

1. Problemaufriss und Forschungsstand

Britta Konz

1.1 Heterogenitätssensibles Lernen – grundlegende Begriffsklärungen

Das Forschungsprojekt *hekuru* ist eine qualitativ-empirische Untersuchung von heterogenitätssensiblen Lernprozessen mit Kunst im Religionsunterricht. Es fragt danach, inwiefern sich das der Kunst zugeschriebene Potenzial, den pluralen Vorerfahrungen und -konstrukten der Lernenden breite Anknüpfungsmöglichkeiten zu eröffnen, tatsächlich empirisch erhärten lässt. Damit verortet sich das Projekt forschungstheoretisch in einer breiten Debatte um Heterogenität in schulischer Bildung, die ihren Ausgangspunkt in einer zunehmenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft hat.

Schule ist angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in Folge von Globalisierung, Migration, schulischer Inklusion und Digitalisierung, aber auch angesichts der multiplen Krisen der Gegenwart in mehrfacher Hinsicht herausgefordert. Lehr- und Lernprozesse müssen an die heterogenen Lebenswelten der Schüler*innen angepasst werden; schulische Bildung muss verschiedene Formen des variablen, kontextabhängigen und zeitlich begrenzten *belongings* berücksichtigen, d.h. wer »wo« und »mit wem« Zugehörigkeit empfindet oder »von wem« akzeptiert wird (Anthias 2013: 9). Im Religionsunterricht ist davon auszugehen, dass sich aktuell alle religiösen Verortungen und Beheimatungen in Deutschland unter (post-)migrationsgesellschaftlichen Bedingungen vollziehen. Nicht wenige schulische Orte sind durch eine große kulturelle und religiöse bzw. weltanschauliche Pluralität gekennzeichnet. So bewegen sich die handelnden Subjekte nicht nur im Religionsunterricht in einem komplexen Feld säkularer Positionierungen, religiöser Zuschreibungen, religiösem *Othering*, und medialer Konstruktionen von Religion (Konz/Schröter 2022: 143ff.). Lerninhalte, Lernformen und Lerngegenstände geraten angesichts dessen auf den Prüfstand, inwiefern sie eine der Heterogenität der Schüler*innenschaft entsprechende kompetenzorientierte Bildung gewähren.

Während der pädagogische Diskurs soziale Unterschiede und Vielfalt zunehmend als »Normalfall« (Leiprecht/Lutz 2003) begreift und anregt, im Hinblick auf die Anerkennung und die Chancengleichheit erweiterte Handlungsspielräume zu eröffnen, bildet sich dies nicht unbedingt in der schulischen Praxis ab. Inci Dirim und Paul Mecheril (2018: 28) bezeichnen Heterogenitätsdiskurse als »schulpädagogische Krisendiagnose

mit Tradition«, weil es eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit gibt. In der Schule werden immer noch Ungleichheitsverhältnisse (re-)produziert und Heterogenität als Normabweichung behandelt (Foroutan/Ikiz 2016: 145). Viele Lehrer*innen treten mit einem »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994) an die Schüler*innen heran, statt deren soziale, kulturelle und religiöse Mehrsprachigkeit produktiv aufzugreifen. (Re-)Produktionen von Differenzen vollziehen sich dabei in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (und auch innerhalb der Gruppe der Lernenden), sie sind aber auch in Schulkulturen und curriculare Bestimmungen eingeschrieben (Dirim/Mecheril 2018: 25).

1.1.1 Heterogenität

Die Auseinandersetzung mit Kunst im heterogenitätssensiblen Religionsunterricht muss angesichts der skizzierten Verhältnisse auf der Grundlage eines ausdifferenzierten, intersektional und differenztheoretisch sensiblen Heterogenitätsbegriffs geführt werden. Der Begriff Heterogenität wird in unterschiedlichen Diskursen (politisch, didaktisch, gesellschaftlich etc.) in Bezug auf unterschiedliche zeitliche und soziale Kontexte genutzt (Walgenbach 2017: 19f) und es finden sich unterschiedliche Versuche, die Dimensionen des Heterogenitätsbegriffs zu kategorisieren (Walgenbach 2017: 25). Aufgrund dessen stellt es eine Schwierigkeit dar, den Heterogenitätsdiskurs als ein »kohärentes Konzept« (Walgenbach 2017: 25) zusammenzufassen, weshalb hier einleitend nur die für das Forschungsprojekt *hekuru* grundlegenden Aspekte des Heterogenitätsdiskurses aufgegriffen werden.

Bei der Unterrichtsbeobachtung fokussieren wir zum einen Heterogenität als soziale Ungleichheit in Hinsicht auf soziokulturelle Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder Behinderung, zum anderen auf die (hiermit teilweise verzahnte) Leistungsheterogenität. Heterogenität wird dabei als etwas begriffen, das nicht »an sich« existiert, sondern auf eine Vergleichsgröße referenziert (wie Alter, Leistung oder Nationalität), hinsichtlich derer die Gruppe differenziert wird (Walgenbach 2017: 12f). Um die Grundausrichtung und Ziele eines heterogenitätssensiblen (Religions-)Unterrichts komplexer fassen zu können, referenziert *hekuru* auf das Konzept der »aufgeklärten Heterogenität« (Grümme 2017: 13), das auf eine kritische Selbstreflexion der Religionspädagogik in Hinsicht auf situative Voraussetzungen und des praktisch-theoretischen Rahmens sowie die Interdependenz von normativen Strukturen und Machtmechanismen zielt. *Hekuru* versteht das »aufgeklärt« dabei nicht im Sinne eines abgeschlossenen, sondern eines stets neu zu aktualisierenden Prozesses, bei dem reflektiert wird, wie religiöse Bildungsprozesse angesichts der vielschichtig verzahnten »materialen und kulturellen, [...] sozialen und politischen, ökonomischen wie religiösen Rahmungen« (Grümme 2018: 53) gestaltet werden können. Zentral ist beim Konzept der aufgeklärten Heterogenität die Differenzierung zwischen Unterschiedlichkeit und Ungleichheit. Heterogenität wird damit zum einen als Resultat sozialer Ungleichheit wahrgenommen. Hierbei wird die Ebene von Exklusionsmechanismen und Machtstrukturen adressiert (Grümme 2017: 7f.; Walgenbach 2017: 29), die sich in Schule (re-)produzieren und zu unterschiedlichen sozial bedingten Bildungsvoraussetzungen führen. Zum anderen umfasst der Begriff die Bedeutungsdimension »Heterogenität als Unterschiede« (Walgenbach 2014: 21), wobei

die horizontale Ebene avisiert wird, auf der Faktoren wie Leistungsheterogenität, Alter oder Religion, Sprachkompetenz, Motivation, Arbeitstempo, Erfahrungshintergründe wirksam sind. Im Religionsunterricht werden hier zudem verschiedene Formen religiöser bzw. weltanschaulicher Heterogenität relevant, sowie die damit zusammenhängende Pluralität der Selbst- und Weltdeutungen.

Wird die Interdependenz der verschiedenen Faktoren von Ungleichheit nicht ausreichend berücksichtigt, verschleiert dies die strukturellen Bedingungen sozialer Ungleichheit, was im Kontext Schule problematisch wird, wenn die mit Differenzkonstruktionen von Geschlecht, sozialem Milieu, (Armut-)Migration und Behinderung einhergehenden sozialen Ungleichheiten, »in ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen auf der gleichen Ebene verortet werden wie Arbeitstempo oder Motivation« (Walgenbach 2014: 31). In einer intersektionalen Perspektive zeigt sich, dass Leistungsheterogenität auch eine Folge sozialer Ungleichbehandlung sein kann und Bildungserfolg wesentlich von sozialer Herkunft abhängt (Werning/Lütje-Klose: 2016; Förster/Benkmann: 2023). Habituelle Dispositionen bezogen auf schulisches Lernen, die in Verbindung zu den jeweiligen Sozialisationsverhältnissen stehen, werden häufig abwertend als »bildungsfern« verallgemeinert und voreilig als individuelle Defizite der Schüler*innen selbst etikettiert (Mecheril/Vorriink 2017: 43ff.). Dagegen zeigen Studien, dass im Kontext von Lernschwierigkeiten überzufällig häufig Schüler:innen vertreten sind, die von Armut und sozialer Benachteiligung betroffen sind (Förster/Benkmann 2023).

Auch im Religionsunterricht werden Privilegierungen und Benachteiligungen vollzogen. Der Religionsunterricht setzt, wie Unser mit Bezug auf Bourdieu herausstellt, bestimmte Fähigkeiten voraus, »die vor allem in sozial privilegierten Familien durch Sozialisationsprozesse erworben werden« (Unser 2016: 82; Unser 2019). Immer noch orientiert sich (religionspädagogisches) Schulmaterial an der Fiktion einer bürgerlichen Mitte. Im Religionsunterricht werden, besonders in den höheren Klassenstufen, verbal-kognitive Lernziele und Methoden präferiert, wie Textarbeit und Diskussionen (Unser 2016: 82.). Ebenso spiegelt das zur Veranschaulichung gewählte Bildmaterial meist nicht die kulturelle Vielfalt der Lebenswelten von Schüler*innen bzw. des globalen Christentums wider. Rassismuskritische oder Postkoloniale Perspektiven werden eher marginal thematisiert – abhängig vom individuellen Engagement der Lehrenden.

Aufgeklärte Heterogenität adressiert damit die »spannungsvolle[...] Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit, von Differenz und Gleichheit« (Grümme 2017: 10). Damit zielt das Konzept insgesamt auf eine kritische Selbstreflexion der Religionspädagogik in Hinsicht auf ihre kontextuellen Bedingungen und praktischen-theoretischen Konturierungen. Es ermöglicht einen analytischen Zugang zu den Prozessen der Konstruktion von Heterogenität und den verschiedenen Ebenen der Zuschreibung von Merkmalen in pädagogischer Theorie und Praxis (Grümme 2017: 9).

1.1.2 Intersektionalität

Die Beispiele zeigen, dass Religionspädagogik eine machtkritische und umfassende Perspektive einnehmen muss, wenn sie sich heterogenitätssensibel ausrichten möchte. Obleich es im religionspädagogischen Diskurs schon lange zu Auseinandersetzungen mit Fragen von Diversität kommt, steht er erst am Anfang der Wahrnehmung

einer umfassenden machtkritischen Perspektive in Hinsicht auf die Vielschichtigkeit der »Lebenslagen, sozialen Positionierungen, Ressourcenzugänge, Bildungschancen, Herkunftskontexte, Sozialisationsbedingungen, sozialen Erfahrungen und Bildungsvoraussetzungen« (Walgenbach 2017: 29) der religionspädagogisch involvierten Subjekte. Zwar ist es umstritten, ob Intersektionalität ein Konzept, Theorie oder Analyseperspektive ist (Walgenbach 2017: 60f), aber dennoch hat sich Intersektionalität als Analyseinstrument etabliert, um die »verschränkten Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen« (Gerner 2022: 23ff) zu erfassen. Dieses nimmt eine machtanalytische und herrschaftskritische Perspektive auf die Komplexität »gesellschaftlicher und kultureller Exklusion« (Grümme 2021: 12) und die Konstruktion von sozialer Ungleichheit ein. Der Fokus wird auf die Verwobenheit (Kreuzung/*intersection*) von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Hinsicht auf soziale Ungleichheitsdimensionen wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Klasse/soziales Milieu, Behinderung sowie mitunter Religion und Alter gerichtet in ihrer Auswirkung auf Subjektivierungsprozesse. Das heißt, es wird untersucht, wie verschiedene Arten von Ungleichheiten miteinander interagieren und welche spezifischen Bedingungen sich durch das Zusammenwirken verschiedener Strukturkategorien ergeben bzw. inwieweit verschiedene Formen von Diskriminierung kulminieren können (Hirschauer 2014: 175). Die Analyseperspektive der Intersektionalität kann folglich nur ertragreich sein, wenn sie nicht bei einer undifferenzierten Addition der Kategorien sozialer Ungleichheit verbleibt (Spies/Tuider 2022: 70f). Walgenbach legt nahe, von Intersektionen als interdependenten Kategorien zu sprechen, um zu markieren, dass es nicht nur um »Interdependenzen zwischen Kategorien« (Walgenbach 2017: 65) geht, sondern gleichzeitig um die in sich heterogen strukturierten sozialen Kategorien.

Aus Sicht der Religionspädagogik ist an der derzeitigen Intersektionalitätsdebatte zu kritisieren, dass Phänomene von kultureller, ethnischer oder religiöser Vielfalt bislang kategorial meist ausgeblendet werden und Religion, wenn, dann überwiegend als Ungleichheitsdimension (»religiöses *Othering*«) zur Sprache kommt. Eine solche eindimensionale Rezeption ist problematisch, weil sie verkennt, dass Religion auch ein positiver Subjektivierungsfaktor und Identitätsmarker sein kann, beispielsweise im Umgang mit antimuslimischem Rassismus (Konz 2022). Dennoch ist eine intersektionale Ausrichtung auch für die Analyse von Heterogenität im Projekt *hekuru* bedeutsam und wird als Basis des hier zugrundeliegenden Heterogenitätsverständnisses betrachtet. Für die Analyse der Unterrichtsprozesse greift *hekuru* zudem auf die Analysekategorie *doing differences* zurück, die die sozialen bzw. interaktiven Konstruktionsprozesse von Differenzen innerhalb schulischer Bildungssysteme fokussiert.

1.1.3 Doing difference

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs nimmt Differenzen in Schule und Unterricht sowohl als Resultat gesellschaftlicher Differenzkonstruktionen, als auch darüber hinaus als schulische bzw. unterrichtliche Ausprägung wahr, bei der durch exkludierende Schulstrukturen, Unterrichtsprozesse und Leistungsbewertungen Ungleichheitsverhältnisse gefestigt und auch hergestellt werden (Sturm 2022: 227). Mit Bourdieu weist Walgenbach darauf hin, dass die Bildungsinstitutionen moderner Gesellschaften geradezu die

Funktion haben, »soziale Herkunft bzw. Geschlecht in Leistungsdifferenzen zu transformieren und damit die ungleiche soziale Platzierung in der Gesellschaft meritokratisch zu legitimieren« (Walgenbach 2017b: 588.). Schule als Institution trägt folglich maßgeblich zur (Re-)Produktion der sozialen Ordnung bei, was sich über die alltäglichen Unterrichtsinteraktionen hinaus »auch in räumlichen Anordnungen, symbolischen Repräsentationen oder der Selektion nach Schulformen« (Walgenbach 2017b: 588) bemerkbar macht. Insofern Differenzkategorien wie Hautfarbe, Geschlecht oder Herkunft mit sozialen Ungleichheiten, Diskriminierungen und Ausgrenzung verbunden sind, haben die »Praktiken der Herstellung von Differenz« (Walgenbach 2017b: 588) gravierende Auswirkungen für die betroffenen Schüler*innen. Sie müssen innerhalb der diskriminierenden Strukturen ihre Subjektivierungspraktiken vollziehen, wovon auch ihr Zugang zu Ressourcen beeinflusst ist (z. B. in Hinsicht auf spätere Berufswahl) (Mecheril/Thomas-Olade 2011: 49). Im schulischen Kontext kommt es zu bewussten und unbewussten Abgrenzungsprozessen, beispielsweise von sozial privilegierten Gruppen oder entlang ethnischer Grenzen (Walgenbach 2017: 31f). Auch Gender ist erwiesenermaßen wirkmächtig, so hat beispielsweise die Geschlechtszugehörigkeit der Schüler*innen Bedeutung für die Beurteilung im Mathematikunterricht (Walgenbach 2017: 33).

Schulischer Unterricht wird durch institutionelle und materielle Rahmungen konstituiert, ebenso aber auch durch spezifische Praktiken. *Hekuru* versteht pädagogische Ordnung(en) als »ein Geschehen in Anordnungen und Figurationen, die entlang unterschiedlicher Differenzen bestimmen bzw. bedingen, wie etwas – und insofern auch wie etwas nicht – von wem und vor wem bzw. zu wem gesagt und getan werden kann« (Rabenstein et al. 2013: 674.). Sie werden innerhalb der strukturellen Rahmenbedingungen durch das stetige auf- und ausführen immer wieder neu hervorgebracht. Bei *hekuru* wird im Besonderen der Fokus auf jene (Ordnungs-)Praktiken gerichtet, die in der Schule Differenz erzeugen und Ausschlüsse produzieren. Hierfür greifen wir auf das Konzept des *doing difference* (West/Fenstermaker 1995) zurück.

West und Fenstermaker (1995: 30) verstehen *doing difference* als »ongoing interactional accomplishment«. Der Ansatz des *doing difference* basiert auf der ethnomethodologischen Grundannahme, dass soziale Differenzierung »praktiziert werden muss, also Teil einer Vollzugswirklichkeit ist« (Hirschauer 2014: 182). Erkenntnisleitend ist die Annahme, dass im Kontext unterrichtlicher Interaktionen entscheidende Prämissen für Selektionsprozesse geschaffen werden, welche sich in Form individuell zugeschriebener Leistungen manifestieren (Rabenstein et al. 2024: 14). *Doing difference* analysiert nicht allein die soziale Konstruktion von Unterschieden, sondern lenkt den Fokus auch auf die »Erfahrungen von Unterschieden, die in der Interaktion entstehen und in Institutionen und sozialen Strukturen verankert sind« (Winkler 2022: 290). Hirschauer weist darauf hin, dass die *Doings* der Humandifferenzierung in einer großen Bandbreite existieren (Hirschauer/Boll 2017: 11), die sich in das Denken, Fühlen und Handeln einschreiben und »typisiert und habitualisiert« (Akbaba 2014: 276) werden. Hirschauer erweitert das Konzept von West & Fenstermaker um die Kategorien des *undoing difference* bzw. *not doing difference*. Hiernach birgt jedes *doing* die Möglichkeit der Verdrängung und Negation und des Ruhezustandes in sich, insofern Differenzen auch vorübergehend nicht aufgegriffen, überwunden (z. B. im Verlauf des historischen Prozesses) werden, oder »dass sie in bestimmten Situationen, Organisationen oder Feldern überhaupt nicht stattfinde[n]« (Hirschauer

er/Boll 2017: 11), oder »situativ und aktiv konterkariert werden« (ebd.). Empirisch beobachtbar sind nur die Prozesse des *doing* und *undoing difference*, nicht der Ruhezustand von Unterscheidungen, das »not doing difference« (Hirschauer 2014: 183).

Es existiert ein breites Repertoire des Umgangs mit hergestellter Differenz, das über »missachtende Differenzblindheit und ausgrenzende Differenzdramatisierung« (Akbaba 2014: 287) hinaus auch Strategien wie die Fortschreibung von Differenzmarkierungen, die eigenmächtige Ausdifferenzierung, des Ignorierens, der Abwehr oder Umwandlung von Negativzuschreibungen, der Ironisierung von Stereotypen oder der Dekonstruktion von Kategorien beinhaltet (Akbaba 2014: 287). Weil *doing difference* stets ausgehandelt und aktualisiert wird eröffnet sich am Bildungsort Schule zugleich auch Transformationspotential. Schule kann als liminaler Raum verstanden werden, in dem »eine beständige Auseinandersetzung mit den vielfältigen und komplexen Bedingungen von Migration, Kultur und Religion stattfindet« (Winkler 2022: 287f). Der Faktor Religion kann dabei auch über den Religionsunterricht bedeutsam werden, wenn Schüler*innen mit ihren religiösen Fragen und Deutungsmustern »auf einen pädagogischen Alltag« treffen, »der nur wenig mit Religion zu tun hat« (Winkler 2022: 287). Damit bergen Praktiken gleichzeitig immer auch das Transformationspotential, dass »Beziehungen, Haltungen und Strukturen« (Winkler 2022: 287f) aktualisiert werden und Praktiken des *doing difference* durchbrochen werden.

1.1.4 Heterogenitätssensibles Lernen

Im Sinne fachdidaktischer Entwicklungsforschung entwickelt *hekuru* ein Unterrichtsdesign, das heterogenitätssensibles Lernen mit Kunst im Religionsunterricht anbahnen möchte. Damit verfolgt *hekuru* jedoch nicht den Anspruch, eine für alle Kontexte gültige Vorlage für heterogenitätssensibles Lernen zu liefern. In Bezug auf die Möglichkeiten heterogenitätssensiblen Lernens in der Schule sei zunächst vorangestellt, dass die mit Heterogenität verbundene Bildungsungerechtigkeit nicht allein durch einzelne schulische Maßnahmen, veränderte Einstellungen oder differenzierten Unterricht abgeschafft werden kann (Budde 2018a). Hierfür müssten die institutionalisierten Strukturen sowie die an Schule und Unterricht herangetragenen gesellschaftlichen Strukturen grundlegend geändert werden (Budde 2018a). Dies entbindet jedoch nicht von der Aufgabe, Ungleichheiten aktiv abzubauen. In der Religionspädagogik ist Heterogenität in den letzten Jahren zum zentralen Begriff geworden, bislang dominieren aber vornehmlich grundlagentheoretische Entwürfe (Grümme 2017; Schweiker 2017), allgemeine Leitprinzipien (Schambeck 2014) oder methodisch orientierte Praxisvorschläge (Schweiker 2012: 2014; Müller-Friese/Schweiker 2013), die empirisch weitgehend nicht evaluiert und teils nicht ausreichend didaktisch fundiert sind (Peter 2018). Derzeit lassen sich im religionsdidaktischen Diskurs über Heterogenität im Religionsunterricht drei miteinander verschränkte Perspektiven ausmachen: Erstens existieren kritische Diskurse um die Organisationsform des Religionsunterrichtes, zweitens wird inklusiver Religionsunterricht in Hinblick auf Heterogenitätsfaktoren der körperlichen und kognitiven Entwicklung profiliert und drittens wird Heterogenität in Hinblick auf eine heterogenitätssensible Religionsdidaktik diskutiert, bei der vielfältige Differenzfaktoren in ihren Intersektionen Berücksichtigung finden, neben Religion und Kultur im Besonderen auch kogniti-

ve Leistungsfähigkeit, soziale Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit oder Alter (Gärtner/Konz 2024). Die Überlegungen zu heterogenitätssensiblen Lernen mit Kunst im Religionsunterricht im Forschungsprojekt *hekuru* sind auf dieser Ebene angesiedelt.

Mit heterogenitätssensiblen Lernen ist die Hoffnung verbunden, Schüler*innen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen ihnen angepasste Anregungen und Unterstützung zu bieten. Es zielt auf ein »kooperatives und konkurrenzarmes Lernen, die Chance in altersheterogenen Lerngruppen« (Walgenbach 2017: 28) Unterrichtsprozesse zu gestalten, bei denen Selektionsmechanismen zumindest verringert werden. Im weitesten Sinn wird damit die Hoffnung verbunden, politisches, soziales, interkulturelles und moralisches Lernen zu fördern und Demokratie und Zivilgesellschaft zu stärken (Walgenbach 2017: 28). Dies kann geschehen, indem die heterogenitätssensible Wahrnehmung der Lehrenden und Schüler*innen gestärkt und eine normativitätskritische Haltung gefördert wird. Gleichzeitig stellt Heterogenität den Unterricht vor verschiedene Herausforderungen, da es Lehrenden in hohem Maße adaptives Lehrer*innenhandeln abverlangt und Schulen nicht mit den ausreichenden Ressourcen ausgestattet sind. Darüber hinaus hat die Aufgabe der Differenzierung und des individualisierten Lernens im Umgang mit heterogenen Lerngruppen verschiedene Fallstricke. So können unterrichtliche Differenzierungen unter Umständen dazu führen, dass sich die Unterschiede der Leistungsniveaus der Schüler*innen innerhalb einer Lerngruppe verfestigen oder verstärken (Walgenbach 2017: 46; Reis 2018: 30). Zudem kann die Individualisierung des Lernens zu einem Lernen nebeneinander statt miteinander führen, bei dem gemeinsame Lernprozesse erschwert oder sogar verhindert werden (Walgenbach 2017: 48; Grümme 2018: 55; Reis 2018: 30f). Nicht zuletzt kann differenziertes Arbeiten leistungsschwächere Schüler*innen stigmatisieren, da sie durch die spezifischen Förderaufgaben immer wieder als »Leistungsschwache« herausgestellt werden (Walgenbach 2017: 39). Diese Aspekte machen deutlich, dass ein erfolgreicher heterogenitätssensibler und binnendifferenzierter Unterricht entsprechende Kompetenzen und Methodenkenntnisse sowie eine konstante Reflexion des eigenen Lehrens bei Lehrkräften voraussetzt. Eine undifferenzierte Würdigung von Vielfalt birgt zudem das Risiko, dass Entwicklungsdefizite oder aber auch ungenutzte Potenziale nicht bzw. nicht ausreichend identifiziert und folglich keine entsprechenden Förderungen angeboten werden (Walgenbach 2017: 50). Grundsätzlich besteht auch ein Reifizierungsproblem, da zusätzliche Förderungs- bzw. Unterstützungsmaßnahmen von der Diagnose eines Förderbedarfs der jeweiligen Schüler*innen abhängen. Damit werden Klassifizierungen und Etikettierungen vollzogen und den Lernenden langfristig eingeschrieben, die im inklusiven Unterricht eigentlich abgebaut bzw. verhindert werden sollen (Grümme 2018: 47).

Im Forschungsdiskurs wird die These aufgestellt, dass als leistungsschwächer adressierte Schüler*innen am besten in einem stark strukturierten Unterricht lernen, während als leistungsstark adressierte Schüler*innen eher von offeneren Unterrichtsformaten mit mehr Freiheiten profitieren (Beck 2008: 18). Gärtner und Hans können für religiöses Lernen mit Kunst zeigen, dass dies auch für den Religionsunterricht gilt, wobei insbesondere das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand eine Herausforderung darstellt. In sehr heterogenen Lerngruppen ergeben sich Schwierigkeiten gegenseitig voneinander zu lernen (Gärtner/Hans 2018: 181). Kontrovers wird in der Forschung zudem diskutiert, ob leistungshomogene oder -heterogene Gruppen sinnvoller sind, um

Schüler*innen mit Förderbedarf bestmöglich zu unterstützen (Walgenbach 2017: 43). Walgenbach führt dazu mit Gröhlich, Scharenberg und Bos aus, dass leistungshomogene Gruppen vor allem für als leistungsstark adressierte Schüler*innen förderlich seien, während sie für als leistungsschwach adressierte Schüler*innen weniger ertragreich seien. Dahingegen sei für diese eine Verringerung des Leistungsspektrums innerhalb einer heterogenen Lerngruppe hilfreich (Walgenbach 2017: 42).

In *hekuru* wird die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen als Ungleichheit adressiert. Damit bewegt sich die dem Forschungsprojekt zugrundeliegende heterogenitätssensible (Religions-)Didaktik grundlegend in einem Spannungsverhältnis von kooperativen, gemeinschaftsorientierten und individualisierten, leistungsorientierten Perspektiven. Diese Spannungen können verstanden werden als »Antinomien, die aus der Position der parteilichen Anerkennung von differenter Individualität entstehen« (Reis 2018: 36). Derzeit lassen sich zwei Strategien des Umgangs mit den Antinomien unterscheiden: Zum einen soll eine Praxis etabliert werden, die einen Pol stärkt (z.B. Leistungsorientierung durch Binnendifferenzierung; Gemeinschaftsorientierung durch kooperatives Lernen), ohne damit die Antinomien aufzulösen. Zum anderen gibt es eine »meta-reflexive Entscheidung für punktuelle Lösungen unter paradoxalen Bedingungen« (Reis 2018: 36; Harant 2017). Dies umfasst ein Bewusstsein für die Antinomien und eine stete Reflexion der Potenziale und Grenzen der getroffenen punktuellen Lösungen. Während erstere Strategie oftmals auf eine Praxisebene bezogen ist und Heterogenität als schulische Organisationsform oder Methodik bearbeitet wird (Peter 2018), zielt die zweite Strategie auf umfassendere didaktische Reflexionen. Heterogenitätssensible Lernprozesse und ihre Didaktik bedürfen somit einer mehrperspektivischen Reflexion, einer meta-reflexiven Auseinandersetzung mit den Antinomien und den damit einhergehenden Grenzen (Kumlehn 2015), da ansonsten »die Komplexität zu gering ist, um eine inklusive Didaktik zu entwickeln, die in ihrem normativen Anliegen funktionslogisch in den Raum von Schule passt« (Reis 2018: 38). Erste explorative Studien mit Kunst in heterogenen Lerngruppen zeigen die Fruchtbarkeit eines solchen meta-reflexiven Vorgehens (Gärtner/Hans 2018).

Wenn die Lernpotentiale aller Schüler*innen erschlossen werden sollen, müssen nicht zuletzt auch Fragen der Potentialentfaltungen in den Blick geraten. Aktuell wandelt sich das Begabungsverständnis hin zu einem heterogenitätssensiblen Blick auf damit verbundene Exklusionsprozesse. Begabung wird in der aktuellen Forschung als soziokulturelles Konstrukt verstanden, weshalb Begabungsförderung nicht mehr Elite- oder Exzellenzförderung sein sollte, sondern sich an jede*n Schüler*in richten, »unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder sozialem Status« (Laudenberg/Rott 2023: 15). Gerade bei Begabungsförderung gibt es immer noch einen starken kulturellen Bias (El-Mafaalani 2012; Hartmann 2023: 22ff.). (Hoch-)Begabungen und Talente zahlreicher Schüler*innen bleiben unerkannt und werden nicht gefördert (Lerke 2024). Dies kommt vor allem in Intersektion mit Ungleichheitsdimensionen wie Migration oder soziale Herkunft vor. Deshalb sollte Begabungsförderung – auch im heterogenitätssensiblen Religionsunterricht – so gestaltet werden, dass »auf Verdacht« gefördert wird, indem bei allen Schüler*innen davon ausgegangen wird, dass Begabungen vorhanden sind (Müller-Oppliger, 2017: 81), eine begabungsfördernde Lernumgebung gestaltet wird und Begabungsförderungsangebote gemacht werden. Im Teilprojekt 2 von *hekuru*

werden diesbezüglich Möglichkeiten der Förderung über Enrichment in Form eines Zertifikatslernens geboten (Lerke 2024).

Die für *hekuru* entwickelten Unterrichtsdesigns basieren auf dem Konzept des adaptiven Lernens, das derzeit als das »wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste unterrichtliche Konzept« (Helmke/Weinert 1997: 137) gilt, um auf die heterogenen Lerngruppen didaktisch zu reagieren. Adaptiver Unterricht richtet das Lernen und Lehren an den gegebenen »individuellen Bedürfnissen, Interessen und Lernvoraussetzungen« (Walgenbach 2017: 46) der Schüler*innen aus und sucht nach Passungen zwischen Lernausgangslage und Lernangebot. Damit ist das Ziel verbunden, ein allen Schüler*innen entsprechendes Lernangebot zu ermöglichen, das Exklusionen oder Stigmatisierungen bestmöglich vermeidet (Beck 2008: 29) und eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand ermöglicht (Beck 2008: 31).

1.2 Kunst und Ästhetische Bildung im Religionsunterricht

Wie kann nun der Religionsunterricht auf die skizzierten Herausforderungen reagieren und heterogenitätssensible Lernwege eröffnen? Diesbezüglich wird in der Religionsdidaktik der Arbeit mit Kunst großes Potenzial zugemessen. Aufgrund ihrer sinnlich-ganzheitlichen und erfahrungsorientierten Ausrichtung soll Kunst alternative und zum Teil ergänzende Zugangsformen zu einem kognitiv- bzw. verbalorientierten Religionsunterricht bieten (Kalloch 2014, 2015; Konz 2016; Gärtner/Hans 2018; Gärtner 2018a, 2018c) und durch ihre ästhetischen und niederschweligen Zugangsformen binnendifferenzierte, motivierende und vielfältige Lernchancen für heterogene Lerngruppen eröffnen (Gärtner/Hans 2018: 171). Sie soll ganzheitliche, lebensweltlich deutende, erkenntnisorientierte, sinn- und identitätsstiftende Zugänge fördern, eine die »bloße Textreferenz überschreitende Auseinandersetzung« (Burrichter/Gärtner 2014: 18) mit Kunstwerken ermöglichen und auch für religiöse Fragen anschlussfähig sein, weil sie durch die im Kunstwerk verhandelten existentiellen Fragen und die eingetragenen spirituellen und theologischen Gehalte religiöse Lernprozesse initiieren kann (Burrichter/Gärtner 2014: 18f). Diese Annahmen gründen auf Erkenntnisse aus der ästhetischen Bildung, die im Folgenden in Bezug auf die Fragstellung des Forschungsprojektes *hekuru* und grundlegender Begrifflichkeiten skizziert werden.

1.2.1 Ästhetische Erfahrung und Bildung

Mit Ripper (2011) fassen wir unter dem Begriff »Kunst« sowohl historische als auch zeitgenössische Kunst, wobei jegliche Formen (Malerei, Grafik, Plastik, Fotografie, Performance sowie die zeitgenössische Kunst usw.) gleichberechtigt als Kunst anerkannt werden (Ripper 2011: 14). Zugleich geht das Forschungsprojekt mit John Dewey (1988) von einem erweiterten Kunstbegriff aus, welcher Kunst als ästhetische Erfahrung versteht. Der Prozess des Kunstschaffens umfasst ein breites Feld, das sich »zwischen der Vermittlung gestalterischer und handwerklich-technischer Grundlagen im Sinne einer ›Grundlagenlehre‹ und experimentell-offenen Ansätzen, die auf eine Erkundung gestalterischer Möglichkeiten jenseits tradierter Regeln angelegt sind« (Pauls 2017: 310),

erstreckt. Dieses bezeichnen wir als ›produktionsästhetischen Ansatz‹. Der Prozess der Wahrnehmung (Bildbetrachtung), d.h. die Auseinandersetzung mit Kunstwerken bzw. ganz allgemein mit visuell vermittelten Phänomenen wird als ›rezeptionsästhetischer Ansatz‹ bezeichnet, wobei darauf hinzuweisen ist, dass beides tatsächlich nicht trennscharf abgegrenzt werden kann. Vor jedem individuellen produktiven und rezeptiven künstlerischen Tun liegt die Kunst als ein bereits beschrittenes Feld vor (Siegmond 2006). Somit verweist der Begriff der ästhetischen Erfahrung zugleich implizit auf ihr vorausliegendes künstlerisches Tun sowie auf das, was aktuell erfahren wird (Siegmond 2006.). Als ein »Vorgang des Machens oder Tuns« (Dewey 2021: 60) vereint Kunst »in ihrer Form eben jene Beziehung von aktivem Tun und passivem Erleben, von abgegebener und aufgenommener Energie, die eine Erfahrung zur Erfahrung macht.« (Dewey 2021: 62). Dewey betont, dass ein (Kunst-)Werk nicht allein künstlerisch, sondern immer auch zugleich ästhetisch ist, weil es auf »eine genußvolle, rezeptive Perzeption ausgerichtet« (Dewey 2021: 61) ist. Erfahrungen jeglicher Art (ästhetisch, intellektuell, praktische etc.) werden nach Deweys Theorie auf rezeptiver, kognitiver und habitueller Ebene wahrgenommen. Ästhetische Erfahrungen sind jedoch besonders, da sie alles umfassen, was die Sinne anregt und Gefühle hervorruft (Peez 2001: 64). Ästhetische Erfahrungen sind »neben intellektuellen, praktischen und sozialen Erfahrungen eine grundlegende Form, in der wir uns zu unserer Welt in Beziehung setzen. Sie tragen damit dazu bei, dass wir unseren Blick auf die Welt, der aus unseren *habits* hervorgeht, verändern und erweitern können« (Dietrich/Krinninger/Schubert 2013: 60). Damit bilden sie die Grundlage eines jeden Bildungsprozesses (Sabisch 2009: 196). Ästhetische Erfahrungen benötigen stets einen bestimmten Impuls, welcher zu einer sinnlichen Auseinandersetzung anregt.

Ästhetische Bildung umfasst die »Prozesse und Resultate von reflexiven und performativen Praxen« (Liebau/Zirfas 2008: 45). Sie beginnt mit einem Aufmerksam werden und »dem Antworten auf etwas, wovon wir berührt werden« (Sabisch 2009: 196). Künste können deshalb als »Praktiken des Antwortens« (Sabisch 2009: 279) gesehen werden. Sowohl das bildnerisch-ästhetische Handeln als auch das Urteilen sind auf eine besondere Art kognitiv herausfordernd, weil sie zur eigenständigen Erschließung von Sinn anregen (Kirchner 2018: 25). Ästhetische Bildung bleibt damit nicht auf die »Aneignung von Wirklichkeit und den Kompetenzerwerb« (Kirchner 2018: 25) beschränkt, sondern trägt das Potential in sich, kreativ zu werden.

»Kunst spannt« in eine »Dialektik von Bezug- und Distanznahme« (Liebau/Zirfas 2008: 13) ein, sie eröffnet Spielräume für Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, in ihr verdichten sich Wahrnehmungen und es können Erfahrungen von Offenheit, Mehrdeutigkeit, Komplexität und Kontingenz ausgelöst werden. Kunstwerke können zu einer intensiven Beschäftigung herausfordern, wenn sie Neugier auslösen, Wahrnehmungsgewohnheiten durchbrechen und sich einer flüchtigen Rezeption entziehen (Dietrich/Krinninger/Schubert 2013: 60f). Kunst stellt demnach Räume bereit, »die mit Sinngehalten gefüllt sind« (Loichinger 2013: 7) bzw. in die Sinngehalte eingetragen werden können, und in denen Erfahrungen und Emotionen Ausdruck verliehen werden kann (Peez 2011: 48). Am Ende des künstlerischen Prozesses steht das Geschaffene als sichtbares Produkt gegenüber, wodurch die innere Erfahrungswelt in der Außenwelt kommunizierbar oder zumindest in Ansätzen ›sichtbar‹ gemacht werden kann (Kirchner 2018: 24f.). In der Kunstdidaktik wird hervorgehoben, dass Kunst alternative

Artikulations- und Kommunikationsweisen auf einer visuellen, taktilen, mimischen und leiblichen Ebene eröffnet (Sabisch 2013, 280; Ripper 2011; Hornäk 2018). Schüler*innen können insbesondere beim produktionsorientierten Arbeiten mit Kunst auch Unbewusstes und sprachlich (noch) ›Nicht-Fassbares‹ zum Ausdruck, oder sogar erst zum Vorschein bringen. Damit bergen ›Kunstprozesse, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Hemmungen und Hemmnissen, »alternative Artikulations- und Kommunikationsweisen« (Sabisch 2013: 280). Dies kann Kompetenzgefühle und ein gewachsenes Selbstwertgefühl, Erfahrungen des Empowerings bewirken: Indem das »Motiv, [etwas,] das mich beschäftigt, ein Gefühl, eine Leidenschaft, ein Interesse« in Form von Kunst materialisiert wird, kann das »ästhetisch-praktische Tun [...] eine Brücke zwischen der inneren Vorstellungswelt und der äusseren Wirklichkeit« bilden (Kirchner 2018: 25). Gleichzeitig können bei Kunstprozessen Alteritätserfahrungen ausgelöst werden, wenn sich eine Irritation gewohnter Sichtweisen vollzieht, weshalb »Differenzen, auch bildkultureller Art [...] ein Kernbestand kunstpädagogischer Bildung« sind (Lutz-Sterzenbach/Schnurr/Wagner 2013: 18). Eine solche Irritation kann eine selbstreflexive ›Distanz‹ evozieren, bei der man sich selbst und seine kulturellen Ausdrucksformen, seine Seh-, Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten mit einem gewissen Abstand betrachtet und »mit einem fremden Blick« das »Vertraute wie das Fremde in seiner Differenz« wahrnimmt (Hilger 2013: 337). Dies bildet jedoch eine nicht unerhebliche Hürde für heterogenitätssensible Lernprozesse, da die angestrebte Überwindung stereotyper Sichtweisen ein hohes Maß an Alteritätstoleranz voraussetzt. Nicht alle können und wollen sich offen und vorbehaltlos auf »experimentelle Wahrnehmungssituationen« (Schurr 2011: 5) einlassen und können es aushalten, die eigenen Blickfelder immer wieder zu hinterfragen. Ansgar Schnurr (2011: 6) betont, dass eine solche Alteritätskompetenz nur bei wenigen Schüler*innen vorausgesetzt werden kann. Er rät, »differenzierter über die Adressierung bestimmter und die Ausblendung anderer Milieus durch vereinheitlichende pädagogische Theorien nachzudenken« (Schnurr 2011: 6). Heterogenitätssensible Lernprozesse mit Kunst müssten stattdessen von einem »Remix jugendlicher Lebenswelten« (Schnurr 2013: 69) ausgehen und ein »Interesse für die lebensweltlichen Erzeugungspraxen kultureller Gegenwart« (Schnurr 2013: 70) anbahnen. Dabei sind »alle, die an aktueller Bildkultur teilhaben, mit gesteigerter Komplexität und uneindeutigen Zugehörigkeiten konfrontiert« (Schnurr 2013: 69). Lutz-Sterzenbach et al. plädieren entsprechend für ein Bildungshandeln, dass sich den »dynamischen Praxen der gegenwärtigen Erzeugung von Kultur in neuen Bildern« zuwendet (Lutz-Sterzenbach/Schnurr/Wagner 2013: 19). Schüler*innen müssen mit ihren je eigenen Zugängen, kulturellen Aushandlungspraktiken und Bildhandlungen wahrgenommen werden. Dabei gilt es auch ihre jugendkulturellen Bildwelten ernstzunehmen, bei der sie das Repertoire digitaler Medien nutzen (Lutz-Sterzenbach/Schnurr/Wagner 2013: 19). Auch in stark medial geprägten und kommerziellen Lebensräumen sollte die Nutzung der bildlichen Konsumangebote nicht vorschnell abgeurteilt werden, da hierbei auch mittels kreativer »bildhafte[r] Vermischungen und Überlagerungen Sinn gebastelt, ausgestellt und weitererzählt wird.« (Schnurr 2013: 70). Gleichzeitig sollte der hybride Remix in jugendlichen Lebenswelten jedoch auch nicht verklärt, sondern als pädagogische Herausforderung begriffen werden, insofern sich auch in ästhetischen Prozessen und mittels dieser Stereotypisierungen vollziehen, z.B. in Hinsicht auf

Rollen- und Genderklischees (Schnurr 2013: 81). Nicht zuletzt muss angesichts der Reifizierungsproblematik auch in Kunstprozessen sensibel mit dem Dilemma umgegangen werden, Differenzen zu thematisieren, um sie pädagogisch zu bearbeiten, gleichzeitig aber essentialisierende Festschreibung von Verschiedenheit zu vermeiden (Lutz-Sterzenbach/Schnurr/Wagner 2013: 18). Hiervon ausgehend stellt sich die Frage, ob das Potential ästhetischer Bildung auch in schulischen Lernformaten zum Tragen kommen kann, wo Lernen in Bewertungszusammenhänge und ein Zeitkorsett eingebunden ist und Lerngruppen nicht freiwillig zusammentreffen.

1.2.2 Lernprozesse mit Kunst im Religionsunterricht

Aus dem Vorangehenden lässt sich folgern, dass nicht allein dem Prozess des Kunstschaffens, sondern auch dem Prozess der Wahrnehmung eines Kunstwerkes ein kreatives, poetisches Potential inhärent ist, das für theologische Denk- und Deutungsprozesse erschlossen werden kann (Neubert 2004: 16). Im Religionsunterricht erhält rezeptions- und produktionsorientierte Arbeit mit Kunst jedoch eine etwas andere Akzentuierung als im Kunstunterricht, insofern es auch um eine spezifische religiöse Bildungsdimension und den Erwerb religiöser Kompetenzen geht. Rezeptions- und produktionsästhetische Kunstprozesse tragen im Religionsunterricht das Potential, die Dimension des Transzendenten anzusprechen und soziale, kulturelle und religiöse Fragen und Zugehörigkeiten auszuhandeln. Der didaktische Bildgebrauch besitzt innerhalb des Christentums eine lange, wenn auch zeitweilig strittige Tradition. Nach Burrichter und Gärtner (2014) stellten Bilder über Jahrhunderte hinweg biblische Texte oder christliche Schlüsselbegriffe dar, die »hinreichend verstanden« sind, »wenn ihr Inhalt ins Wort zurückübersetzt ist.« (Burrichter/Gärtner 2014: 18). Mit Beginn der 1980er Jahre rückte im Zusammenhang auch das vielfältige Lernpotential der zunehmend autonomen Kunst in den Fokus einer anthropologisch gewendeten, subjektorientierten Religionspädagogik. Künstler*innen haben in die Artefakte ihre eigenen Fragen, Emotionen und Glaubensvorstellungen, sowie die religiösen Vorstellungen ihrer Zeit eingetragen. Sie bergen deshalb ein Erfahrungsrepertoire, mit dem sich Schüler*innen auseinandersetzen und das sie sich ggf. transformiert aneignen können. Dies bleibt jedoch ein unverfügbarer Moment der Affizierung, der nicht automatisch in schulische Lernprozesse überführbar ist. Bei rezeptiver Kunstaneignung und produktiven Kunstprozessen sollen Heranwachsende angeregt werden, sich aktiv in religiöse Lernprozesse einzutragen, Sinn zu erschließen, Assoziationen zu äußern und Bezüge herzustellen (Konz 2021: 261). Die Mehrdeutigkeit von Kunstwerken kann Schüler*innen zum eigenen Schauen, Analysieren, Deuten und theologischer Reflexion anregen und hermeneutische Kompetenzen fördern (Gärtner 2018a: 47). Die Polysemie von Bildern eröffnet Raum für individuelle und persönliche Aneignung. Im hermeneutisch-rekonstruktiven Austausch mit anderen Ansichten kommen verschiedene religiöse bzw. weltanschauliche Deutungsperspektiven reflexiv zum Tragen, die Differenzerfahrungen erzeugen, und damit neue ästhetische und religiöse Lern- und Denkprozesse evozieren können (Brandenburg 2017: 131). Gärtner (2018a) zeigt auf, dass bildtheologische Didaktik aufgrund ihrer mehrdimensionalen Ausrichtung die religiöse Wahrnehmungs-, Reflexions- und Ausdruckskompetenz stärken kann. Angesichts der zunehmenden Zahl nicht religiöser

und nicht-religiös sozialisierter Schüler*innen kann nicht vorausgesetzt werden, dass die im Religionsunterricht eingespielten Themen als lebensbedeutsam wahrgenommen werden. Gerade hier stellt sich die Frage, inwiefern Kunst Brücken zwischen religiösen Inhalten und den Lebenswelten der Schüler*innen bilden kann.

1.3 Forschungsdesiderat und Erkenntnisinteresse der Studie

Trotz der aufgezeigten großen Potenziale ästhetischer Bildung auch für religiöse Bildungsprozesse, bleibt die Befassung mit Kunst im Religionsunterricht bislang meist auf eine methodische Ebene beschränkt und dem ästhetischen Lernen wird eher eine Funktion in den unteren Leistungsniveaus zugemessen (Gärtner/Konz 2024). Immer noch wird Kunst im schulischen Alltag vielfach lediglich dazu verwendet, Unterrichtseinstiege zu gestalten und Lerngegenstände zu illustrieren. Ein so ausgerichtetes Lernen birgt die Gefahr, dass Schüler*innen anhand haptisch-wahrnehmungsorientierter oder konkret-handlungsorientierter Zugänge sowohl Kunst als auch Religion nur ausschnitthaft und unzusammenhängend wahrnehmen und dass das Bildungspotential ästhetischen Lernens verspielt wird (Gärtner 2016). Zudem lässt sich für die heterogenitätssensible Religionsdidaktik konstatieren, dass bisher keine ausreichend empirisch fundierten Konzepte, sowie kaum empirische Erkenntnisse zum religiösen Lernen mit Kunst vorliegen (Gärtner/Hans 2018: 172; Gärtner 2018a: 47). Auch die erforderlichen adaptiven Lehrkompetenzen, wurden in der Religionsdidaktik weder umfassend konzeptionell ausdifferenziert noch empirisch evaluiert. Diese Forschungslücke ist der Ausgangspunkt von *hekuru*. Das Projekt geht von der Grundannahme aus, dass die rezeptions- bzw. produktionsästhetische Arbeit mit Kunst in heterogenen Lerngruppen im Religionsunterricht adaptive Lernprozesse initiiert. Die gewonnenen Ergebnisse sollen Erkenntnisse ermöglichen, inwiefern das in der Religionsdidaktik veranschlagte heterogenitätssensible Potenzial von Kunst empirisch aufweisbar ist und welche Potenziale und Grenzen sich anhand des Umgangs mit Kunst in heterogenen Lerngruppen ergeben.

Aus diesem Interesse leiten sich die im Folgenden noch weiter auszuführenden Forschungsfragen ab:

1. Inwiefern initiiert das Lernen mit Kunst im heterogenitätssensiblen Religionsunterricht für alle Schüler*innen religiöse Lernprozesse?
2. Welche Interaktions- und Handlungsprozesse von Lehrer*innen und Schüler*innen, sowie unter den Schüler*innen und mit den Kunstwerken sind auf der Ebene von Tiefenstrukturen für heterogenitätssensible, religiöse Bildungsprozesse hilfreich?

