Potenzialen eines reflektierten Medieneinsatzes bzw. einer didaktisch gewinnbringenden Erweiterung analoger Methoden durch digitale Funktionen beschäftigen, als Bezugsfolie.

Das ICAP-Rahmenmodell fokussiert konkret die *Qualität des Medieneinsatzes* in Bezug auf die Aktivierung der Lernenden (Chi & Wylie, 2014), während das SAMR-Modell beabsichtigt, einen potenziellen *Mehrwert des Einsatzes digitaler Medien* auf funktionaler Ebene nachvollziehbar aufzuzeigen (Puentedura, 2012).

Gemäß des ICAP-Rahmenmodell lässt sich der Lernerfolg aufsteigend von passiven zu aktiven über konstruktive zu interaktiven Lernsettings steigern (Chi & Wylie, 2014, S. 228). Dies berücksichtigend sollte beim Entwurf der heterogenitätssensiblen Lehr-Lernszenarien, sofern es didaktisch sinnvoll erschien, möglichst solche digitalen Medien bzw. Tools einbezogen werden, die ein konstruktives, interaktives bzw. kollaboratives Lernen ermöglichen.

Das SAMR-Modell analysiert hingegen näher die Funktionen digitaler Medien im Vergleich zu analogen anhand von vier Ebenen: *Substitution* (Ersetzen), *Augmentation* (Erweiterung), *Modification* (Änderung) und *Redefinition* (Neubelegung). Eine religionspädagogische Reflexion bzw. Adaption des Modells, die im Seminar Beachtung fand, liegt bei M. Riegger vor. Er betont, dass eine hierarchische Anordnung, wie sie das SAMR-Modell leicht suggerieren könnte, nicht haltbar sei und spricht hingegen von Dimensionen, die für religiöse Bildungsprozesse reflektiert werden können (Riegger, 2019, S. 259). Dies erweist sich vor allem auch hinsichtlich des Umgangs mit unterschiedlichen Heterogenitätsaspekten als zielführend, insofern dort auch die ersten beiden Dimensionen didaktisch sinnvoll sein können, denen gemäß SAMR-Modell jedoch weniger Mehrwert-Potenzial zugeschrieben wird. Bei einem motorischen Handicap wird beispielsweise das Schreiben mit der Tastatur leichter fallen als mit einem Stift, weshalb in einem solchen Fall die Dimension *Ersetzen* didaktische Begründung findet. Gleichzeitig verweisen die beiden Dimensionen *Änderung* und vor allem auch *Neubelegung* auf die beachtlichen zeitlich und räumlich ungebundenen Möglichkeiten der Ausgestaltung von Aufgaben, die es mit heterogenitätsbezogenen Aspekten in Verbindung zu bringen galt.

2.3 Dimensionen von Heterogenität im Religionsunterricht

Die Kontexte gegenwärtiger Gesellschaft, Kultur, Religion und Schule sind tiefgreifend von Heterogenität durchdrungen, woraus sich deren Berücksichtigung als zentrale pädagogische und didaktische Forderung ergibt (Heiland, Neumann & Streitberger, 2017, S. 51). Heterogenität prägt dabei lange schon die schulische Realität, wenngleich in vergangenen Jahrhunderten mehrheitlich der Begriff *Differenz* Verwendung fand. In der Religionspädagogik hielt mit den 2000ern das *Pluralitätsparadigma* als zentrale Denkform zur Auseinandersetzung mit Unterschieden Eingang. Gegenwärtig zeichnet sich allerdings eine begriffliche Verschiebung von der Pluralitäts- hin zur Heterogenitätsfähigkeit ab, was u. a. darin begründet liegt, dass der Heterogenitätsbegriff „wesentlich weiter, vielschichtiger, divergenter und damit auch Raum für Interdependenzen bietend angelegt [ist] als der Pluralismusbegriff“ (Grümme, 2023, S. 120). Heterogenität zielt nicht allein auf Anerkennung von Vielfalt und Unterschieden ab, sondern bezieht viel eher auch ungleichheitsbezogene Heterogenitätsdimensionen, die „im Zusammenhang mit den strukturellen Kontexten der Lebenswelten Schule und Herkunftsfamilie stehen“ (Strasser, 2011, S. 15) mit ein und bringt solche Aspekte der sozialen Schicht, des Milieus oder auch der Klasse in Bezug zu Dimensionen der Unterschiedlichkeit (wie Identität, Religion, Gender, sprachliche Fähigkeiten, Motivation, Familienform oder *Race*) (Grümme, 2023, S. 120). Gärtner spricht von Heterogenität „als zentrale[r] Kategorie einer zeitgemäßen religiösen Bildung“ (Gärtner, 2015, S. 14) und stellt die Dimensionen von Heterogenität in den übergeordneten Kategorien kognitive Leistungsfähigkeit, Geschlecht, Alter und soziale Herkunft heraus, wobei die einzelnen Merkmale in ihren Effekten konfundiert sind (Gärtner, 2015, S. 14).

Neben diesen artikulieren sich im Religionsunterricht auch religionspezifische Faktoren der Vielfalt, die sich beispielsweise auf Modalitäten des Glaubens bzw. Vorwissens durch die familiäre religiöse

Sozialisation beziehen (Jonker, 2018, S. 220). Auch im konfessionellen Unterricht fühlen sich Schüler*innen in ihrer Religionsgemeinschaft nicht zwangsläufig verwurzelt, sind insgesamt nur wenig im Glauben beheimatet oder aber gehören ihrer Religionsgemeinschaft unreflektiert an. Daneben gibt es auch diejenigen, die eine positive Haltung gegenüber der Kirche einnehmen, insbesondere in deren gemeinschaftsstiftender Funktion (Calmbach, Borchard, Thomas, 2011, S. 123-127, 244f., 280f.). Viele Heranwachsende interessieren sich prinzipiell für religiöse Themen sowie die oftmals wahrgenommene interpersonelle religiöse Heterogenität zwischen den Gleichaltrigen (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016, S. 338ff.). So herrscht innerhalb religionspädagogischer Diskurse weitestgehend Konsens darüber, dass „die Diversität der Lernenden [...] ihren Niederschlag auch in [religions]pädagogischen und [-]didaktischen Settings finden muss“ (Gärtner, 2015, S. 99).

Die seminarinternen Auseinandersetzungen mit verschiedenen Heterogenitätsdimensionen von Schüler*innen orientierten sich an Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell, da dieses in Bezug auf die Unterrichtsqualitätsforschung großen Stellenwert einnimmt (Meier, 2015, S. 31-34). Zudem integriert es die hier oben bereits angeführten Dimensionen von Heterogenität und zeigt strukturelle Verbindungen des Lernpotenzials zu verschiedenen Kontexten (z. B. Schulform/Bildungsgang, Klassenzusammensetzung, didaktischer Kontext, Klassenklima, aber auch Unterricht, Lehrperson, Lernaktivitäten usw.) auf. Besonders bedeutsam für die Seminarreflexionen war hierbei der Bereich *Familie*, der Aspekte wie den sozioökonomischen Hintergrund, der Sprache, der kulturellen Herkunft, Bildungsnähe, Migrationserfahrungen, aber auch Religion einschließt (Helmke, 2014, S. 71).

Insofern die Studierenden entsprechende Einschätzungen zur Lerngruppe nicht vornehmen konnten, fokussierten sie sich auf die von Gärtner herausgearbeiteten übergeordneten Heterogenitätsdimensionen in Bezug auf *kognitive Leistungsfähigkeit*, *Geschlecht* und *Alter*. Dabei rückte insbesondere die kognitive Leistungsfähigkeit als maßgeblicher Indikator für die individuelle Lernausgangslage in den Fokus, während Geschlecht und Alter als relevante Faktoren für die Anpassung der Lehrmethoden und -inhalte bedeutsam waren.

Im Rahmen domänenspezifischer Konkretisierungen zu den Dimensionen *kognitive Leistungsfähigkeit* und *Alter* fanden Erkenntnisse der entwicklungspsychologischen Forschung über Religion Einbezug. Erste Modelle, die in der Religionspädagogik breiter rezipiert wurden, sind etwa die von Oser und Gmünder erarbeiteten „Stufen der Religiosität“ (Oser & Gmünder, 1988, S. 79-96) bzw. die von Fowler entwickelten „Stufen des Glaubens“ (Fowler, 1991, S. 136-23), die eine stufenweise Entwicklung des Glaubens in Relation zum Alter nachzeichnen. Bereits diese legen nahe, dass in einem Klassenverband von unterschiedlichen Ausprägungen von Religiosität ausgegangen werden muss. In Anlehnung an, aber auch kritischer Auseinandersetzung mit den genannten Konzeptionen hat sich im deutschsprachigen Raum ein Modell religiöser Entwicklung empirisch als tragfähig und produktiv erwiesen, das den Begriff „Stufen“, der die nicht haltbare Annahme einer sequentiellen und progressiven Entwicklungslinie impliziert, durch die Rede von *religiösen Stilen* ersetzt (Streib, 2015, S. 3f.). Dahingehende Längsschnittuntersuchung der empirischen Forschung verdeutlichen, dass sich zwar eine moderate Aufwärtsentwicklung zu einem höheren Stile-Niveau nachweisen lässt, jedoch religiöse Entwicklung insgesamt in beachtlichem Ausmaß durch Varianz geprägt ist (Streib, 2015, S. 6), was Relevanz für heterogenitätsbezogene Fragestellungen besitzt.

In Bezug auf den Heterogenitätsaspekt *Geschlecht* legen allgemeinpädagogische empirische Studien zu Geschlecht und schulischer Leistung nahe, dass genderspezifische Unterschiede in schulfachspezifischem Interesse sowie Selbstkonzept und Leistung in bestimmten Fächern zwischen Jungen und Mädchen existieren (Strasser, 2011, S. 16). Gerade der Religionsunterricht hinterfragt vorgegebene Lebensmodelle und Rollenzwänge, um diese bestenfalls im Sinne eines bewussten „undoing gender“ aufzulö-

sen und stattdessen neue Geschlechterrollenmodelle anzubieten (Hofmann, 2002, S. 57). Renate Hofmann stellt hierzu exemplarisch vier Felder zusammen, die sich zur Sensibilisierung von Gender-Unterschieden auf Seite der Schüler*innen eignen und zum anderen Religionslehrkräfte besonders hinsichtlich der Heterogenitätsdimension Gender sensibilisieren: „geschlechterspezifische Sozialisation im Religionsunterricht, [...] Gottesbilder, [...] Interaktionen im Religionsunterricht und [...] Sprache im Religionsunterricht“ (2003, S. 54). Dabei gilt es ferner zu beachten, dass „cross-sex“-Personen weniger bedeutsam sind als „same-sex“-Vorbilder. Ebenso lässt sich Gott gemäß Hofmann nicht auf einen „Gott der Eigenschaften“ reduzieren und daher auch nicht mit den Attributen „männlich“ oder „weiblich“ umschreiben (2003, S. 55f.).

3. Deskription des Seminarvorgehens

Basierend auf den aufgezeigten theoretischen Annahmen zu einem lernförderlichen Einsatz digitaler Medien sowie den thematisierten Dimensionen von Heterogenität im (Religions-)Unterricht, die in den ersten Seminarstunden erarbeitet wurden, konzipierten die Studierenden konkrete Lerneinheiten, die sie an einer weiterführenden Schule abhielten und im Anschluss auswerteten und reflektierten. Bei diesen Unterrichtsentwürfen sollte mindestens ein digitales Tool eingesetzt werden, um die potenzielle lernförderliche Wirkung auf eine spezifisch ausgewählte Dimension von Heterogenität zu untersuchen.

Der konkreten Unterrichtsplanung vorangestellt wurde das praktische Erproben verschiedener digitaler Tools (z. B. Adobe Voice, TaskCards, MindMeister, kahoot!, learningApps, mysimpleshow, Puppet Pals, voki, mentimeter usw.), was sowohl auf das Entwickeln medienpädagogischer Kompetenzen – besonders im Umgang mit Heterogenität – bei Lehrkräften abzielte, als auch dazu anregen sollte, digitale Anwendungen in religiöse Lehr-Lernprozesse dahingehend einzubeziehen, dass die Jugendlichen selbst digitale Medien lernförderlich nutzen und gestalten können. Ebenso richtete sich der Blick im Vorfeld auf Kriterien, die Orientierung bei der Auswahl digitaler Anwendungen bieten. Röll betont für die religionspädagogische Arbeit u. a. die gebotene Barriere- und Spaltungsfreiheit, um allen Lernenden gleichermaßen bzw. weitgehend ähnlich zu ermöglichen, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen (Röll, 2023, S. 283-285). Gerade bei der Planung digital gestützter heterogenitätssensibler Lerneinheiten ist dieser Gesichtspunkt besonders bedeutsam. Die Religionslehrkraft sollte dem Einsatz neuer Tools stets entsprechende technisch-funktionale Hinweise voranstellen.

Da sich die Bandbreite der im Seminar besprochenen digitalen Anwendungen im Rahmen dieses Beitrags nicht umfassend darstellen lässt, erfolgt hier ein knappes Skizzieren zweier exemplarischer Tools, die jeweils mit unterschiedlichen inhaltlichen bzw. heterogenitätsbezogenen Zielsetzungen in den Lehrversuchen eingesetzt wurden, konkret ein von der Lehrkraft *zur Bearbeitung aufbereitetes* digitales Lernarrangement (1) sowie eine App (2), auf deren Grundlage die Schüler*innen gestalterisch tätig wurden, um den Lerninhalt *selbst konzeptionell zu erarbeiten*.

(1) Eine Gruppe Studierender erstellte ein Lernquiz auf der Plattform LearningApps.org, das den Heterogenitätsaspekt *Leistungsfähigkeit* ins Zentrum stellte bzw. konkret auf die Reproduktionsleistung der Schüler*innen abzielte. Insofern u. a. die Quizvorlagen der Website die Möglichkeit bieten, Hilfestellungen in Form von Hinweis- und Erklär-Kästen einzufügen, die bei Bedarf angeklickt werden können, lassen sich demensprechend die Aufgaben je nach Leistungsvermögen und religiösem Vorwissen bzw. Stil/Typ individualisieren. Bei einem Zuordnungsquiz für die 7. Jahrgangsstufe zu den katholischen Sakramenten wurden bspw. Erläuterungen zu den Begriffen „Eucharistiefeier“ oder „Buße“ digital hinterlegt.

(2) In einer anderen Unterrichtsstunde erhielten die Schülergruppen einer 6. Jahrgangsstufe die Aufgabe, digitale Interviews mit der App *Puppet Pals* zu erarbeiten. Die App ermöglicht es, digitale Avatare

sowie eine entsprechende Interview-Kulisse zu erstellen und vorbereitete Interviewfragen und -antworten einzusprechen, wobei das Programm die Avatare gemäß der Sprachaufnahme animiert. Die inhaltliche Zielsetzung dieser Unterrichtsstunde lag auf dem Kennenlernen verschiedener Heiliger (Hl. Theresia Benedicta vom Kreuz, Hl. Albertus Magnus) bzw. den Bistumspatronen (Hl. Afra, Hl. Ulrich und Hl. Sempert), die in Form von fiktiven Interviews zu ihrem Leben und Wirken befragt wurden. Insofern der Vorbildcharakter von „same-sex“-Personen größer ist, sollten Heilige beider Geschlechter miteinbezogen werden, weshalb in Korrelation zur Geschlechterzusammensetzung der Klasse (12 Jungen, 8 Mädchen) eine entsprechende Auswahl an Heiligen getroffen wurde. Die App ermöglicht, das kreative Produkt nach den Vorstellungen der Heranwachsenden zu gestalten, wodurch die Lernumgebung Raum für genderspezifische Interaktionen bietet.

Die Diagnose von Heterogenitätsdimensionen erfordert intensive Kenntnisse über die Schüler*innen und – mit Verweis auf Helmkes Modell – deren familiären Kontext, wobei aus religionspädagogischer Perspektive besonders Aspekte wie religiöse Sprachfähigkeit, religiöse Sozialisation sowie entsprechende Annahmen zu religiösem Vorwissen sind. Da die Studierenden jedoch ausschließlich für die Lehrversuche an der Bezugsschule waren und somit keine Einschätzungen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern vornehmen konnten, versteht sich das Produkt der studentischen Planungstätigkeit eher als „Trockenübung“, die jedoch das lernförderliche Potenzial des Einsatzes digitaler Medien im Umgang mit Heterogenität erhellen sollte.

Um eine kriteriengestützte Reflexion der Unterrichtsstunden und intendierten Maßnahmen zu erleichtern, wurden die Lehrversuche aufgezeichnet und den Studierenden in Form von Video-Vignetten zugänglich gemacht. Das Mitfilmen aus verschiedenen Perspektiven ermöglichte nicht nur die präzise Erfassung der Lehrenden-Aktivitäten, sondern bot ebenfalls die Chance, die Interaktionen, Beteiligungen und Äußerungen der Schüler*innen zu dokumentieren. Durch die Anwendung dieser multimodalen Datenquelle ließen sich umfassende Informationen erfassen, die im Heterogenitätskontext z. B. hinsichtlich der Lernergebnisse, individuellen Leistungen, oder auch etwaigen geschlechtsspezifischen Unterschieden analysiert und reflektiert werden konnten.

Die letzte Seminarsitzung nach Abhalten der Unterrichtsstunden stand im Zeichen des gegenseitigen Austauschs und der Evaluation. Alle Seminarteilnehmer*innen hatten Zugriff auf die Vignetten der Unterrichtsstunden, sodass bereichernde Feedback-Gespräche angeregt werden konnten. Dabei sollten sich die Studierenden in Tandem-Gruppen eingeteilt jeweils mit der eigenen sowie der Unterrichtsstunde der Partnergruppe auseinandersetzen, wofür begleitende Leitfragen für die Reflexionsgespräche vorlagen.

Auf Basis der eigenen Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien im Religionsunterricht, dem Auswerten der Vignetten sowie dem entsprechendem Feedbackgespräch mit anderen Studierenden und der Seminarleiterin sicherten die Seminarteilnehmer*innen ihre Reflexionen in Form schriftlicher Hausarbeiten. Dabei sollten die angehenden Religionslehrkräfte mögliche Zugewinne im Bereich nutzungsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihre gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen im Religionsunterricht sowie didaktische Optionen, diesen durch den Einsatz digitaler Medien gerecht zu werden, evaluieren. Abgeschlossen wurde das Seminar mit einer toolgestützten anonymisierten Umfrage (mentimeter), die eine Selbsteinschätzung des Lerngewinns mit Blick auf die besprochenen Praxisfelder medienpädagogische Kompetenz sowie Kompetenz im Umgang mit Heterogenität von den Studierenden erfragte.

4. Reflexion der Ergebnisse und Ausblick

Wie beschrieben, beabsichtigte das Projekt einen Beitrag zur Stärkung mediendidaktischer Kompetenz, Förderung technischer Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien und Etablierung einer lernförderlichen Medienintegration von Studierenden zu leisten, die dazu befähigt werden sollten, in ihrer zukünftigen Lehrpraxis, die den komplexen Anforderungen des modernen Bildungsumfelds gerecht werden muss, sowohl professionell als auch innovativ zu agieren.

Die Auswertung der (schriftlichen) Reflexionen lässt sich hier nicht in der vorhandenen Ausführlichkeit besprechen, weshalb die Rückmeldungen gebündelt bzw. paraphrasiert werden und eine Einschränkung auf zentrale Aussagen zu den drei Themenfeldern mediendidaktische Kompetenz (1), Heterogenität (2) und der Verschränkung beider Größen auf Unterrichtsebene (3) erfolgt.

(1) Die Studierenden gaben im Rahmen der Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Tools ausnahmslos an, dass diese durch die aktive Teilnahme am Seminar eine Erweiterung erfahren hätten. Dabei legen die Ergebnisse der schriftlichen Reflexionen nahe, dass die Studierenden einerseits durch das Erproben verschiedener Tools, vor allem jedoch vom Abhalten der Unterrichtsstunden profitieren konnten. Die Tools wurden nicht nur auf deren Funktionsweisen hin geprüft, sondern in konkrete Lehr-Lernarrangements eingebunden, was eine intensivere Auseinandersetzung (z. B. mit möglichen umsetzungsbezogenen Fallstricken) und Erprobung voraussetzte. Ebenso lassen die Äußerungen der Studierenden darauf schließen, dass die Reflexionsgespräche eine Bereicherung darstellten, insofern durch die konstruktiven Rückmeldungen zum Verlauf der Unterrichtsstunde z. B. etwaige didaktische Versäumnisse (z. B. zu schnelles Erklären des zu nutzenden Tools) identifiziert bzw. entsprechende Verbesserungsmöglichkeiten erarbeitet werden konnten (z. B. Bereitstellen von kleinen Erklärvideos, Handouts mit bebilderten Toolanleitungen, Probedurchlauf mit der App usw.).

(2) Die Reflexionen zum Aspekt Heterogenität deuten darauf hin, dass das Seminar bei den angehenden Lehrer*innen zunächst ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität im Religionsunterricht und die Notwendigkeit entsprechender didaktischer Maßnahmen geschärft hat, insofern die Mehrzahl der Studierenden angab, sich vor dem Seminar weniger oder nicht explizit mit Überlegungen zu Heterogenität innerhalb von Religionsgruppen beschäftigt zu haben. Für einige erwies sich bereits der Begriff Heterogenität als unbekannter Terminus bzw. dieser wurde nicht mit den oben benannten bzw. aus dem (eigenen erlebten) Schulalltag bekannten Unterschieden wie etwa der kognitiven Leistungsfähigkeit, der religiösen Sozialisation, aber auch des Alters und Geschlechts und noch weniger mit dem Erfordernis einer angemessenen Umgangsweise in Verbindung gebracht. Die Beschäftigung mit Heterogenität habe jedoch ein vertiefteres Verständnis dafür geschaffen, dass diese nicht als gegebene Größe im Religionsunterricht hingenommen werden sollte, sondern viel eher didaktischer Implikationen bedarf.

(3) Mit Blick auf den Einbezug ausgewählter Tools in heterogene Lernkontexte betonten einige Studierende das motivationsfördernde Potenzial solcher Anwendungen, die durch oftmals kindgerechtes Design, spielerisch-animierende Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch durch vereinfachte Differenzierungsmöglichkeiten (z. B. Anreicherungen des digitalen Materials durch Hyperlinks oder Hilfestellungen, aber auch durch weiterführende/vertiefende Bonus-Aufgaben für leistungsstärkere Schüler*innen) überzeugten. Die Studierenden stützten diese Aussagen auf ihre Beobachtungen während der Lehrversuche bzw. auf die Analyse ihrer Video-Vignetten, die zeigten, dass die beteiligten Schüler*innen fokussiert und teils mit sichtbarer Begeisterung ihre Arbeitsaufträge erledigten. Zwar entsprechen solche „gestellten“ Unterrichtsszenarien nicht vollumfänglich dem Schulalltag und entbehren aufgrund ihrer Singularität an Repräsentativität, dennoch interpretierten die angehenden Lehrkräfte die Ergebnisse dahingehend, dass sich durch einen heterogenitätssensiblen und kreativen Einsatz digitaler Medien auch Heranwachsende, die bspw. auf wenig religiöses Vorwissen zurückgreifen können, ansprechen

und motivieren lassen, da diese durch die angewandten Tools leichter Zugang zu manchen religiösen Themen finden können.

Daneben wurde oftmals angemerkt, dass die Konzeption derartiger digitaler Unterrichtsbausteine z. T. mit erheblichem Aufwand verbunden sei, insofern entweder selbst Quizformate, Erklärvideos usw. vorbereitet und auf deren Funktionalität geprüft oder präzise Instruktionen für die Heranwachsenden für das eigenständige Arbeiten mit einem Tool erstellt werden müssen. Zwar erleichtern einige Tools Binnendifferenzierung z. B. durch das Einbinden von Hilfestellungen, allerdings benötigt deren Vorbereitung Zeit.

Da die mediendidaktischen Kenntnisse der meisten Seminarteilnehmer*innen zu Beginn des Seminars kaum über Textverarbeitung oder Präsentation hinausreichten, nahm das Ausbilden technisch-nutzerischer Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien entsprechend Raum ein bzw. bedingte zwangsläufig, dass die Erarbeitung digitalgestützter heterogenitätssensibler Arbeitsmittel als besonders zeitintensiv wahrgenommen wurde. Insofern zu erwarten ist, dass künftige Generationen Studierender, die bereits im Unterricht entsprechende Medienkompetenzen entwickeln, auf mehr digitale Vorkenntnisse zurückgreifen können, sollte sich der Zeitfaktor reduzieren lassen, wodurch gleichzeitig mehr Ressourcen für die Fokussierung auf einen angemessenen Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht verfügbar werden.

Auf Basis der angeführten Ergebnisse lässt sich resümieren, dass ein gezielter Einsatz digitaler Medien eine didaktische Bereicherung bzw. mögliche Strategie darstellen kann, adäquate Ansätze zur Individualisierung des Unterrichts zu entwickeln und somit den vielfältigen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

Die hier skizzierten explorativen Beobachtungen zur Erweiterung der medienpädagogischen Kompetenzen, insbesondere im Umgang mit Heterogenität, müssen in einem nächsten Schritt empirisch validiert werden, um repräsentative Rückschlüsse für die Ausrichtung der Lehrer*innenausbildung hinsichtlich der gegenwärtigen und zukünftigen Bedarfe in der Schulpraxis zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Adam, Oliver; Nord, Ilona & Wagner, Elke (2022). Digitalisierungsprozesse im Religionsunterricht. Das Forschungsprojekt Religious Education Laboratory digital (RELab digital). Ein soziologischer Zwischenbericht. In Ilona Nord & Kristin Merle (Hg.), *Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch-theologische Standortbestimmungen im interdisziplinären Kontext* (S. 213-226). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Adam, Oliver; Deniffel, Jürgen; Nord, Ilona; Gennerich, Carsten & Palkowitsch-Kühl, Jens (2021). Digitales Lernen soll mobil und lebensrelevant sein. Eine Befragung von Studierenden der Religionspädagogik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(2), 230-240.
- Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung, Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (Hg.), *Monitor Lehrerbildung 2017*. Abgerufen von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Monitor_Lehrerbildung_Broschuere_Lehramtsstudium_in_der_digitalen_Welt.pdf [30.07.2023].
- Blömeke, Sigrid (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: KoPäd.
- Calmbach, Marc; Borchard, Inga & Thomas, Peter M. (2011). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 12 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2971-1_3

- Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inge; Thomas, Peter M. & Flaig, Berthold B. (2016). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 12 bis 17 Jahren in Deutschland*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2>
- Chi, Michelene T. H. & Wylie, Ruth. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist* 49(4/204), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Fowler, James W. (1991). *Stufen des Glaubens. die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh: Mohn.
- Gärtner, Claudia (2015). *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen religiöser Bildung in der Schule*. Paderborn: Ferdinand Schoeningh.
- Grümme, Bernhard (2023). Aufgeklärte Heterogenität als Ansatz einer heterogenitätssensiblen Religionsdidaktik. In Bernhard Grümme & Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S.116-129). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heiland, Thomas; Neumann, Dominik & Streitberger, Sebastian (2017). Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien und der Blick auf Heterogenität in der Schule. In Carl C. Fey & Eva Matthes (Hg.), *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER)* (S. 49-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Hofmann, Renate (2003). Geschlechtergerechter Religionsunterricht – Impulse für die Praxis. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 2(2), 53–60. Abgerufen von https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2003-02/hofmann-rename_geschlechtergerechter-RU.pdf [30.10.2023].
- Jonker, Evert (2018). Religion erleben und denken – Über den didaktischen Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht. In Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis & Hanna Roose (Hg.), *Heterogenität im Klassenzimmer. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik* 9 (219-236). Babenhausen: Ludwig Sauter.
- Knezek, Gerald; Christensen, Rhonda & Fluke, Ricky (2003). *Testing a Will, Skill, Tool Model of Technology Integration*. (2. Auflage). Abgerufen von https://www.academia.edu/61940076/Testing_a_Will_Skill_Tool_Model_of_Technology_Integration [20.07.2023].
- Meier, Angelika (2015). *Motivation, Emotion und kognitive Prozesse beim Lernen in der Lernwerkstatt. Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudien und einer qualitativen Videostudie mit Grundschulkindern*. Berlin: Logos.
- Oser, Fritz, Gmünder, Paul (1988). *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung: ein strukturgenetischer Ansatz* (2. Auflage). Gütersloh: Mohn.
- Puentedura, Ruben R. (2012). *Focus: Redefinition*. Abgerufen von <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/06/18/FocusRedefinition.pdf> [20.07.2023].
- Riegger, Manfred (2019). *Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 2: Unterrichtsmethoden*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034959-9>
- Röll, Maximilian (2023). Social-Media-Apps im Religionsunterricht – Kriterien für den gelingenden und diversitätssensiblen Einsatz. In Ilona Nord & Judith Petzke (Hg.), *Religionsdidaktik. Diversitätsorientiert und digital* (S. 282-295). Berlin: Cornelsen.
- Strasser, Josef (2011). Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität. Skizze eines Forschungsprogramms. *Journal of Social Science Education* 10, 14–28.
- Streib, Heinz (2015). *Entwicklungspsychologie*. https://cms.ibep-prod.com/app/uploads/sites/18/2023/08/Entwicklungspsychologie_2023-03-14_09_41.pdf [30.10.2023].
- Süss, Daniel; Lampert, Claudia & Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2010). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92142-6>

- Walgenbach, Katharina (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität und Diversity / Diversität, Intersektionalität. In Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 41-59). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5895-03>
- Zylka, Johannes 2013. *Medienkompetenzen und Instrumente zu ihrer Messung. Entwicklung eines Wissens-tests zu informationstechnischem Wissen von Lehrkräften, Lehramtsanwärtern und Lehramtsstudierenden*. München: Waxmann.