

4. Analyse der Unterrichtsprozesse

Claudia Gärtner und Anna Hans

In drei unterschiedlichen methodischen Ansätzen wird nun untersucht, wie die Rezeption von Kunst im Religionsunterricht heterogenitätssensible Lernprozesse und -ergebnisse initiiert, fördert oder auch erschwert. In einem ersten Schritt werden mit Hilfe von Videoanalysen die Unterrichtsprozesse in den Blick genommen (Kap. 4). In einem zweiten Schritt werden der Lernstand sowie die Lernergebnisse anhand von einer quantitativen Prä-Post-Erhebung erarbeitet (Kap. 5), die abschließend in einem dritten Schritt durch Einzelfallanalysen qualitativ vertieft werden (Kap. 6).

4.1 Methodisches Vorgehen

4.1.1 Sampling und Ausdifferenzierung der Fragestellung

Im Teilprojekt 1 stehen rezeptionsästhetische Praktiken im Fokus. Untersucht wird, wie mit Kunstwerken im Religionsunterricht gelernt werden kann. Um die Unterrichtsprozesse in Hinblick auf heterogenitätssensibles Lernen zu analysieren, wurde das gesamte Videomaterial aller Unterrichtsstunden des Teilprojekts aus den Durchgängen 2–5 gesichtet – unterstützt durch Beobachtungsbögen, die von den Projektmitarbeitenden angefertigt wurden. Im Laufe dieser Sichtung wurde die leitende Forschungsfrage »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?« (Kap. 2) durch die Unterrichtsvideos aufgebrochen. Dadurch sollte in einem ersten Schritt intensiv wahrgenommen werden, wie solche (adaptiven) Interaktions- und Handlungsprozesse überhaupt stattfinden und welche Muster sich zeigen. Um auf Grundlage dieser ersten Sichtung des gesamten Materials eine Auswahl der zu analysierenden Sequenzen zu treffen, wurden in Absprache mit Teilprojekt 2 folgende Kriterien ausgewählt. Analysiert werden Unterrichtssequenzen, die sich durch Passungsprozesse auszeichnen, in denen Schüler*innen sich entziehen, selbstreflexiv Heterogenität thematisieren, inhärente Spannungen oder Praktiken des »doing difference« erkennbar sind, in denen sich adaptives Handeln von Lehrer*innen oder Schüler*innen zeigt (Beck 2008; Brühwiler 2014) oder

in denen »Lernende von ihren zuvor gefassten Planungen angesichts heterogener Lernausgangslagen offensichtlich situativ abweichen bzw. diese variieren oder akzentuieren« (Kranefeld et al. 2015: 6).

Weiterhin wurde in Teilprojekt 1 als Kriterium hinzugefügt, dass Sequenzen analysiert werden, in denen eine Bildbetrachtung stattfindet. Hierdurch wird die Sequenzauswahl stark reduziert, da in vielen Unterrichtsphasen das Bild und seine Betrachtung nicht im Mittelpunkt stehen.

Bei der vertieften Sichtung der ca. 60 Sequenzen, die nach diesen Kriterien ausgewählt wurden, konnte die leitende Forschungsfrage durch drei Analysefragen konkretisiert werden:

1. Praktiken der Öffnung für heterogene Schüler*innenhandlungen: Welche Praktiken entstehen zwischen heterogenen Schüler*innenhandlungen, dem Bild und der Lehrkraft (ggf. auch Raum/Material)? Wie eröffnen Lehrkräfte heterogene Handlungen von Schüler*innen bei Bildbetrachtungen? Welche Bedeutung kommt dem Bild hierbei zu?

Bildern wird das Potenzial zugemessen, durch ihre Polysemie vielfältige inhaltliche Assoziationen und Deutungen zu ermöglichen. Hierdurch und durch ihre emotionale, sinnliche Zugänglichkeit sollen Lernwege für heterogene Schüler*innen eröffnet werden. Mit dieser Fragestellung sollen somit Unterrichtssequenzen analysiert werden, in denen dieses Potenzial in heterogenen Schüler*innenhandlungen zum Ausdruck kommt. Untersucht wird, welche Praktiken sich in diesen Sequenzen entwickeln und wie hierin Passungsprozesse und Heterogenität relevant sind. Solche Prozesse ergeben sich in der Regel insbesondere in der ersten Phase der Bildbetrachtung, wenn Schüler*innen mit einem für sie unbekanntem Bild konfrontiert werden. Die Auswahl der Sequenzen bezieht sich daher weitgehend auf diese Einstiegsphasen.

2. Praktiken des Schließens: Welche Praktiken entstehen am Ende einer Bildbetrachtung zwischen heterogenen Schüler*innenhandlungen, dem Bild, der Lehrkraft und ggf. weiteren Unterrichtsmaterialien? Welche Bedeutung wird dabei dem Bild im Lehr-Lernprozess zugeschrieben?

Die Unterrichtsphase am Ende einer Bildbetrachtung wirft die Frage auf, inwiefern und wie die (heterogenen) Beiträge, Lernprozesse und Deutungen zusammengeführt bzw. gesichert werden. Hierbei bricht auch die Frage auf, inwiefern dem Bild überhaupt ein spezifischer Lernertrag zugemessen wird und wie dieser in den weiteren Lernprozess eingebracht wird. Untersucht werden somit Unterrichtssequenzen am Ende einer Bildbetrachtung bzw. -deutung, um entsprechende Praktiken der Schließung zu analysieren, in denen heterogene Handlungen zusammengeführt und gesichert werden sollen.

3. Praktiken der Differenzierung: Welche Praktiken entstehen zwischen heterogenen Schüler*innen, dem Bild und der Lehrkraft sowie ggf. zwischen Raum und Unterrichtsmaterial? Inwiefern werden in und durch diese Praktiken Differenzierungen ermöglicht bzw. Differenz erzeugt?

Bildern wird das Potenzial zugemessen, heterogene Schüler*innen zu motivieren und zu aktivieren. Insbesondere sollen sie die Möglichkeit bieten, Schüler*innen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus anzusprechen und entsprechend differenzierte Lernprozesse zu ermöglichen. Zugleich stellt sich die Frage, inwiefern Differenz durch Praktiken zwischen Lehrkräften, Schüler*innen und Bildern erzeugt wird. Daher werden unter dieser Frage Unterrichtssequenzen analysiert, in denen Differenzierungspraktiken deutlich werden und Praktiken des *doing difference* entstehen. Hierbei wird der Fokus insbesondere auf auch Differenzfaktoren wie Gender und Leistung gelegt.

4.1.2 Auswertung der Sequenzen

Die Auswertung des Videomaterials orientiert sich an der Interaktionsanalyse nach Herrle und Dinkelaker (2016), ergänzt durch dichte Beschreibungen ausgewählter Szenen nach Geertz (1983). Das Ziel ist dabei die Identifikation von Mustern in Bezug auf die drei beschriebenen Fragestellungen, die jeweils anhand von Ankerbeispielen in Form der dichten Beschreibungen veranschaulicht und mit weiteren Szenen und Varianten angereichert werden. Ein interaktionsanalytisches Verfahren bietet sich hier besonders an, da alle zu untersuchenden Praktiken in den Wechselbeziehungen zwischen Lehrkraft, Schüler*innen und Bild entstehen und sich besonders in den Bezügen dieser Akteur*innen aufeinander zeigen. Ebenso wie Herrle und Dinkelaker für die Interaktionsanalyse beschreiben, »wird nach den Mustern gefragt, in denen sich die am Geschehen Beteiligten im Zeitverlauf des Geschehens wechselseitig aufeinander beziehen« (Herrle/Dinkelaker 2016: 90). Um die aus Forschungsfragen und Forschungsstand deduktiv an das Material herangetragenen Interessen induktiv zu erweitern und zu spezifizieren, wird zunächst das gesamte Videomaterial von zwei Forschenden gesichtet und eine interessengeleitete Auswahl von großen Segmenten vorgenommen, die spontan und assoziativ in Hinblick auf Auffälligkeiten gesichtet werden. Angereichert wird dies von den Notizen aus den teilnehmenden Beobachtungen der Unterrichtsstunden. So ergibt sich ein erster Eindruck vom Material und dessen Bezügen zur Forschungsfrage, die zu einer Ausdifferenzierung der Frage (Kap. 2.1) führen.

Im Sinne des interaktionsanalytischen Vorgehens wird das hierdurch reduzierte, aber dennoch umfangreiche Videomaterial erneut gesichtet und in Anlehnung an eine Segmentierungsanalyse strukturiert (Herrle/Dinkelaker 2016: 97). Dazu werden zunächst Segmente anhand der Kriterien herausgearbeitet. Entscheidende Merkmale für die Segmentierung sind dabei zunächst Phasen des Unterrichtsgesprächs im Plenum, sodass Segmente mit Einzel- und Kleingruppenarbeiten bereits aussortiert werden, sowie Unterrichtsphasen, in denen ein Bild als Akteur auftaucht. Weitere Unterteilungen der gefundenen Segmente ergeben sich dann aus den einzelnen Fragestellungen, sodass Segmente zur ersten Frage zeitlich zu Beginn der Betrachtung eines Bildes im Plenum angesiedelt sind und in der Regel einen hohen Anteil von unterschiedlichen Schüler*innenbeiträgen enthalten. Im Gegensatz dazu werden Segmente zur zweiten Frage zeitlich am Ende einer Bildbetrachtung und im Übergang zu neuen Segmenten bzw. Unterrichtsphasen angesiedelt. Ebenso sind diese Segmente auf Seiten der Akteur*innen eher von einer Aktivität der Lehrkraft geprägt, die inhaltlich auf den Abschluss der Bildbetrachtung oder auf den Übergang zu einer anderen Sozial- oder

Erarbeitungsform verweist. In Bezug auf die dritte Fragestellung bezieht sich die Segmentauswahl auf Phasen des Unterrichtsgesprächs, in denen heterogene Beteiligung der Schüler*innen und eine adaptive Reaktion der Lehrkräfte darauf ersichtlich wird. Konkrete Merkmale sind die deutlich gestiegene bzw. verringerte Beteiligung von Schüler*innen als in umliegenden Sequenzen oder von Lernenden, die sich selten beteiligen. Dazu kommen Phasen mit Aktivität auf Seiten der Lehrkraft, die sich direkt an die Schüler*innen richten und inhaltlich auf das Beteiligungsverhalten einwirken. Insgesamt sind die Segmente damit interessengeleitet differenziert, wobei sich die Abgrenzung vor allem am »Wechsel von Mustern des Sprechens und Zuhörens« (Herrle/Dinkelaker 2016: 103) sowie dem »thematische[n] Bezug auf bestimmte Gegenstände« (Herrle/Dinkelaker 2016: 104) orientiert.

Aus den gewählten Segmenten ergibt sich in Anlehnung an Rabenstein und Steinwand je Fragestellung ein Tableau von Sequenzen, die »in ihrer Reihung als Wiederholungen von Praktiken beschrieben und miteinander verglichen werden« (Rabenstein/Steinwand 2016: 251) können, um so Muster und Varianten von diesen herauszuarbeiten. Hierdurch können induktiv aus dem Material auffallende Aspekte in diese eingetragen werden.

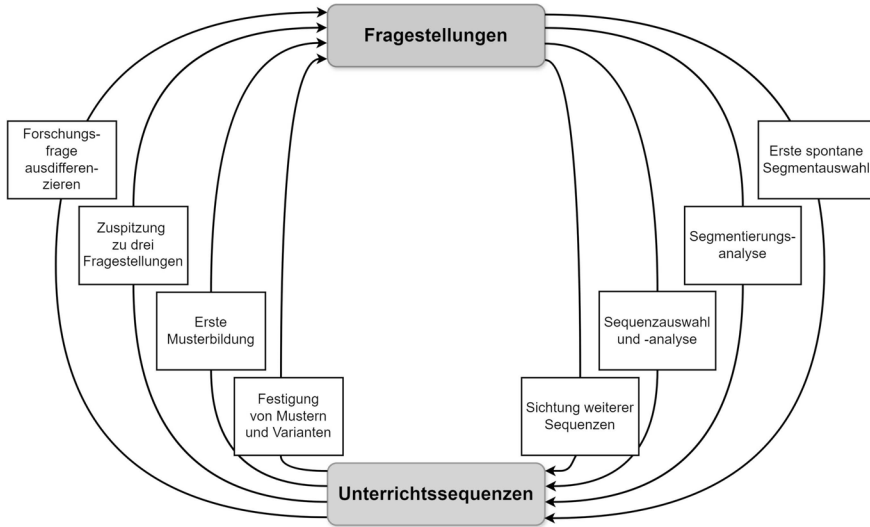
Auf dieser Basis schließt die Sequenzanalyse an, die der Darstellung von Geschehenszusammenhängen und der Identifikation von Interaktionsmustern dient und zu analysieren versucht, mit welchem situationsspezifischen Sinn Akteur*innen in den Interaktionen agieren und reagieren (Herrle/Dinkelaker 2016: 96). In einem ersten Schritt folgt dazu die Auswahl von Sequenzen, die mit der Segmentierungsanalyse schon angestoßen wurde. Auf Basis der ausdifferenzierten Fragestellung werden die ausgewählten Segmente erneut betrachtet und so zu kürzeren Sequenzen verfeinert. Zudem werden mit dem Blick auf die leitenden Fragen erneut Sequenzen ausgewählt, die die Kriterien der jeweiligen Frage besonders gut erfüllen, um die Masse der Daten weiter zu strukturieren und zu gliedern und eine erste Auswahl für die Detailanalyse zu generieren. Bei der Auswahl nach den schon genannten Kriterien handelt es sich nach Herrle und Dinkelaker um eine Mischform aus ereignisbezogenen und personen- bzw. artefaktbezogenen Fokussierungen (Herrle/Dinkelaker 2016: 108f).

Zudem wird bei der Auswahl berücksichtigt, dass aus den unterschiedlichen Erhebungsdurchgängen möglichst Stunden mit den gleichen Kunstwerken gewählt werden, um eine Vergleichbarkeit bei der Mustererarbeitung sowohl in Bezug auf das Bild als auch auf das den Lehrkräften zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterial zu gewährleisten. Insgesamt zeigt sich bei der Auswahl der Sequenzen in Verbindung mit den leitenden Fragestellungen ein zyklisches Vorgehen, indem beide immer wieder aufeinander bezogen werden, um die Fragestellungen materialgestützt zu schärfen und Sequenzen problembezogen auszuwählen (Grafik 1).

Im Anschluss an diese Auswahl folgt dann die Beschreibung der fokussierten Sequenzen, indem die Interaktionen im Sinne von Herrle und Dinkelaker dargestellt und zentrale Interaktionen transkribiert bzw. paraphrasiert werden (Herrle/Dinkelaker 2016: 110f). Dazu werden in den ausgewählten Sequenzen wiederum Interaktionsstränge und Akteur*innen herausgearbeitet, die für die Fragestellungen besonders relevant sind. Über die drei Fragen hinweg sind dies Interaktionen, die adaptives Verhalten von

Schüler*innen und Lehrkräften zeigen oder die die Heterogenität der Lerngruppe in Bezug auf ein Merkmal wie kognitive Leistungsfähigkeit oder Geschlecht betreffen.

Grafik 1: Zyklisches Vorgehen in Teilprojekt 1



Bedeutsam in diesem Schritt ist, dass Interaktionen sowohl verbal als auch nonverbal verstanden werden und neben Schüler*innen und Lehrer*innen insbesondere auch das Bild als Akteur betrachtet wird. Der Raum als Akteur wird ebenfalls in Einzelfällen mitbetrachtet, aber weniger fokussiert, da dieser in der Zuspitzung der Fragestellungen keine zentrale Bedeutung erhalten hat. Die Darstellung der Beschreibung erfolgt anders als bei Herrle und Dinkelaker in reiner Textform als dichte Beschreibungen in Anlehnung an Geertz (1983). Dies ist der Masse an Daten und Fragestellungen geschuldet sowie der Länge der Sequenzen. Nonverbale Interaktionen sowie Raumsituation werden daher in Bezug auf die jeweilige Fragestellung beschreibend dargestellt. Der gesamte Prozess der Auswahl und Analyse findet dabei immer in der Interaktion von mindestens zwei Forschenden statt, sodass eine intersubjektive Plausibilisierung der deutenden Beschreibungen und Analysen möglich ist. Durch die leitende Idee der dichten Beschreibung werden die Darstellungen der Interaktionen mit Interpretationen von deren Bedeutung in der spezifischen Situation angereichert, sodass den Aktionen und Reaktionen der Akteur*innen mögliche Bedeutungen zugeschrieben werden, um in der Bildung von Mustern die reine Sichte ebene verlassen und Interaktionen mit Intentionen verknüpfen zu können. Dies trifft ebenfalls den Grundgedanken der Sequenzanalyse Herrle und Dinkelakers, für die es um die Frage geht: »[W]as es heißt, dass gerade diese Äußerung, von dieser Person, zu diesem Zeitpunkt des Interaktionsgeschehens realisiert wird (»why that now?«) und wie durch die gewählte Äußerung vorangegangene Äußerungen interpretiert und Erwartungen für das Auftreten von Folgeäußerungen generiert werden« (Herrle/Dinkelaker 2016: 112). So lassen sich die entstandenen Beschreibungen als »Protokolle unseres genauen Schauens« (Rabenstein/Reh 2008: 147) verstehen.

Aus den entstandenen ausführlichen Beschreibungen lassen sich erste Muster identifizieren, welche Praktiken in Bezug auf die jeweilige Fragestellung angewendet werden. Diese werden durch Analysen der Beschreibungen unter der Fokussierung der Forschungsfragen herausgearbeitet. In der Abstraktion auf die Ebene von beschreibenden Mustern lassen sich dann ebenso Vergleiche aller bearbeiteten Sequenzen herstellen, um so herauszuarbeiten, wie sich Muster von anderen abgrenzen und welche Varianten von Mustern sich ergeben. So wird die Beschreibung der Muster weiter ausgeschärft und es können sich beschriebene Sequenzen zugleich als Ankerbeispiele für die jeweiligen Muster herausstellen. Um zu einer weiteren Sättigung der ersten Musterbildung zu kommen, werden im Anschluss die in der Sequenzanalyse noch nicht beachteten Segmente erneut herangezogen, um das Tableau der nun strukturierten Sequenzen wieder zu weiten und die Muster anhand weiterer Fälle überprüfen und füllen zu können. Dadurch ergeben sich ebenfalls im Sinne eines zyklischen Vorgehens weitere Ausschärfungen der beschriebenen Muster sowie ergänzende Varianten, mit denen noch einmal auf die dichten Beschreibungen und Ankerbeispiele geblickt und die Auswahl überprüft wird. Herrle und Dinkelaker verweisen darauf, dass in diesem Prozess ein Endpunkt da zu setzen ist, »wo sich im Zuge der Analysen ein Modell bzw. eine sich sukzessiv abzeichnende Theorie bezüglich eines bestimmten Gegenstandsbereiches durch den Einbezug neuer Situationen nicht mehr grundlegend verändert (vgl. Glaser/Strauss 2010)« (Herrle/Dinkelaker 2016: 120).

Im Folgenden werden nun sortiert nach den drei Fragestellungen die herausgearbeiteten Ankerbeispiele in ihren dichten Beschreibungen dargestellt und die Analyse der Muster daraus hergeleitet, um im Anschluss weitere Varianten der Muster erläutern zu können. Zur dritten Fragestellung konnten allerdings in den 60 untersuchten Sequenzen nur drei Ankerbeispiele gefunden werden, in denen zudem die Arbeit mit Bildern nicht immer zentral war. Mangels weiterer vorliegender Unterrichtssequenzen konnte somit keine weitere Ausschärfung oder Sättigung von Mustern vorgenommen werden. Daher wird bei der Analyse von Unterrichtssequenzen zur dritten Frage von einer Musterbildung abgesehen, stattdessen wird zurückhaltender von explorativen Deutungen gesprochen.

4.2. Praktiken der Öffnung für heterogene Schüler*innenhandlungen in der Einstiegsphase der Bildbetrachtung

Wie ausgeführt, wird dem Bild Potenzial zugemessen, eine Öffnung des Lernens für heterogene Schüler*innen zu ermöglichen. Im Folgenden werden vor allem Einstiegsphasen der Bildbetrachtung analysiert, da diese insbesondere geeignet sind, die unterschiedlichen Lernausgangslagen, -interessen und -zugänge der Schüler*innen zu adressieren und hierdurch möglichst viele Schüler*innen zum (gemeinsamen) Lernen zu aktivieren. Auch die von *hekuru* entwickelten Lernsettings, die den folgenden Unterrichtssequenzen zugrunde liegen, sehen solche Öffnungsphasen vor. Analysiert werden im Folgenden somit Praktiken des Öffnens für heterogene Schüler*innen und entsprechende Lernprozesse.

In den vorliegenden Unterrichtssequenzen handelt es sich dabei grundlegend um eine Situation, in der die Lehrkraft ein Bild einspielt. Damit liegt allen zu analysierenden Unterrichtssequenzen bereits ein Ungleichgewicht vor. Die Lehrkraft kennt das Bild, hat es ausgewählt und bestimmt den Zeitpunkt sowie die Präsentationsform des Bildes. Die Schüler*innen werden fremdbestimmt in eine Rezeptionshaltung versetzt, die in allen Sequenzen im Frontalunterricht stattfindet. Die Schüler*innen sehen somit – mehr oder weniger deutlich – ein von der Lehrkraft vorn projiziertes Bild und haben den Auftrag, sich mit dem Bild auseinanderzusetzen. In der Regel geschieht dies durch Meldung und Schüler*innenäußerung. Wenn somit im Folgenden der Frage nach Praktiken der Öffnung für heterogene Schüler*innen sowie nach adaptiven Interaktions- und Handlungsmustern nachgegangen wird, dann ist das Setting bereits stark vorgegeben und auch durch korrespondierende Schulroutine (Meldeverhalten, Lehrkräfteimpuls, Schüler*innenreaktion, Raum- und Sitzanordnung) geprägt. Damit sind hierdurch bereits Grenzen eingezogen, innerhalb derer sich (adaptive) Praktiken des Öffnens entwickeln können, um mit den heterogenen Lernausgangslagen der Schüler*innen umzugehen.

Wie bereits in Kap. 2.4 erläutert, lassen sich Lern- und Aktivierungsprozesse der Schüler*innen nur durch ihre sichtbare Performanz erheben. Vielfach sind dies Schüler*innenäußerungen zum Bild, es können aber auch nonverbale Handlungen hierunterfallen. Analysiert wird somit das Feld der Praktiken, das sich zwischen diesen heterogenen Handlungen der Schüler*innen, der Lehrkraft und dem Bild im Klassenraum entwickelt. Welche Praktiken sich hierbei herausbilden, werden die folgenden dichten Beschreibungen und Analysen zeigen.

4.2.1 Ankerbeispiel A1: Zurückhaltende Moderation der Lehrkraft bei heterogenen Assoziationen von Schüler*innen zum Bild

Dichte Beschreibung

Die Lehrkraft hat das Bild (Abb. 1) digital vorne projiziert und justiert eine Weile mit Hilfe ihres Tablets, das sie die ganze Unterrichtssequenz in der Hand hält, die Größe des Bildes.

Anschließend stellt sie sich für die Dauer der Bildbetrachtung an die Seite des Klassenraums und ordnet sich somit zu den betrachtenden Schüler*innen. Mit »OK, was seht ihr alles?« wird die Phase der Bildbeschreibung eingeleitet. Sofort melden sich sehr viele Schüler*innen, die das Bild bereits während der Feinjustierung durch die Lehrkraft betrachten konnten. »Rechts sind zwei Schatten von irgendwelchen Leuten.« Der nächste Schüler*innen-Beitrag nennt mit filmendem Kameramann und liegender Figur zentrale Bildelemente. Zudem stellt er Vermutungen über einen Sarg am Boden an: »ich glaub Sarg, also in das Sarg«. Die nächste Schülerin greift diese Deutung auf: »Es sieht halt aus, als ob unten eine Figur in einem Sarg liegt, oder so, auf jeden Fall unten auf dem Boden liegt und links daneben wird das dann alles gefilmt und es sieht so aus, als ob das eine Kamera wäre.« Damit verwenden diese zwei Schüler*innen Begrifflichkeiten wie unten, rechts, links, die auf eine präzise Bildbeschreibung zielen. Die nächste Schüler*innenäußerung beschreibt die Figur als leidend. Es sind immer noch einige Meldungen sichtbar, viele Schüler*innen schauen nach vorne zum Bild. »Die Frau sieht ein bisschen so aus als wäre es eine Statue von den Farben her.«

Abb. 1: Pablo Hirndorf, Jugendkreuzweg Station 5, 2015



Auch hier wird mit »Farbe« eine klassische Kategorie der Bildbeschreibung verwendet. Zugleich wird mit der Formulierung »sieht so aus wie« eine Deutung der Person eingeführt. Es sind mittlerweile nur noch wenige Schüler*innenmeldungen sichtbar. Die Lehrkraft hält sich bislang bis auf »mmh« oder »ja« mit Kommentaren auf die Schüler*innenäußerungen zurück. Dabei nickt sie jeweils leicht mit dem Kopf. Sie blickt während der Beiträge zu den sprechenden Schüler*innen aber auch immer wieder zum an die Wand projizierten Bild. Ein Schüler führt weiter aus: »Ich sehe eine Landschaft, die mich ein bisschen an eine Sumpflandschaft erinnert.« Hierauf reagiert die Lehrkraft zum ersten Mal mit einer Rückfrage: »Mmh. (nickt mit dem Kopf) Von den Farben her jetzt?« Der Schüler antwortet mit: »Generell eher.« Daraufhin melden sich wieder mehrere Schüler*innen »Ich wollt auch noch sagen. Es sieht aus wie so ein Wald.« Worauf eine weitere zustimmende Reaktion der Lehrkraft folgt. Ein weiterer Beitrag formuliert: »Ich finde es sieht irgendwie aus wie unter Wasser«, was die Lehrkraft mit einem leicht lachenden »ok« kommentiert, und begründet dies mit dunklen Farben und dem Licht der Taschenlampe, worauf ein nüchternes »ja, ok« der Lehrperson folgt. Eine Schülerin deutet die liegende Figur als Frau, die ihre Hände in den Haaren hat und nicht gefilmt werden will. »Ich finde es sieht so ein bisschen aus wie: »warum filmt der mich plötzlich, (L: »mhm«) aber ich weiß nicht, was sie dadurch andeuten will oder meint.« Die Lehrkraft reagiert wieder mit einem sehr fröhlichen »Ja«. Ein weiterer Schüler zieht einen künstlerischen Vergleich zu dem Graffiti-Künstler Banksy: »Ich finde, dass sieht so aus, als wäre es von Banksy auf einer Mauer so gemalt das Bild (L: Ah, ok) Also der Hintergrund so. Sieht aus wie eine Mauer.« Die Lehrkraft geht nicht weiter auf diese Verknüpfung mit der Kunstgeschichte ein, es folgen noch einige weitere unkommentierte Schüler*innenäußerungen über die Wirkung einzelner Bildelemente (kaputter Sarg, hereingemalter Kameramann). Die Lehrkraft reagiert weiterhin mit abwechselnden Blicken zu den Schüler*innen und zum Bild und mit leichtem Kopfnicken sowie zum Teil zustimmenden Lauten. Die dabei von Schüler*innen teilweise als nicht stimmig wahrgenommene Bildgestaltung wird von ihr nicht weiter aufgegriffen, sondern sie zeigt ein

isoliertes Bildelement und eröffnet damit eine neue Unterrichtssequenz (Ankerbeispiel A3).

Praktiken der Öffnung für heterogene Schüler*innenhandlungen

Praktiken der Lehrkraft im Raum

Die Lehrkraft projiziert das Bild prominent und groß vorne im Klassenraum. Indem sie sich an die Seite zu den Schüler*innen platziert, erhält das Bild eine exklusive »Bühne«. Nachdem der Raum für die Betrachtung bereitet ist, genügt ein kurzer Impuls der Lehrkraft, damit die Schüler*innen das Bild beschreiben. Sie scheint bewusst auf gut eingeübte Unterrichtsroutinen zurückzugreifen. Dabei reagiert sie auf die Beiträge der Schüler*innen nicht inhaltlich, aber mit einer zugewandten und zustimmenden (Körper-)Sprache. Da sie die Beiträge nicht weiter aufgreift ist unklar, ob dies auch mit einer inhaltlichen Zustimmung einhergeht. Die Reaktion kann daher als Anerkennung für die Beteiligung am Unterrichtsgespräch oder Lob für das Gesprächsverhalten verstanden werden. Dabei ist kaum eine Differenzierung in ihren Reaktionen erkenntlich, was zum einen keine offensichtlichen Differenzen erzeugende Handlung ist, zum anderen aber auch keinen differenzierten Unterricht erlaubt, da die Schüler*innen nicht in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Beiträge einzuschätzen. In Bezug auf das Medium Bild könnte ein Motiv der Lehrkraft bzw. eine hieraus resultierende Interpretation der Schüler*innen sein, dass es bei einem Beitrag zur Bildbeschreibung nicht um die Richtigkeit oder Bedeutsamkeit des Inhalts geht, sondern um eine Sammlung möglichst vieler Sichtweisen.

Praktiken der Schüler*innen

Immer wieder ist in der Unterrichtssequenz zu beobachten, wie sich die Köpfe bei Schüler*innenäußerungen nach vorne drehen und somit das Bild (wieder) aktiv wahrnehmen. Die Schüler*innen scheinen Routinen und Kompetenzen in der Betrachtung zu besitzen. Dies zeigt sich auch darin, dass sie Begriffe und Kategorien verwenden, die für eine präzise Beschreibung hilfreich sind. Auch scheinen sie die in der Bilddidaktik verbreiteten Stufen der Bildanalyse verinnerlicht zu haben, wonach in einem ersten Schritt das Bild beschrieben und noch nicht gedeutet werden soll. Aufschlussreich ist, dass ihre Aktivität nach einer zu Beginn sehr hohen Meldetätigkeit abflaut und wieder zunimmt, nachdem ein Schüler eine subjektiv gefärbte Deutung macht, wobei er seinen Beitrag durchaus formal als Bildbeschreibung einführt (»ich sehe«). Hier geschieht eine Verschiebung von der Beschreibung zur subjektiven Deutung. Somit zeigen Schüler*innen eine gewisse Adaptionsfähigkeit an die leitenden Unterrichtsroutinen, um ihre eigenen Deutungen zu artikulieren. Auch die Lehrkraft scheint diese Verschiebung zu bemerken und reagiert zum ersten Mal mit einer Rückfrage, die den Schüler zurück auf die Bildbeschreibung verweist. Die leichte Suggestivfrage bestätigt der Schüler jedoch nicht, sondern öffnet seine Wahrnehmung des Bildes »generell«. Die weiteren Schüler*innenmeldungen gehen in diese Richtung weiter, wobei sich auch die Beteiligung wieder erhöht. Die Deutungen werden weitgehend als beschreibender Vergleich eingeführt. Damit bleiben auch die weiteren Schüler*innenäußerungen formal bei

der Wahrnehmung und Beschreibung, führen aber als Vergleich in eine Deutungsperspektive über. Dadurch stehen immer mehr unterschiedliche Deutungen weitgehend unverbunden miteinander im Raum.

Bedeutung des Bildes

Die vielfältigen Äußerungen werden nicht durch Impulse der Lehrkraft, sondern durch das Bild hervorgerufen. Es motiviert die Schüler*innen sichtlich, unterschiedlich Wahrgenommenes und Gedeutetes zu beschreiben und zu erläutern. Mit den Begrifflichkeiten des Kunsthistorikers Max Imdahl gesprochen, vollziehen die Schüler*innen dabei »wiedererkennendes Sehen« (Imdahl 1996), d.h. sie verwenden ihnen schon bekannte Kategorien, Begriffe oder Vorstellungen, um das Bild in diese einordnen zu können. Allerdings wird durch die Vielfalt der Deutung das Verfahren des wiedererkennenden Sehens unterlaufen, denn es führt in diesem Fall nicht zu einem eindeutigen Wiedererkennen eines Bildsujets. Die Lehrkraft lässt dies so stehen und greift die Deutungsvielfalt nicht auf, vielleicht auch, weil ihr diese Deutungen nicht in die richtige Richtung führen. Damit schöpft sie das Potenzial von Bildern, nämlich anhand ihrer Polysemie zu einem »sehenden Sehen« (Imdahl 1996) zu führen und aus Mehrdeutigkeiten bzw. Widersprüchen neue Erkenntnisse und Wahrnehmungen entstehen zu lassen, nicht aus. Vielmehr beendet sie diese Sequenz etwas unvermittelt durch das Zeigen eines Bildausschnitts, um die Deutung in eine bestimmte Richtung zu lenken (Ankerbeispiel A3).

4.2.2 Ankerbeispiel A2: Durchbrechen/Stören von gelenktem Deutungsprozess durch Abweichen von Unterrichtsroutinen

Dichte Beschreibung

In diesem Ankerbeispiel projiziert die Lehrkraft zu Beginn der Stunde, zu der nach und nach die Schüler*innen laut eintrudeln, obwohl die Lehrkraft schon anwesend ist, das Bild (Abb. 1) mit einem Beamer vorne an die Wand. Doch einfallendes Sonnenlicht sowie scheinbar die Beamerqualität führen dazu, dass die Schüler*innen das Bild nicht erkennen können. Die Lehrkraft versucht, das Licht durch einen halb kaputten Vorhang abzublenden und geht dann mit ihrem Tablet durch den Raum, um nach und nach den Schüler*innen das Bild in besserer Qualität zu zeigen. Die gemeinsame Bildbetrachtung fängt somit erst nach einigen Minuten an. Die Lehrkraft positioniert sich nun neben dem Bild und steht damit gegenüber zu den Schüler*innen, die in Reihen mit Blick zum Bild sitzen. Die Schüler*innen schauen größtenteils nach vorne, wobei nicht zu erkennen ist, wann sie das Bild und wann die Lehrkraft fokussieren. Eine Schülerin meldet sich lange, bevor die Lehrkraft die Betrachtungsphase eröffnet. Die Lehrkraft drückt ihre Hoffnung aus, dass alle das Bild nun besser gesehen hätten und »dass ihr was dazu sagen könnt. Ich höre.« Sie ruft nun die einzige sich meldende Schülerin auf. »Also wir haben uns eventuell gedacht, dass das in einer Höhle ist und die Auferstehung Jesu nachgespielt wird. Deswegen liegt da unten jemand und da ist ein Kameramann. Und die Leute im Hintergrund sind vielleicht von (unverständlich).« Die Lehrkraft blickt zum Beginn des Beitrags auf das Tablet in ihrer Hand, auf dem das Bild zu sehen ist. Zum Ende geht sie näher zum Bild und schaut die Schülerin an. Die anderen Schüler*innen schauen nach vorne und nicht zur sprechenden Person, die ganz hinten im Raum sitzt. Die Lehr-

kraft verweist darauf, dass die Schülerin schon gedeutet hätte und möchte dies von der Beschreibung trennen. »Du hast jetzt auch beschrieben, was man sieht, dass wir erst mal bei dem sehen [sic!], was ihr gesehen habt. Und ich würd hier vorne auch mal zeigen, damit allen deutlich wird, was du meinst, was du gesehen hast. Und zur Deutung kommen wir dann gleich im nächsten Schritt.« Die Schülerin schiebt noch während des Kommentars der Lehrkraft den Stuhl zurück und möchte aufstehen. Sie begleitet ihre Bewegung mit der Frage »Soll ich mal zeigen?« Die Lehrkraft steht währenddessen vorne und weist mit Arm und Finger auf das Bild, sie geht während der Frage der Schülerin auf die andere Seite des Bildes und behält damit den (deutenden) Zugriff auf das Bild. Sie reagiert nicht auf die Frage der Schülerin, vielleicht hat sie diese nicht richtig verstanden, was auch an der Unruhe der Klasse liegen kann. Ihre Äußerung »was bitte, was du zum Schluss« wird von der Schülerin zumindest so gedeutet, dass sie ihre letzte Bildbeobachtung wiederholen soll. Sie rückt den Stuhl und ihren Körper wieder in die sitzende Position und nennt, was sie gesehen hat. Ihren Impuls, selbst ihre Beobachtung vorne am Bild zu zeigen, führt sie somit nicht weiter aus. Vielmehr wiederholt sie »Den Kameramann halt«, wobei sie unterbrochen wird, weil die Lehrkraft den Beamer justiert, begleitet von Unruhe und eingeworfenen Schüler*innenkommentaren, die anfragen, ob es nicht auch eine Kamerafrau sein könne, was die Lehrkraft unter zahlreichen, scheinbar nicht ganz ernst gemeinten Zwischenrufen aufgreift: »Kameraperson, obwohl von den Klamotten her hätte ich jetzt auch auf einen Mann getippt«. Anschließend reckt die Lehrkraft ihren Arm und Finger, um auf dem Bild den Kameramann zu zeigen. Auf einen weiteren Impuls zur Bildbeschreibung (»Es dürfen auch die anderen: Was seht, erkennt ihr noch in dem Bild?«), bei dem sie weiter auf das Bild deutet und seitlich zu Bild und Lerngruppe steht, verweist ein Schüler auf das Kreuz am Boden, was die Lehrkraft veranlasst, auf ihrem Laptop einen isolierten Bildausschnitt zu zeigen, damit alle dies nachvollziehen können. Dabei handelt es sich erneut um den einzigen Schüler, der sich meldet und direkt aufgerufen wird. Mit »Noch etwas, was ihr auf dem Bild erkennt?« will sie weitere Beschreibungen hervorrufen. Nachdem sie zum Zeigen des Ausschnittes durch den Klassenraum gegangen ist, kommt sie zum Ende der Frage wieder vorne im Raum an und positioniert sich neben dem Bild. Es melden sich nur zwei Schüler*innen, von denen eine direkt aufgerufen wird. Während des weiteren Verlaufs wird es unruhiger in der Klasse. Die Schüler*innenäußerung »Auf der linken Seite sind auch noch Menschen«, verdeutlicht die Lehrkraft erneut durch zeigende Körperhaltung »Hier,« und einem Verweis, dass das schlecht zu erkennen sei, da der Beamer heute schlapp sei. Der anschließende Lehrer*innenimpuls, noch weitere »Sachen, die ihr seht, erkennt« zu nennen, wird von den Schüler*innen nicht aufgegriffen. Sie macht eine Pause und blickt durch den Raum zu den Schüler*innen. Dann wendet sie sich zum Bild und geht näher an dieses heran. Während sich ein Schüler meldet, weist die Lehrkraft mit ihrem Finger auf die am Boden liegende Figur und wendet sich komplett zum Bild: »Wenn ihr mal vorne in dem Bereich hier guckt, was hier zu sehen ist zum Beispiel, hier im Hellen, seht ihr da etwas?«, woraufhin sich ein weiterer Schüler meldet. In diesem Moment klickt ein Schüler am Laptop zur nächsten Folie, die Lehrkraft kommentiert recht ausführlich und amüsiert diese Störung am Beamer, die Unruhe der Klasse erhöht sich noch und mündet in einem kurzen Dialog über die weggefallenden Masken: »Wir lernen uns völlig neu kennen,« kommentiert die Lehrkraft. Die beiden Schüler halten ihre Meldung während der

gesamten Zeit aufrecht. Die Lehrkraft nimmt einen von ihnen dran, der die am Boden liegende Frau beschreibt. Mit weiteren Bemerkungen, dass das Bild durch den Beamer nur schlecht zu erkennen sei, endet die Sequenz, indem ein Schüler aufgefordert wird, die nächste Folie am Laptop aufzurufen.

Praktiken der Öffnung für heterogene Schüler*innenhandlungen

Praktiken der Lehrkraft im Raum

In dieser Sequenz sieht sich die Lehrkraft gezwungen, der geplanten gemeinsamen Bildbetrachtung eine Phase der improvisierten Betrachtung auf dem Lehrer*innentablet vorzuschalten. Sie passt somit den Unterrichtsverlauf an dieser Stelle den technischen und räumlichen Bedingungen an. Allerdings ist diese Anpassung nicht didaktisch eingebettet. Auch durch das eher schwache Classroom Management ist diese Phase unstrukturiert, teilweise laut und unkonzentriert. Die sich anschließende erste Bilddeutung einer Schülerin erfolgt für die Lehrkraft zu früh, so dass sie – quasi auf einer Metaebene – die (bereits bekannte?) Unterscheidung von Beschreibung und Deutung einführt. Damit versucht sie auf fachlicher Ebene eine Unterrichtsroutine aufzurufen bzw. zu etablieren, in die sich die Schülerin auch einfindet. Auf Störungen, sei es durch Beamer, Laptop oder Schüler*innenkommentare, geht die Lehrkraft hingegen mehrfach umfassender ein, was die Routine der Bildbetrachtung immer wieder unterbricht. Während die Lehrkraft somit die Schülerin zur Strukturierung zwischen Beschreibung und Deutung auffordert, unterbricht sie selbst in ihrer Kommunikation diese vorgegebene Struktur und findet nicht in eine konzentrierte Phase der Beschreibung. Auf die wenigen, das Bild beschreibenden Beiträge reagiert sie jeweils damit, die entsprechende Stelle im Bild zu zeigen und das Bildelemente zu wiederholen. Dazu wendet sie sich direkt dem Bild zu und stellt dieses in den Fokus. Damit bestätigt sie jeweils die Richtigkeit der Schüler*innenaussagen, untermauert diese und gibt allen die Möglichkeit, diese auch direkt zu sehen. Zugleich wird dadurch die Offenheit des Bildes nicht betont, da einige Elemente fokussiert werden. Dies treibt die Lehrkraft auch dadurch voran, dass sie zum Schluss ein bestimmtes Bildelement konkret anspricht und dies (nur noch) benannt werden soll.

Somit behält die Lehrkraft auf verschiedenen Ebenen den (alleinigen) Zugriff auf das Bild: Erstens durch ihre auf das Bild verweisende Körpersprache sowie ihre räumliche Position auf Höhe des Bildes, zweitens durch den alleinigen Zugriff auf das Tablets mit besserer Bildqualität und drittens, indem sie (ausbleibende) Beschreibungen mit dem Hinweis auf die schlechte Bildqualität legitimiert, wodurch sie die Deutungshoheit über den Beschreibungs- und zugleich Unterrichtsprozess behält. Eine Öffnung für heterogene Schüler*innenhandlungen wird hierdurch nicht vorangetrieben.

Praktiken der Schüler*innen

Zumindest eine Gruppe von Schüler*innen um das sich als erstes meldende Mädchen scheint sich in der unstrukturierten Anfangsphase mit dem Bild inhaltlich auseinandergesetzt zu haben. Nachdem sich die Lehrkraft für die von der erwarteten Unterrichtsroutine abweichende Schüler*innenhandlung als nicht offen erweist, findet die

Schülerin schnell in die von der Lehrkraft erwarteten Praktiken ein (Sitzen, Antworten) und passt sich somit den nicht transparent gemachten Unterrichtsroutrinen an. Vielleicht liegt es an dem beschriebenen Machtgefälle zwischen Schüler*innen, Lehrkraft und Bild, dass viele Schüler*innen eine Öffnung der Unterrichtspraktiken für heterogene Beiträge durch Störungen in die Bildbetrachtung einbringen. Am augenfälligsten geschieht dies, indem sich ein Schüler am Laptop dem Bild auf seine Weise bemächtigt. Auch die Unterbrechung der Bildbeschreibung durch die Einforderung gendersensibler Sprache lässt sich als (ironische) Unterbrechung der Unterrichtsroutine deuten, ebenso wie die rege Beteiligung, insbesondere von Jungen, bei dem nichtfachlichen Dialog über Masken und Beamerqualität. Öffnung geschieht somit durch Unterbrechung und Störung der Routinen, wobei einige Schüler*innen ihre Beiträge auch an die eingeforderten Unterrichtsroutrinen anpassen.

Bedeutung des Bildes

Durch die schlechte Bildqualität ist das Bild in gewisser Weise für die Schüler*innen nicht eigenständig sichtbar bzw. das, was sie sehen, wird von der Lehrkraft durch ihren alleinigen Zugriff auf eine gute Abbildung kontrolliert bzw. legitimiert. Dennoch zeigen die wenigen Äußerungen der Schüler*innen, dass die Mehrdeutigkeit des Bildes durchaus zu unterschiedlichen Beobachtungen und Deutungen führen kann, auch wenn diese von der Lehrkraft kanalisiert oder vereindeutigt werden.

4.2.3 Ankerbeispiel A3: Durchbrechen der Lenkung des Unterrichtsgesprächs

Dichte Beschreibung

Eine weitere Form der Durchbrechung von Unterrichtsroutrinen findet sich in einer Unterrichtssequenz, die direkt an die Sequenz in Ankerbeispiel A1 anschließt. Dort wurde herausgearbeitet, dass die Schüler*innen ihre Wahrnehmungen und Deutungen in Hinblick auf Unterrichtsroutrinen transformieren und adaptieren. Zu Beginn der folgenden Sequenz blendet die Lehrkraft ein isoliertes Bildelement, ein im Vordergrund liegende Kreuz, ein (Abb. 1), vermutlich mit der Intention, die Bildbeschreibung und -deutung stärker in eine biblische Richtung zu lenken. »Wenn ich euch jetzt erst nur diesen Ausschnitt gezeigt hätte, was hättet ihr vermutet, was das darstellen soll?« Viele Schüler*innen reagieren auf diesen Impuls, indem sie den Kopf zur Projektion drehen. Ein Schüler ruft in die Klasse »Ein sehr, sehr komisches Krokodil«, was Lachen, kurze Zwischengespräche sowie Kopfbewegungen, die sich zu Mitschüler*innen drehen, auslöst. Die Lehrkraft deutet diesen Beitrag nicht als sachgemäße Vermutung, sondern fordert leicht lachend auf: »Zum Thema vielleicht! Was wäre eure Assoziation dazu gewesen?« Dabei blickt sie kurz in die Klasse, nachdem ihr Blick bis dahin auf das Bild an der Wand bzw. auf ihr Tablet gerichtet war. Bei der letzten Frage geht dieser wieder zum Bild an der Wand. Ein Schüler meldet sich nun. Die Lehrkraft erläutert, unter Unruhe, dass sie ungewohnter Weise bewusst erst das gesamte Bild und dann einen Ausschnitt zeige. Es werden unverständliche Kommentare von Schüler*innen geäußert. Die Lehrkraft nimmt den sich meldenden Schüler dran, dessen Beitrag zunächst im Geräuschpegel der Klasse untergeht. Während er spricht, wendet sie sich ihm zu, geht dann näher zu ihm und beugt sich leicht zu ihm hinunter und fragt: »Was ist das?« Der Schüler wiederholt lau-

ter: »Ein Ast«. Sie wiederholt diese Aussage, wobei sie leicht mit dem Kopf nickt und ein leises »mhm« ergänzt. Dabei geht sie wieder auf ihren Platz am Rand des Raumes und wendet sich der Lerngruppe zu. Hiernach kehrt wieder eine geordnete Routine ein. Schüler*innen äußern, dass es wie ein »umgekehrtes Kreuz« oder »ein kleiner Teil vom Kreuz Jesu« aussehe. Die Lehrkraft kommentiert dies nicht und reagiert wie gewohnt mit einem leichten Kopfnicken, sie blendet wieder das Gesamtbild ein, was von Schüler*innen mit vielfachem »Ahh!« kommentiert wird, nahezu alle Köpfe sind aufmerksam nach vorne gewendet. Auch die Lehrkraft schaut nach vorne zum Bild. »Wenn wir das jetzt mal zusammenbringen, also ich nehme jetzt nochmal das gesamte Bild. (Pause) Dann sieht man das auf einmal nochmal ganz anders. Das ist durch die dunklen Farben im Detail gar nicht immer so leicht zu erkennen.« Ein Schüler reagiert mit der Aussage: »Das ist Jesus, Digga«. Die Lehrkraft spricht weiter: »Wenn das jetzt das Kreuz wäre, was umgefallen ist, was würdet ihr überlegen, was das für eine Situation darstellen soll?« Damit leitet sie zu einer neuen Gesprächsphase über. Während des Sprechens schaut sie die gesamte Zeit auf das Bild an der Wand und wendet den Blick zum Ende ihrer Frage in die Klasse.

Praktiken der Öffnung für heterogene Schüler*innenhandlungen

Praktiken der Lehrkraft im Raum

Die Lehrkraft unterstreicht in dieser Sequenz, dass nicht alle Assoziationen zum Bild erwünscht sind. Es geht ihr um ein (noch nicht geklärtes) Thema, das zu bearbeiten ist. Schnell ebbt die Unterrichtsunterbrechung durch den Ordnungsruf der Lehrkraft ab und die zielorientierte Beschreibung geht gewohnt weiter. Bei der Reaktion auf die Assoziationen der Schüler*innen bleibt sie einerseits ihrem Muster treu, diese unkommentiert, aber mit sehr dezenter körperlicher und verbaler Rückmeldung (»mhm«) wahrzunehmen. Andererseits durchbricht sie dieses Muster bei den ersten Schüler*innenbeiträgen. Während sie beim Hereinrufen der ersten Assoziation abweichend von ihrer sonstigen Haltung deutlich die Inkorrektheit des Beitrags herausstellt, hebt sie den zweiten Beitrag durch Körperbewegung und verbal gesondert hervor, obwohl auch dieser nicht ziel führend zum Thema passt. Weitere Beiträge, die aus der Perspektive der Lehrkraft die »richtige Lösung« darstellen, werden von ihr einfach hingenommen. Es könnte zu vermuten sein, dass sich ihre Reaktionen auch nach dem Sozialverhalten der Schüler*innen richtet. Diese Vermischung von inhaltlichen und sozialen Faktoren könnte darauf hindeuten, dass es ihr in dieser Phase weniger um die inhaltliche Arbeit mit dem Bild geht, sondern sie die aktivierende Funktion des Bildes nutzen möchte, die durch das Entdecken verstärkt werden soll. Wie die Reaktion der Schüler*innen am Ende der Sequenz zeigt, ist dies durchaus gelungen.

Praktiken der Schüler*innen

Wie bereits in Ankerbeispiel A1 analysiert, sind die Schüler*innen eingespielt in der Bildbetrachtung und adaptieren ihre Wahrnehmungen an entsprechende Routinen und Regeln. Entsprechend äußert ein Schüler eine Assoziation, wie es eingefordert wurde. Zugleich deuten das Hereinrufen und die Intonation darauf hin, dass er diese Assoziation selbst als keinen sachangemessenen Beitrag einschätzt. Damit durchbricht er die ein-

gespielte Bildbetrachtung und verweist implizit darauf, wie eingeschränkt heterogene Assoziationen und Bildwahrnehmungen erwünscht sind. Inwiefern dies auch eine katalysatorische Funktion besitzt, um z. B. Spannungen zu äußern, bleibt offen. Nach dieser Unterbrechung greifen die Schüler*innen wieder auf Unterrichtsroutinen zurück. Der hierdurch hervorgerufene Erkenntnisgewinn wird von den Schüler*innen positiv und aktiviert wahrgenommen. Es scheint somit kein Frust wegen ausbleibender Assoziationsfreiheit, sondern vielmehr Zufriedenheit wegen des Erkennens vorzuliegen.

Bedeutung des Bildes

Die Lehrkraft misst in dieser Sequenz dem Bildausschnitt das Potenzial zu, allen Schüler*innen einen Erkenntnisgewinn zu ermöglichen, indem sie die von ihr festgelegte Bedeutung des Bildes eigenständig erkennen. Durch die suchende Grundhaltung, die sie mit dem Zeigen des Ausschnitts und ihrer ersten Frage zunächst eröffnet, wird verdeutlicht, dass aus ihrer Sicht diese ›Lösung‹ nicht selbsterklärend ist und es sich für die Schüler*innen um eine Leistung handelt, das Kreuz im Bild zu erkennen. Die Mehrdeutigkeit des Bildausschnitts scheint die Schüler*innen tatsächlich zu einem entdeckenden Sehen zu aktivieren, wobei das angestrebte Lernziel (Kreuz Jesu) in wiedererkennendem und nicht sehendem Sehen liegt. Das eigenständige Entdecken und der Erkenntnisgewinn durch das Bild sind somit inhaltlich begrenzt.

4.2.4 Ankerbeispiel A4: Öffnung des Dialogs durch Methode ohne Zielorientierung

Dichte Beschreibung

Die im folgenden Ankerbeispiel analysierte Unterrichtssequenz setzt nicht mit einer gemeinsamen Bildbeschreibung, sondern mit einer Partner*innenarbeit ein, in der die Schüler*innen eigene Fragen an das Bild (Abb. 1) stellen sollen. Damit eröffnet die Lehrkraft (Referendar*in) die Möglichkeit, heterogene Fragen, Zugänge und Wahrnehmungen zum Bild zu formulieren. Nach dieser Arbeitsphase werden die Schüler*innen aufgefordert, ihre Fragen einzubringen: »Habt ihr einige Fragen finden können? Wer möchte mal die erste Frage stellen?« Dabei sitzt die Lehrkraft hinter dem Pult gegenüber zur Klasse, die in Reihen sitzt. Sie schaut zu den Schüler*innen. Eine Schülerin meldet sich: »Warum ist da eine Kamera im Bild, wenn das soweit weg ist? Es gab damals bestimmt keine Kameras?« Die Lehrkraft beginnt zum Ende des Beitrags mit dem Kopf zu nicken und in den Raum zu blicken. Nach dem Beitrag reagiert sie mit einem leisen »mhm« und wiederholt in Form eines Lehrer*innenechos: »Warum ist da eine Kamera? Was glaubt ihr? Versucht mal diese Frage zu beantworten.« Dabei blickt sie weiter in den Klassenraum und verschränkt beim Sprechen ihre Arme und lehnt sich auf ihrem Stuhl etwas nach hinten. Hierauf kommt von den Schüler*innen keine Reaktion, wie auch insgesamt die Beteiligung im gesamten Verlauf der Reihe äußerst schleppend und von langen Pausen begleitet ist. Vermutlich um die Schüler*innen zu motivieren und die Leistungsschwelle herabzusetzen, ergänzt die Lehrkraft: »Vermutet. Es muss jetzt nicht alles richtig oder sonst was sein.« Dabei lehnt sie sich wieder nach vorne und nimmt eine offenere Haltung ein. Hieraufhin meldet sich ein Schüler, der direkt drangenommen wird: »Vielleicht ist das eine Ausstellung und das sind nur Skulpturen oder so.« »Ja, (leichtes Nicken mit dem Kopf) andere Vermutungen? Warum wird

da gefilmt?« Ein weiterer Schüler vermutet: »Die machen einen Film über Jesus.« Die Lehrkraft reagiert erneut mit leichtem Kopfnicken und »mhm«. Sie schaut jeweils die sprechenden Schüler*innen an, reckt dazu den Kopf und blickt danach kurz zum Bild an der Wand. Sie kommentiert die Äußerung, dass dies gar nicht zur Zeit Jesu passe. Diese Beobachtung transformiert sie in eine Anschlussfrage, in welche Zeit die Szene denn eher passe. Leicht fragend antwortet hierauf eine Schülerin knapp: »Zur jetzigen Zeit?« Die Lehrkraft bestätigt dies: »Zur jetzigen Zeit, ja!« Nun melden sich einige Schüler*innen gleichzeitig. Ein Mädchen vermutet, dass es eine Nachstellung der Geschichte Jesu sei, und ein Junge glaubt, »statt eines Films haben die die Höhle gefunden, wo Jesus begraben war,« was die Lehrkraft mit »Auch ein guter Einfall, ja.« kommentiert. Während dieser Äußerungen gehen alle weiteren Meldungen wieder zurück. Die Lehrkraft nimmt dennoch eine Schülerin, die sich ursprünglich gemeldet hatte dran, wobei diese das gleiche sagen wollte. Danach führt die Lehrkraft kurz eigene Gedanken zum Bild aus, bis sich ein weiterer Schüler meldet. Im Anschluss akzentuiert die Lehrkraft nach einer Pause das Zusammenpassen von Jetztzeit und Damals: »Ihr habt gesagt, das passt nicht zusammen. Aber vielleicht passt es ja doch zusammen. Damals und heute. Vielleicht geht es genau darum, wie passt das zusammen?« Auf diese enger gestellte Frage reagiert eine Schülerin eher vage, dass über das Filmen jeder das gesehen und erfahren habe (gemeint ist vermutlich die Leidensgeschichte Jesu) und das sich heute auch alles über Filmen verbreite. Die Lehrkraft reagiert mit: »dass es sich verbreitet, zum Beispiel. Ok, sehr gut, die nächste Frage. Wer hat noch eine Frage geschrieben?« Hiermit leitet sie zur nächsten vorbereiteten Frage über, die in ähnlicher Weise behandelt wird.

Praktiken der Öffnung für heterogene Schüler*innenhandlungen

Praktiken der Lehrkraft im Raum

Die Sequenz beginnt mit einer starken Öffnungsphase. Die Lehrkraft stellt den Schüler*innen eine Aufgabe, durch die sie eigene Fragen an das Bild einbringen und entsprechende Vermutungen aufstellen können. Indem die Lehrkraft Operatoren wie »glauben« verwendet und auf Bewertungskategorien wie »richtig und falsch« verzichten möchte, senkt sie die Beteiligungshürde und öffnet diese Phase für vielfältige, nahezu beliebige Beiträge. Angesichts ausbleibender Antworten wiederholt sie diese auf Adaption zielenden Äußerungen. Dennoch bewertet die Lehrkraft die einzelnen Beiträge, allerdings schematisch und undifferenziert mit »sehr gut«. Damit konterkariert sie ihre eigene Aussage, es gäbe kein richtig und falsch. Ein Beitrag wird lediglich als »auch ein guter Einfall« bezeichnet, was eine geringere Wertschätzung implizieren kann. Vielleicht trägt diese Unklarheit dazu bei, dass die Schüler*innen sich nur zögerlich äußern. Denn in einem leistungsorientierten Lernsetting, das Beiträge mit »sehr gut« auszeichnet, werden subjektive, kreative, ggf. sogar haltlose Vermutungen eventuell als unpassende oder ungewohnte Praktiken wahrgenommen. Der Lehrkraft gelingt es nicht, andere Adoptionsformen einzuführen, um die Schüler*innen zu aktivieren oder um ihnen Hilfestellungen anzubieten, die selbst gestellten Fragen zu beantworten.

Indem die Lehrkraft nicht transparent macht, wie mit den Vermutungen weiter umgegangen wird (z. B. durch einen Fragespeicher) bzw. wie deren weitere Bearbeitung un-

terstützt werden kann (z. B. durch Zusatzmaterial), bleibt hier eine Offenheit und Unsicherheit bestehen, eine Zielorientierung ist nicht erkennbar. Trotz der methodisch offen und schüler*innenorientiert strukturierten Eingangsphase gestaltet sie diese schlussendlich lehrerinnenzentriert, indem sie die Fragen der Schüler*innen wiederholt und somit zu ›offiziellen‹ Fragen eines Unterrichts im Unterrichtsgespräch macht, was durch die frontale Position der Lehrkraft im Raum unterstützt wird. Dabei hatte die Haltung der Lehrkraft bei der ersten Frage (zurücklehnen, Arme verschränken) zunächst einen Rückzug aus dem Gespräch angedeutet, den sie aber schnell zurücknimmt.

Praktiken der Schüler*innen

Die Schüler*innen greifen nur zögerlich mit kurzen Beiträgen die offene Eingangsphase der Bildbetrachtung auf. Auch körperlich sind die Schüler*innen sehr passiv, nur einige Mädchen beteiligen sich regelmäßiger, heben ihren Arm ohne große weitere körperliche Regung, werden sofort drangenommen und äußern ihren zumeist kurzen Beitrag zielgerichtet. Es gibt kaum Störungen durch Nebentätigkeiten. Die wenigen geäußerten Fragen und Vermutungen bleiben nebeneinanderstehen, sie werden weder (mit Hilfe des Bildes) von den Schüler*innen weiter begründet noch durch Impulse der Lehrkraft weiterentwickelt. Die Passivität der Schüler*innen kann auch in der (zu großen) Offenheit und damit einhergehenden Orientierungslosigkeit begründet sein, da unklar bleibt, wohin die von den Schüler*innen geäußerten Vermutungen führen sollen, welchen Stellenwert sie im Lernprozess besitzen und inwiefern die Schüler*innen aufgefordert sind, mit diesen Vermutungen weiter umzugehen.

Bedeutung des Bildes

Aufschlussreich ist die Rolle des Bildes innerhalb dieser Praktiken. Die Lehrkraft sitzt mit dem Rücken zur Projektion und schaut auf ihr Tablet, die Schüler*innen schauen zumeist nicht auf das Bild, sondern eher auf ihren Tisch. Auch kommunikativ werden die Schüler*innen nicht aufgefordert, Antworten auf die gestellten Fragen mit Hilfe des Bildes zu finden. Die Vermutungen und Antwortversuche argumentieren nicht mit Hilfe einer intensivierten Bildbetrachtung oder mit einzelnen Bildaspekten. Auch die immer wiederkehrenden Lehrer*innenimpulse, ihre eigenen Vermutungen einzubringen, werden nicht an das Bild rückgebunden, indem z. B. die Schüler*innen zur intensiveren Beobachtung motiviert werden. So eröffnet das Bild zwar Fragen, bleibt aber bei der anschließenden Bearbeitung und Klärung dieser Fragen wie ausgeblendet aus der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen.

4.2.5 Ankerbeispiel A5: Lenkung durch Narration und Fokussierung

Dichte Beschreibung

Die hier zu analysierende Sequenz knüpft an eine Unterrichtsphase an, in der die Schüler*innen sammeln, was sie zur Kreuzigung Jesu wissen. Sie antworten teils detailliert und stellen Nachfragen, wobei ihr Detailwissen (wie lange hängt Jesus am Kreuz...) auch fehlerhaft ist. Die Lehrkraft rekapituliert die Zeitabläufe der Karwoche, die sie als kurze Narration ausgestaltet. Im Hintergrund ist der Bildausschnitt mit einem isolierten Kreuz zu sehen. Anschließend zeigt die Lehrkraft das gesamte Bild (Abb. 1) und verweist

auf das Kreuzwegretabel aus der letzten Stunde, wo einige Schüler*innen auch Unstimmigkeiten wahrgenommen haben. »Wie sieht das hier aus, wenn ihr da nochmals schaut. Wie ist das hier dargestellt? (Pause) Das Kreuz liegt da, vielleicht zerbrochen, ein Mensch liegt da. Im übertragenen Sinne vielleicht (markiert Anführungszeichen in der Luft) »zerbrochen?« Dabei steht sie der Lerngruppe gegenüber und neben dem OHP und gestikuliert mit den Händen. Sie blickt in die Lerngruppe und zum Teil zum Bild auf dem OHP, auf das sie auch zeigend verweist. Eine erste Meldung deutet das Bild als Szene, in der Jesus auf dem Kreuzweg zusammengebrochen ist (wiedererkennendes Sehen). Die Lehrkraft reagiert darauf fast unmerklich nur mit einem »mhm«. Eine weitere ausführliche Äußerung deutet das Bild als dargestellten Tod Jesu, wobei die im Hintergrund befindlichen Personen für den Tod verantwortlich seien und nun weggingen, wohingegen der Kameramann zugucke, filme und nichts mache. Währenddessen tritt die Lehrkraft einen Schritt zurück und lehnt sich an den hinter ihr stehenden Tisch, schaut dabei aber zum sprechenden Schüler, der während seines Beitrags mehrfach auf das Bild an der Wand deutet. Die nächste Äußerung stellt einen Bezug zur »jetzigen Zeit« her, in der gefilmt wird. Es sähe nach einer Höhle oder Eishöhle aus und »dass das halt darstellen soll, dass man Leid an Jesu so in der heutigen Zeit entdeckt hat (Pause), also das ist komisch so.« Die Lehrkraft führt dies direkt gestikulierend weiter: »Ja, wir können da jetzt in verschiedene Richtung denken. (Zeigt auf die Schülerin) hat ja vorhin gesagt, da waren ja auch viele Menschen, die haben das beobachtet, die waren dabei.« Ein Schüler unterbricht die Lehrkraft, ordnet seinen Beitrag hier ein: »Ja, das ist ja der Kameramann«, was die Lehrkraft mit »Ja, ganz genau« kommentiert, woraufhin sich der sprechende Schüler meldet, direkt drangenommen wird und seinen ersten Beitrag nochmals ausführlich wiederholt. Die Lehrkraft beendet den Beitrag (ungeduldig wirkend) mit »Könnte man vermuten.« Der Schüler wendet sich ab und lehnt den Kopf zur Seite, weg von der Lehrkraft, um sich anschließend zu seinem hinteren Nachbarn herumzudrehen. Es wirkt, als ob er die Antwort der Lehrkraft als Zurückweisung deutet. Er steigt zumindest an dieser Stelle aus der Unterrichtssequenz aus. Die Lehrkraft bezieht sich nun auf eine andere Äußerung und fokussiert damit (erneut) den Transfer auf die Jetzt-Zeit und den Kameramann durch einen längeren, von Pausen durchsetzten Lehrer*innenbeitrag, wobei sie mit dem Finger auf den OHP und das Bild weist. Dabei übergeht sie eine Meldung, die kurz darauf auch zurückgenommen wird. Auf einen eher eingeschoben wirkenden Schüler*innen-Beitrag »Vielleicht wollen sie von der Person die Geschichte erzählen?« reagiert die Lehrkraft mit einer längeren Pause, in der sie nachzudenken scheint, um dann ungeduldig nachzuschärfen: »Ja, natürlich, aber wo gibt es das denn heutzutage. Lasst uns das doch übertragen.« Hiermit geht die Sequenz in die Phase der Übertragung und Deutung über (Ankerbeispiel B2).

Praktiken der Öffnung für heterogene Schüler*innen-Handlungen

Praktiken der Lehrkraft im Raum

Die Lehrkraft framed die Bildbetrachtung, indem sie dieser eine umfassende thematische Wiederholung voranstellt, um dann zu fragen, was dargestellt sei. Damit wird Heterogenität in doppelter Hinsicht reduziert. Erstens versucht sie die Schüler*innen auf

einen einheitlichen biblischen Wissensstand zu bringen und zweitens zielt sie dadurch nicht auf assoziative, heterogene Bildwahrnehmungen, sondern auf das Wiedererkennen biblischer Szenen. Dieses wiedererkennende Sehen funktioniert aufgrund der Polysemie des Bildes nicht, sodass unterschiedliche Szenen mit dem Bild verbunden werden und ein Schüler das Bild als »komisch« bewertet. Doch anstelle mit dieser Deutungsvielfalt zu arbeiten, markiert die Lehrkraft metakommunikativ, dass man in verschiedene Richtungen weiterdeuten könne, um dann selbst eine bestimmte Richtung einzuschlagen. Die Fokussierung wird somit von der Lehrkraft festgelegt. Hierbei wird sie jedoch unterbrochen, weil ein Schüler seine Deutung nochmals bestätigen möchte. Die Lehrkraft weist diesen, wie auch etwas später einen weiteren Beitrag zurück, um ihren Gedankengang der Übertragung in die Jetztzeit fortzusetzen. Ob diese Zurückweisung in der Zielorientierung der Lehrkraft oder in den teils ausschweifenden Beiträgen des Schülers begründet liegt, bleibt offen. Um ihr Ziel einer korrelativen Verschränkung von biblischer und Jetztzeit zu erreichen, greift sie aus den vielfältigen Beiträgen einen Schüler*innenbeitrag heraus, der die Jetztzeit bereits angesprochen, zugleich aber auch markiert hat, dass er deshalb das Bild »komisch« finde. Vielleicht um dieses aufzulösen, ergänzt sie erläuternde, narrativ ausgerichtete Gedanken zum Bild, um hierdurch den Transfer vorzubereiten und damit auch inhaltlich vorzuprägen.

Praktiken der Schüler*innen

Insgesamt beteiligen sich nur sehr wenige Schüler*innen der Lerngruppe am Unterrichtsgespräch, die meisten schauen aber nach vorne zum Bild oder zu Lehrkraft. Viele Schüler*innen sitzen sehr unbewegt. Die wenigen geäußerten heterogenen Beiträge werden von der Lehrkraft kaum aufgegriffen oder positiv bewertet, wenn sie sich nicht in ihre Deutung einfügen. Dennoch entziehen sich immer wieder Schüler*innen der von der Lehrkraft eingeschlagenen Deutungsrichtung und setzen ihre Beobachtung oder ihre eigenen Gedanken fort. Schlussendlich wird auch der einzige Schüler, der länger engagiert beim Gespräch dabei ist, von der Lehrkraft ausgebremst und entzieht sich danach dem Unterrichtsgespräch.

Bedeutung des Bildes

Das Bild soll für die Lehrkraft eine korrelative Brücke von der biblischen Kreuzigung zur Jetztzeit schlagen, es geht um den Übertrag der biblischen Botschaft ins Heute mit Hilfe des Bildes, dessen Darstellungsweise ebendiese Übertragung aus Sicht der Lehrkraft bereits hergestellt hat. Durch die Mehrdeutigkeit des Bildes wird dieser Übertrag jedoch von den Schüler*innen nicht eindeutig erkannt, sodass die Lehrkraft durch eine narrative Einbettung und Rückverweise auf die Bibel diesen Bogen herstellen muss, ohne dass die Schüler*innen dieser Bilddeutung problemlos folgen.

4.2.6 Ankerbeispiel A6: Lenkung von Lehrkraft durch Fragen und Bewertung

Dichte Beschreibung

In diesem Ankerbeispiel sammelt die Lehrkraft Assoziationen zu den Bildelementen Fenster, Licht und Leiter an der Tafel. Im Anschluss zeigt sie das Bild (Abb. 2), das über der Tafel auf einem Fernseher ausgestrahlt wird. Die Schüler*innen sollen das Bild

zunächst beschreiben und die genannten Bildelemente werden ebenfalls an der Tafel gesammelt.

Abb. 2: Ben Willikens, *Auferstehung*, 2011 (aus der Werkreihe »Kreuzweg«)



Die Lehrkraft erläutert anschließend, dass jetzt klar würde, warum sie zuvor diese Assoziationen zu den drei Begriffen gesammelt hätten, da sie im Bild wiederzufinden seien. Dabei steht sie an der Tafel und weist auf die Begriffe. »Was denkt ihr denn, was auf dem Bild dargestellt ist? (Pause, eine Schülerin meldet sich) Wenn ihr euch daran erinnert, was das Thema dieser Stunde ist? (die Hand der Schülerin geht leicht wieder herunter und dann wieder hoch) Was haben wir uns vorher überlegt? Wie passt das alles zusammen? Was denkt Ihr, könnte hier auf diesem Bild dargestellt sein?« Ein weiterer Schüler meldet sich, wird aufgerufen und antwortet leicht fragend: »Vielleicht ein Kerker.« Die Lehrkraft wiederholt die Antwort in Form eines Lehrer*innenechos und fordert den Schüler auf zu erläutern, woran er das festmache. »Weil es da dunkel ist, weil da ein Stuhl ist (undeutlich)«. Die Lehrkraft wiederholt diesen Beitrag, wobei sie sich abwechselnd zum Bild und zum Schüler dreht. Anschließend wendet sie sich zur Tafel und weist auf die dort gesammelten Begriffe zur »Leiter«. Sie fragt den Schüler direkt,

ob er dies auf das Bild übertragen könne. »Äh, ich weiß nicht so« »Wo führt denn die Leiter hin?« »Nach oben.« Die Lehrkraft geht zum Tafelanschrieb »Fenster«, klopft auf einen Begriff und antwortet »genau, zur Fensteröffnung.« Sie geht wieder zurück zu ihrem Platz neben der Tafel, setzt die Bildbetrachtung fort (»Ok, überlegen wir mal weiter, ja.«) und ruft eine Schülerin auf, die sich schon lange gemeldet hat. Diese vermutet, dies stelle vielleicht eine Flucht, einen Ausbruch dar, was erneut von der Lehrkraft wiederholt und als »sehr gute Idee« bewertet wird. Sie fragt weiter, woraus der Ausbruch sein könne, woraufhin die Schülerin »Gefängnis« vermutet. Diese Antwort wird von der Lehrkraft mit »könnte sein« bewertet, woraufhin es keine weiteren Schüler*innenmeldungen gibt. Eine längere Pause entsteht, während die Lehrkraft ruhig vorne steht. Mit einer Armbewegung zur Tafel und zum Bild gibt sie anschließend einen weiteren Frageimpuls »Wofür könnte denn die Leiter und das Fenster stehen?«, was keine direkten Reaktionen von Schüler*innen hervorruft. Diese schauen weitgehend konzentriert zur Tafel bzw. zum Bild. Nach einiger Zeit stellt die Lehrkraft vielfältige Bezüge zum Stundenthema, zum Thema Aufstehen, her und verweist erneut auf die Begriffe an der Tafel. Eine Schülerin meldet sich, wobei ihre Hand immer mal wieder hoch bzw. heruntergenommen wird, je nachdem welchen Fokus die Lehrkraft mit ihren Impulsen setzt. Ein weiterer Schüler meldet sich und führt aus: »dass es die Auferstehung Jesu ist oder dass Gott ihn nach oben holt.« Nach einem Lehrerecho fragt die Lehrkraft zurück und setzt sich nun ans Pult: »Was meinst du mit »nach oben holen?«« Daraufhin verweist der Schüler auf die vorherige Stunde, die von einer anderen Lehrkraft unterrichtet wurde, greift zu einem seitlich liegenden Arbeitsblatt und hält dies hoch. »Das war das hier (verweist auf das Blatt und hält es hoch) [...] Da sollten wir halt malen, was hier drüber ist und die Auflösung war halt, dass Gott Jesus nach oben geholt hat, also zu sich.« Die Lehrkraft schaut nach unten auf sein Pult und nimmt entweder die Darstellung des Schülers nicht wahr oder ggf. betrachtet sie auch ein auf dem Pult liegendes Arbeitsblatt aus der vergangenen Stunde. Die Lehrkraft scheint anschließend an dem Schüler vorbeizuschauen und nimmt eine andere Schülerin dran: »Ok, du hattest dich noch gemeldet.« Der hierdurch übergangene Schüler wendet sich zu seinem Nachbarn, beide unterhalten sich, wobei sie während der Unterhaltung wieder den Blick nach vorne richten. Die aufgerufene Schülerin vermutet, dass es sich vielleicht um Hoffnung bei einem Problem handelt. Die Lehrkraft fragt zurück, was es für Hoffnung sein könne und bezieht dies wieder explizit auf die Auferstehung. Dabei lehnt sie sich im Sitzen nach vorne und anschließend wieder zurück und fragt: »keine Ahnung?«, wobei unklar ist, wen sie genau anspricht. Im Folgenden erläutert sie die Begriffe Aufstehen und Auferstehen, die sie synonym verwendet. Auf die Frage, wann man denn Auferstehen könne, antwortet eine bislang stille Schülerin mit »Wenn man stirbt«, worauf die Lehrkraft erneut mit einem Lehrerecho und einem bestätigenden Nicken reagiert. Sie will nun einen Bezug zum Bild herstellen: »Kann man das auch in dem Kontext (verweist mit dem Arm auf das Bild) anschauen?«, worauf es keine direkte Regung bei den Schüler*innen gibt. Die Lehrkraft unternimmt einen weiteren Gang, indem sie behauptet: »Ihr habt ja jetzt ganz oft das Wort »Auferstehung« in den Mund genommen, aber...« Bislang hat allerdings vor allem die Lehrkraft das Wort verwendet. Es entsteht erneut eine lange Pause, während sie ruhig am Pult und die Schüler*innen ebenso ruhig an ihren Tischen sitzen. »Wenn wir jetzt überlegen, dass wir über Auferstehung reden, dann könnte was in diesem Bild dann Hoffnung geben?

Was könnte hier für die Hoffnung stehen?« Es entsteht wieder eine Pause, in der sich zwei Schüler*innen melden. Ein Schüler wird aufgerufen: »Äh, das Licht?« Im weiteren Verlauf deuten die Schüler*innen symbolisch die Bildelemente, indem sie diese jeweils übertragen (ab hier Ankerbeispiel B4).

Praktiken der Öffnung für heterogene Schüler*innenhandlungen

Praktiken der Lehrkraft im Raum

Die Lehrkraft rahmt die Bildbetrachtung durch eine vorherige Sammlung von Begriffen zu zentralen Bildelementen. Indem sie einleitend behauptet, diese seien im Bild wiederzufinden, schränkt sie den Rezeptionshorizont der Schüler*innen ein. Auf Schüler*innenbeschreibungen bzw. -deutungen reagiert sie mit Nachfragen bzw. mit eher verhaltenem Feedback. Auch der Transfer zur vergangenen Stunde und der dortigen Bildbetrachtung wird von ihr nicht positiv bewertet, sondern gar ignoriert. Allein die Deutung als »Ausbruch« wird als »sehr gute Idee« wertgeschätzt, vermutlich, weil diese in die Richtung des Stundenziels, einer symbolischen Deutung des Bildes (Ankerbeispiel B4), deutet. Auf die insgesamt verhaltene Beteiligung der Schüler*innen reagiert die Lehrkraft mit immer weiteren und zugespitzteren Fragen, die in Richtung eines möglichen Stundeziels lenken sollen.

Praktiken der Schüler*innen

Es fällt auf, dass die Schüler*innen auf die vielen, auf Auferstehung und symbolische Deutung ausgerichteten Fragen der Lehrkraft weitgehend nicht antworten (können). Als sich eine Schülerin spontan meldet, senkt sie anschließend ihren Arm wieder als die Lehrkraft eine weitere Frage zum Bild nachschiebt und damit die Antwortmöglichkeiten einschränkt. Scheinbar überlegt sie, inwiefern ihr Beitrag hierzu passt. Zwar setzt das Bild durchaus unterschiedliche Assoziationen bei den Schüler*innen frei, diese passen aber nicht in das aufgezeigte Schema von Tafelbild und symbolischer Deutung des Bildes durch die Lehrkraft. Wenn Lernen als sichtbare Performanz verstanden wird, dann lässt sich in den Handlungen der Schüler*innen kaum ein Lernprozess erkennen. Erst durch eine sehr kleinschrittige Frage-Antwort-Sequenz gelangen die Schüler*innen zur Deutung der Lehrkraft, indem Tafelbild und Bild klar aufeinander bezogen und ineinander überführt werden.

Bedeutung des Bildes

Für die Lehrkraft besitzt scheinbar das Tafelbild, auf das sie immer wieder körperlich und verbal zurückgreift, eine vergleichbare, vielleicht sogar auch höhere Bedeutung als das Bild. Anscheinend hat für sie das Bild allein symbolisch-illustrativen Gehalt, der im Tafelbild seinen visuell-strukturierten Ausdruck findet. Eine Mehrdeutigkeit des Bildes, die in anderen Ankerbeispielen zum Ausdruck kommt, wird hier nicht herausgestellt, sondern das Bild kann nach Ansicht der Lehrkraft einer eindeutigen, symbolischen Deutung unterzogen werden, die auf ein klar überprüfbares Lernergebnis zielt (Ankerbeispiel B4).

4.2.7 Musterbildung

In den sechs Ankerbeispielen wurden verschiedene Praktiken der Öffnung für heterogene Schüler*innenhandlungen deutlich, wobei dem Bild durch Lehrkräfte, Schüler*innen oder Unterrichtsroutinen unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen explizit oder implizit zukommen. Im Folgenden werden diese zu je 4 Mustern der Öffnungspraktiken von Seiten der Lehrkräfte bzw. Schüler*innen verdichtet sowie in Bedeutungszuschreibungen an das Bild gebündelt. Um diese induktiv in den Ankerbeispielen gewonnenen Muster zu sättigen, werden weitere Sequenzen vertiefend hinzugenommen (Kap. 4.1.1).

Lehrkräfte

Muster: Zurückhaltende Moderation

In der Sequenz A1 fordert und fördert die Lehrkraft nicht explizit heterogene Schüler*innenhandlungen. Vielmehr fordert sie die Schüler*innen zu einer fokussierten Beschreibung des Bildes auf. Sie unternimmt keine sichtbaren Versuche, um weitere Schüler*innen zu motivieren, sich zu melden oder sich mit dem Bild auseinanderzusetzen. Vielmehr nimmt sie eine zurückhaltend moderierende Haltung gegenüber den heterogenen Schüler*innenäußerungen ein, die vielfältig eingebracht werden.

Muster: Reduktion durch Kontrolle der Bilderschließung

Im Ankerbeispiel A2 ermöglicht die Lehrkraft kaum eine Öffnung für Heterogenität. Auf mehreren Ebenen (körperliches Zeigen, Positionierung im Raum, Bedienen des Tablets etc.) beherrscht sie den Umgang mit dem Bild, wobei sie die Schüler*innen zur Beschreibung und Deutung des Bildes auffordert. Sie unternimmt keine sichtbaren Versuche, (weitere) Schüler*innen zur Beteiligung am Unterrichtsgespräch zu motivieren oder ihnen Hilfestellung für eigene Bildzugänge zu geben. In diesem Muster scheint es eher darum zu gehen, kognitive Leistungsdifferenzen in der Hinsicht abzubauen, dass alle das Gesagte nachvollziehen und im Bild wiederfinden können. Heterogene Perspektiven auf das Bild werden damit nicht eröffnet.

Als eine Variante kann das Agieren der Lehrkraft in Ankerbeispiel A6 betrachtet werden. Mithilfe von sehr gezielten Fragen und Impulsen bzw. Bewertungen von Schüler*innenäußerungen lenkt sie die Bildbetrachtung hin zu einer (symbolischen) Deutung, die in das vorgegebene Thema der Stunde passt. Das vorher angefertigte Tafelbild ist dabei ein Instrument, das zur Deutung hinführt. In diesen Deutungs- bzw. Rezeptionshorizont müssen sich die Äußerungen der Schüler*innen einfügen, hiervon abweichende Wahrnehmungen oder Deutungen laufen ins Leere.

Muster: Eingrenzung durch erkenntnisorientierte Lenkung

Die Bildbetrachtung in Ankerbeispiel A3 zielt auf Lernprogression und Erkenntnisgewinn, sowohl von Seiten der Lehrer*innen als auch Schüler*innen. Heterogene, plurale Beiträge sind für die Lehrkraft nur innerhalb eines thematischen Spektrums und eines sozialen Handlungsfelds erwünscht, andere Praktiken und abweichende Äußerungen werden durch die Lehrkraft versucht zu unterbinden. Dabei nutzt sie die aktivieren-

de Funktion des Bildes und ermöglicht den Schüler*innen in didaktisch abgestecktem Rahmen eigenständiges Entdecken, wobei die körperlichen und verbalen Reaktionen der Schüler*innen darauf hindeuten, dass sie dies durchaus wertschätzen.

Das Ankerbeispiel A5 veranschaulicht ebenfalls Strategien der Lehrkraft zur Eingrenzung von Heterogenität. Hier geschieht die Einengung und Ergebnisorientierung durch die Verortung der Bildbetrachtung in eine (biblische) Narration, wodurch zugleich der Rezeptionshorizont für die Schüler*innen eingegrenzt wird und die Lernausgangslagen der Schüler*innen aneinander angeglichen sowie die Heterogenität von Wahrnehmungen und Deutungen verengt werden. Die dennoch auftretende Vielfalt an Deutungen, die durch das Bild hervorgerufen wird, wird metakommunikativ durch die Lehrkraft – auch gegen Widerstände von Schüler*innen – narrativ eingebettet und fokussiert. Dadurch gelangt sie an ihr Lehrziel, mit Hilfe des Bildes (korrelativ) die biblische Leidensgeschichte mit der Jetztzeit zu verbinden.

Muster: Methodische Öffnung ohne Zielorientierung

Die Lehrkraft wählt in Ankerbeispiel A4 methodisch einen fragengenerierenden Zugang, der niederschwellig heterogene Zugänge zum Bild ermöglicht. Um die Schüler*innen zur Beteiligung zu aktivieren, versucht sie breite Anknüpfungspunkte zu schaffen, indem sie zuweilen die Beiträge weiterformuliert oder eigene Gedanken einbringt. Dabei signalisiert sie, dass die Äußerungen bewertungsfrei eingebracht werden können, wobei ihre Kommunikation sowie die leistungsorientierten Schulroutinen hierzu in Spannung stehen. Diese (methodisch) auf heterogene Schüler*innenbeiträge zielenden Praktiken werden jedoch weder weiter bearbeitet noch werden heterogene Beiträge miteinander in Beziehung gesetzt. Die Offenheit bleibt für die Schüler*innen orientierungs- und ziellos bestehen.

Schüler*innenhandlungen

Muster: Artikulation von Heterogenität, Adaption an bekannte Unterrichtsprozesse

Im Ankerbeispiel A1 speisen die Schüler*innen ihre heterogenen Wahrnehmungen und Deutungen, die durch das Bild hervorgerufen werden, in vorgegebene Unterrichts-routinen und Bildbetrachtungsmethoden ein. Bei recht hoher Unterrichts-beteiligung transformieren sie dazu ihre Assoziationen als Bildbeschreibung. Auch auf Nachfrage der Lehrkraft, die die Assoziationen an eine genaue Bildbeschreibung zurückzubinden sucht, setzen sie dieses Muster, Bildassoziationen und -deutungen als Bildbeschreibung zu framen, weiter ein und öffnen so den Unterricht für heterogene Praktiken.

Muster: Durchbrechen/Stören durch Abweichen von Unterrichts-routinen

Durch dominantes Agieren der Lehrkraft, das nicht auf Öffnung für Heterogenität zielt, bleibt den Schüler*innen in Ankerbeispiel A2 (neben Strategien der Adaption) das Durchbrechen bzw. Stören von Unterrichts-routinen (nicht fachliche Seitengespräche, Verstellen des Beamers). Die Lerngruppe zeigt sich vor allem durch diese Durchbrechungen als heterogen, indem sie eigene Interessen in den Unterricht einbringt und auch ein

differenziertes Kommunikationsgeschehen erzeugt, das sich einem routinierten Frage-Antwort-Muster entzieht.

Eine Variante von Störungen der Bildbetrachtung durch Schüler*innen zeigt sich in Ankerbeispiel A3. Hier werden durch das Bild hervorgerufene Assoziationen spontan (ironisch) ausgerufen, wobei den Schüler*innen (selbstreflexiv) deutlich zu sein scheint, dass es sich hierbei um eine Unterrichtsstörung bzw. Unterbrechung handelt, denn die Schüler*innen befolgen anschließend den Ordnungsruf der Lehrkraft und setzen den von ihr erkenntnis- und zielorientiert gestalteten Lernprozess fort. Die Schüler*innen entdecken somit in dem Bild vielfältige Deutungsangebote, wobei sie thematisch zutreffende von unzutreffenden zu unterscheiden scheinen, um gezielt durch unzutreffende den Unterrichtsprozess punktuell zu durchbrechen. Im Folgenden nehmen sie den durch das Bild ausgelösten thematischen Erkenntnisprozess positiv wahr.

Muster: Offene Fragen, Orientierungs- und Ratlosigkeit

In der analysierten Sequenz A4 produzieren die Schüler*innen Fragen an das Bild und greifen somit die polyseme, teils inkommensurable Bildstruktur auf. Dabei sind sie nicht in der Lage, diese offenen Fragen durch eigene Vermutungen weiter zu klären. Da sie diesbezüglich keine (inhaltliche, methodische) Unterstützung der Lehrkraft erhalten, gelingt es den Schüler*innen nicht, mit der Offenheit und Polysemie des Bildes produktiv umzugehen. Erkenntnisse oder Lerngewinn scheinen sie aus der Auseinandersetzung mit dem Bild nicht mitzunehmen.

Ebenfalls leicht orientierungslos erweisen sich die Schüler*innen im Ankerbeispiel A5, die Mehrdeutigkeit des Bildes bleibt für sie »komisch«. Hierbei starten im Gegensatz zu A4 einige Schüler*innen durchaus eigenständiger und hartnäckiger eigene Deutungsversuche, wobei diese von der Lehrkraft nicht aufgegriffen werden, sondern teils lose neben der von der Lehrkraft fokussierten Deutung stehen bleiben.

Muster: Lehrkraftgesteuertes Einbringen eigener Bildwahrnehmungen und -deutungen

In vielen Sequenzen wird deutlich, dass das Bild Schüler*innen zu unterschiedlichen Assoziationen und Deutungen anregt, auch wenn diese oftmals erst auf Impuls der Lehrkraft eingebracht werden. Dabei initiiert und prägt zugleich die jeweilige Intervention der Lehrkraft die Schüler*innenaktivität. In Ankerbeispiel A4 bringen die Schüler*innen vielfältige Fragen an das Bild auf Grund der entsprechenden Methode der Bilderschließung ein, wobei es der Lehrkraft nicht gelingt, diese Heterogenität und Offenheit produktiv weiterzuführen.

In A5 entwickeln die Schüler*innen auf den Lehrkraftimpuls der Bildbeschreibung unterschiedliche Bildbeschreibungen und -deutungen und verteidigen bzw. adaptieren diese bei Rück- bzw. weiterführenden Fragen der Lehrkraft, die auf eine korrelative Deutung zielen. Hier bilden die heterogenen Schüler*innenäußerungen eher einen Widerpart für die Lehrkraft, gegen den sie mit Nachfragen angeht, um ihr Lernziel zu verfolgen.

In A6 wiederum strebt die Lehrkraft eine eindeutige symbolische Deutung des Bildes durch sehr kleinschrittige und viele Fragen an, wodurch die heterogenen Äußerungen sukzessive von den Schüler*innen durch die »richtige« Lösung ersetzt werden.

Bedeutung des Bildes

Muster: Aktivierung vielfältiger, teils inkommensurabler Assoziationen

Das gewählte Kunstwerk in A1 zeichnet sich durch Mehrdeutigkeit aus, die einige Schüler*innen zu aktivieren und zu heterogenen Assoziationen zu motivieren scheint, die in vorhandene Unterrichtsroutrinen eingespeist werden. In Ankerbeispiel A3 führt die Polysemie des Bildes ebenfalls zu vielfältigen Assoziationen bei den Schüler*innen, weshalb sie thematisch unpassende Assoziationen für kurzweilige Unterrichtsunterbrechungen nutzen und zugleich an dem Bild erkenntnisorientiert weiterarbeiten können.

Auch in Ankerbeispiel A2 wird Polysemie in Ansätzen deutlich, aber von der Lehrkraft durch restriktive Frage-Antwort-Praktiken unterbunden, wodurch die Schüler*innenaktivierung kanalisiert und begrenzt wird. In ähnlicher Weise ruft ein Bild in A7 in einer ansonsten eher ruhigen, passiven Klasse eine hohe Reaktion und viele Meldungen bei den Schüler*innen hervor, wobei die Beiträge eher auf einer niedrigen Taxonomiestufe anzusiedeln sind. Die Schüler*innen sind aktiviert und motiviert, das Bild zu beschreiben. Die Beteiligung ebbt sofort ab, als die Lehrkraft gezielte Fragen zur Deutung einzelner, nicht eindeutig identifizierbarer Elemente stellt. Die Schüler*innen scheinen bei den auf Eindeutigkeit zielenden Fragen an das an sich polyseme Werk unsicher zu werden. Man könnte daraus schließen, dass das Bild auch ansonsten unsichere, ggf. leistungsschwächere Schüler*innen motiviert, wohingegen die Fragetechnik der Lehrkraft diese nicht mitnimmt.

Muster: Entdecken/Erkenntnisgewinn

In Ankerbeispiel A3 misst die Lehrkraft dem Bild(ausschnitt) das Potenzial zur Erkenntnisgewinnung für alle Schüler*innen zu. Dem Bild wird zugetraut, dass Schüler*innen motiviert und aktiviert werden eine (festgelegte) Bedeutung des Bildes eigenständig zu entdecken und zu erkennen. Die Schüler*innen werden zu entdeckendem Sehen aktiviert, wobei das angestrebte Lernziel (Kreuz Jesu) in wiedererkennendem und nicht sehendem Sehen (M. Imdahl) liegt, wodurch der Erkenntnisgewinn durch das Bild inhaltlich begrenzt bleibt.

Muster: Verschwinden hinter unterrichtlichen Praktiken

Als ein Beispiel kann Ankerbeispiel A4 bezeichnet werden. Hier stellen Schüler*innen in einer Öffnungsphase unterschiedliche Fragen zum Bild, die weitere Bearbeitung der Fragen sowie mögliche Erkenntnis hieraus, geschieht jedoch weitgehend ohne Bezug der Lehrkraft oder der Schüler*innen zum Bild, das im Rücken der Lehrkraft nahezu unbeachtet projiziert ist.

Ebenfalls in A6 tritt das Bild im Unterrichtsgespräch deutlich in den Hintergrund, wohingegen ein Tafelbild zur primären Bezugsgröße wird, das zu einer symbolischen eindeutigen Deutung des Bildes führt. Das Bild kann, auch auf Grund seiner räumlichen Anordnung parallel zum Tafelanschrieb, sein polysemes Potenzial in diesen Praktiken nicht entfalten.

Muster: Offene Fragen, Orientierungs- und Ratlosigkeit

Im Ankerbeispiel A4 misst die Lehrkraft dem Bild die Rolle zu, Fragen bei den Schüler*innen aufzuwerfen, die erkenntnisfördernd im Unterrichtsgespräch bearbeitet werden können. Da es der Lehrkraft jedoch (methodisch, inhaltlich) nicht gelingt, den Unterrichts- und Lernprozess so zu unterstützen, dass die Schüler*innen die selbst aufgeworfenen Fragen beantworten, produziert die Polysemie des Bildes Orientierungs- und Ratlosigkeit der Schüler*innen angesichts der offenen Fragen. In einer anderen Lerngruppe führt diese Methode ebenfalls zu relativ hoher Unterrichtsaktivität. Aus der Bildbetrachtung resultieren viele Fragen und inhaltliche Unklarheiten. Die Lerngruppe reagiert hierauf mit gesteigerter Unruhe sowie (ironischen) Zwischenrufen (A8).

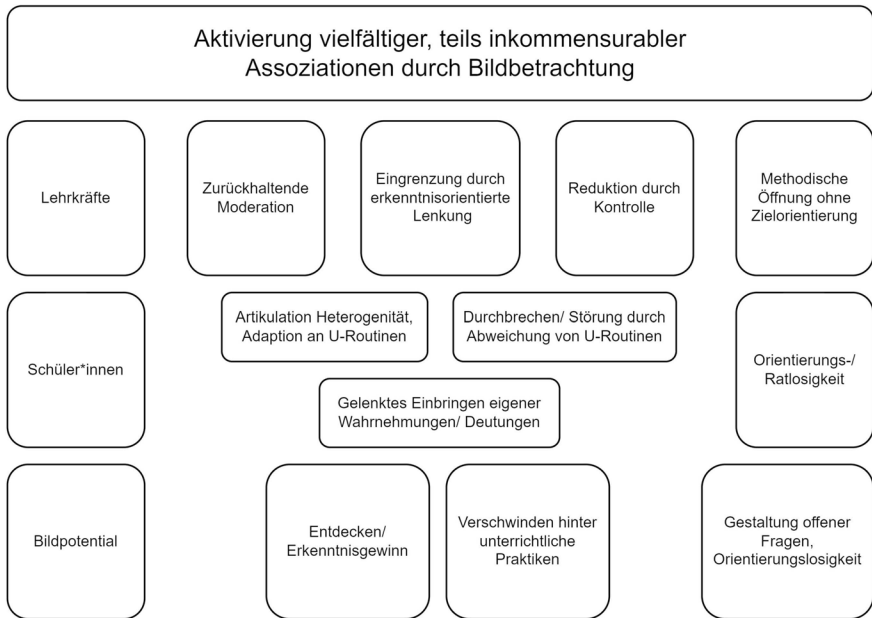
In ähnlicher Weise wirft auch in A5 das mehrdeutige Bild Fragen und unklare Deutungen bei den Schüler*innen hervor, auch ohne dass die Schüler*innen methodisch aufgefordert wurden, offene Fragen an das Bild zu sammeln. Die Lehrkraft versucht diese durch die Einbettung in biblische Narrationen zu klären, ohne dass alle Schüler*innen dies nachzuvollziehen scheinen. Indem sich Schüler*innen aus dem Unterrichtsprozess zurückziehen und sich nicht länger beteiligen, scheint das Bild hier ebenfalls zu Orientierungs- und Ratlosigkeit zu führen.

4.2.8 Zusammenschau der Muster

Grundsätzlich zeigen die meisten Muster wie auch die dahinterliegenden Ankerbeispiele, dass die Bilder durch ihre Polysemie vielfältige, teils sich ergänzende, teils widersprechende Beiträge hervorrufen. Insbesondere auf einer niedrigen Taxonomiestufe (erste Assoziationen äußern, Bildbeschreibung) geht damit oftmals auch eine höhere Beteiligungsaktivität durch Schüler*innen einher. Bilder scheinen somit durchaus zu aktivieren, sowohl motivational hinsichtlich der Quantität als auch der Qualität der Beiträge, die oftmals von einer Vielfalt an unterschiedlichen Wahrnehmungen und Deutungen zeugen. Wenn Schüler*innen auf einer höheren Taxonomiestufe anfangen, diese heterogenen Beiträge miteinander in Beziehung zu setzen oder das Bild deuten und verstehen zu wollen, dann kann in einigen Ankerbeispielen bzw. Mustern dies auch zu einer Orientierungs- und Ratlosigkeit bei den Schüler*innen führen. Es hängt somit entscheidend davon ab, wie die Lehrkraft mit dieser Heterogenität der Beiträge sowie dem Potenzial des polysemen Bildes umgeht.

Die Öffnung der Unterrichtsprozesse und die damit einhergehenden Heterogenität der Schüler*innenbeiträge handhaben Lehrkräfte unterschiedlich, indem sie diese moderierend-zulassen, auf ein Lernziel lenken, auf gemeinsame Lernprozesse fokussieren oder auch die Vielfalt (orientierungslos) stehen lassen. Insbesondere bei starker Lenkung und Fokussierung der Lernprozesse bilden sich auch Schüler*innenmuster heraus, die sich durch Unterrichtsstörungen und -unterbrechungen dieser Lehrer*inneninterventionen zu entziehen suchen. Hierdurch erzeugen bzw. erhalten die Schüler*innen (punktuell) Heterogenität. Die folgende Grafik fasst die entdeckten Muster zusammen und deutet thesenhaft Beziehungen zwischen den Praktiken der unterschiedlichen Akteur*innen an.

Grafik 2: Musterbildung: Praktiken der Öffnung



4.3 Praktiken des Schließens am Ende einer Bildbetrachtung

Im Folgenden werden anhand von vier exemplarisch ausgewählten Sequenzanalysen Praktiken von Schließungsprozessen rekonstruiert. Leitend sind dabei Fragen, welche Muster sich in Praktiken des Schließens am Ende einer Bildbetrachtung zwischen heterogenen Schüler*innenhandlungen, dem Bild und der Lehrkraft ergeben und welche Bedeutung hierbei dem Bild im Lehr-Lernprozess zugeschrieben wird. Wie schon im vorangegangenen Kapitel werden auch hier die herausgearbeiteten Muster in einem zweiten Schritt durch das Hinzuziehen weiterer Sequenzen vertieft und ggf. Varianten ausdifferenziert.

4.3.1 Ankerbeispiel B1: Korrelative Bündelung divergenter Deutungen des Bildes durch Lehrkraft

Dichte Beschreibung

Zu Beginn dieser Sequenz steht die Lehrkraft am linken Rand des Klassenraumes und schaut in den Raum. Sie hat einen mit der Lerngruppe gemeinsamen Blick auf das Bild (Abb. 1) und bildet mit ihr eine Betrachtungsgemeinschaft. Damit baut sie auch einen räumlichen Abstand zum Kunstwerk auf, der auf eine inhaltliche Distanz schließen lassen könnte, die sich auch in einigen ihrer späteren Äußerungen zum Bild wiederfinden lässt. Die Schüler*innen sitzen an Gruppentischen und haben kein gemeinsames Aufmerksamkeitszentrum, sondern schauen zum Teil zum Bild, zum Teil zur Lehrkraft, in ihre Tischgruppe oder auf Dinge auf dem Tisch. Der Raum bzw. die Sitzordnung bewir-

ken, dass ein gemeinsames Blickzentrum erschwert wird. Dazu trägt ebenso die Positionierung der nun sprechenden Lehrkraft bei, die nicht ermöglicht, sie als Sprecherin und zugleich das Bild im Blick zu haben. So entsteht auf der Raumebene eine Distanz zwischen dem Bild und den verbalen Deutungsprozessen über das Bild.

Zum Abschluss der Bildbetrachtung will die Lehrkraft, dass »wir« das Bild mit dem Leid heute »zusammenbringen«. Sie will das Kunstwerk in »diesen Kontext setzen«. Durch das »Zusammenbringen« entsteht eine gewisse Diskrepanz zur Raumorganisation und zum Aufmerksamkeitszentrum. Indem sie von »wir« spricht, unterstreicht sie ihre Position im Raum als Vergemeinschaftung mit der Lerngruppe. Nachdem nicht direkt Äußerungen von Schüler*innen kommen, erweitert sie ihren Impuls und fragt, was Gott mit dem Leid heute zu tun habe. Hiermit verschiebt sie die Verknüpfung von der Bilddeutung mit heutigen Leid in Richtung einer theologischen Deutung des Leids heute. Damit wird ein neuer inhaltlicher Abschnitt eingeleitet, der etwas mehr Ruhe bei den Schüler*innen, aber dennoch keine sichtbare Motivation einbringt. Hieraufhin meldet sich eine Schülerin, die jedoch von der Lehrkraft nicht aufgerufen wird. Beim weiteren Impuls, was Jesus damit zu tun habe, senkt die Schülerin ihre Hand. Es ist nicht eindeutig, warum die Lehrkraft Pausen zwischen den Fragen lässt und weitere Fragen nachschiebt.

Nach einer längeren Pause zieht ein Mädchen einen Transfer auf das heutige extensive Medienverhalten auch in unpassenden Situationen. Damit bezieht sie sich auf die Frage der Lehrkraft, die auf die Verbindung von Bild und heutigem Leben abzielt. Die Frage nach der theologischen Deutung von Leid wird in der Äußerung nicht berührt. Die Lehrkraft greift ihren Beitrag zwar formal auf, aber erläutert inhaltlich mit Verweis auf vorherige Schüler*innen die verschiedenen zeitlichen Bilddimensionen. Dabei hebt sie einen spezifischen Schüler besonders hervor und wertschätzt insgesamt die Schüler*innenbeiträge (»Ihr habt das sehr gut beschrieben«). Damit leitet die Lehrkraft in den Abschluss dieser Unterrichtsphase ein, indem sie in Form eines Lehrer*innenvortrags aus ihrer Sicht wesentliche Dimensionen des Bildes zusammenfasst. Dabei nutzt sie mehrfach das Wort »irgendwie« und beschreibt Bildelemente als nicht zusammenpassend, nicht stimmig oder merkwürdig. Zugleich spricht sie nun nicht mehr von »wir«, sondern von »man« was als Verallgemeinerung der genannten Deutung gesehen werden könnte, mit der sich die Lehrkraft nicht identifiziert und die nicht in den Lernprozess eingespielt wird. Dabei verlässt sie ihren seitlichen Standort im Raum und begibt sich nach vorne. Indem sie sich zum bzw. vor das Bild stellt, begibt sie sich auch aus der in räumlicher Sicht gemeinsamen Betrachtungsposition mit den Schüler*innen in die frontal stehende Lehrkraft. Einige Schüler*innen folgen diesem Standortwechsel und richten ihre Köpfe nach vorne aus. In ihrem Lehrer*innenvortrag leitet sie zur nächsten Phase über, in der sie bei der Frage »bleiben« wollen, was das »mit uns« zu tun habe. Damit verschiebt die Lehrkraft den Fokus von »Leid heute« auf »mit uns« und damit auf eine existentielle Bedeutung für die konkret anwesende Gruppe, in die sie sich einschließt. Eine erneute Verschiebung erfolgt mit der Frage, was »uns« die Kreuzigung Jesu in unseren Leidsituationen »bringt«. Dabei beschreibt die Lehrkraft das Bild als »seltsame Darstellung«, in der nicht alles gut zu »erkennen« sei. Während dieses Vortrags wird es zunehmend unruhig in der Klasse, einige Schüler*innen ziehen sich Jacken an oder greifen herüber zu anderen Tischen. Der Phasenwechsel scheint den Schüler*innen die Möglichkeiten

einer Pause oder des Herausziehens aus dem Prozess zu bieten, auch weil sie durch die bündelnden Worte der Lehrkraft nicht mehr aktiv eingebunden sind. Der Vortrag der Lehrkraft wirkt zunehmend unkonzentrierter, da sie parallel Arbeitsblätter sortiert und austeilte, die die nächste Unterrichtsphase einleiten.

Praktiken des Schließens

Praktiken der Lehrkraft im Raum

Am Ende der Bildbetrachtung möchte die Lehrkraft das Bild auf heute »übertragen«, wobei die inhaltliche Zielperspektive nicht klar ist. Zuerst will sie die Bilddeutung übertragen, wechselt dann zügig zu Gott und Jesus, später auf Kreuz bzw. Kreuzigung Jesu. Auch der Bezugspunkt zu heute wechselt. Sie bezieht sich auf das Leid heute, auf »uns« bzw. auf die Relevanz der Kreuzigung für heute. Als didaktische Hintergrundfolie des in dieser Sequenz dominierenden Handelns der Lehrkraft scheint eine unscharfe Vorstellung von Korrelation zu stehen, wonach ein theologischer Inhalt mit der gegenwärtigen Lebenswelt zu korrelieren sei. Nachdem das »Zusammenbringen« oder »Übertragen« des Bildes durch die Schüler*innen nicht gelingt, bündelt die Lehrkraft in einem Lehrer*innenvortrag einzelne Aspekte, wobei sie auf Aussagen der Lerngruppe eingeht und diese auch lobt. Insgesamt bleibt ihr Vortrag jedoch inkonsistent und trägt auf einer inhaltlichen Ebene nicht zu einer klaren korrelativen Übertragung der Bilddeutung bei. Durch ihren Positionswechsel im Raum verleiht sie ihren Äußerungen ein zusätzliches Gewicht, die bis dahin vorherrschende Betrachtungsgemeinschaft mit den Schüler*innen wird aufgehoben. Zugleich bringt sie eine gewisse Distanz zu der Bilddeutung ein, indem sie die Unklarheit des Bildes unterstreicht. Durch den Standortwechsel sowie die Zuwendung zu den Arbeitsblättern schließt sie formal wie inhaltlich die Bilddeutung ab.

Praktiken der Schüler*innen

Die Schüler*innen kommen der Aufforderung der Lehrkraft nach einer korrelativen Deutung des Bildes kaum nach, wobei offenbleibt, ob dies aus mangelnder Motivation oder Überforderung (auch angesichts der vielen, teils unterschiedlichen Frageimpulse der Lehrkraft) geschieht. Dem einzigen Schüler*innenbeitrag gelingt eine korrelative Deutung jedenfalls nicht. Während des bündelnden Lehrer*innenvortrags scheinen die Schüler*innen zunehmend inhaltlich unbeteiligt und zeigen nicht-unterrichtliche Aktivitäten.

Bedeutung des Bildes

Das Bild besitzt für die Lehrkraft eine inhaltlich unscharfe, korrelative Bedeutung. Die Polysemie des Bildes machen es scheinbar der Lehrkraft schwer, eine klare korrelative Deutung zu formulieren. Dies wird explizit, indem sie das Bild als seltsam dargestellt und schwer zu erkennen beschreibt. Zugleich weist sie damit dem Bild weniger Erkenntnispotenzial zu, weshalb eine inhaltliche Bündelung durch den Lehrer*innenvortrag für sie notwendig erscheint.

4.3.2 Ankerbeispiel B2: Korrelatives Potenzial des Bildes durch Interventionen der Lehrkraft

Dichte Beschreibung

Im zweiten Ankerbeispiel steht die Lehrkraft neben dem Bild (Abb. 1) gegenüber zur Klasse, die Schüler*innen schauen nach vorne zu ihr und zum Bild, auf ihren Tisch oder in die Leere. Die Lehrkraft weist immer wieder auf den OHP und schaut in die Klasse. Insgesamt macht die Lerngruppe einen unmotivierten und müden Eindruck. Während viele Schüler*innen wenig fokussiert sind, scheint die Lehrkraft das Bild durch ihre Gesten und Wortbeiträge in den Fokus rücken zu wollen. »Dann bleiben wir mal eben beim Kameramann und den Leuten, die was beobachten, wo jemand am Boden liegt, dem es sehr schlecht geht.« Bei »am Boden liegt«, klopft sie zweimal auf das Bild auf dem OHP. Durch ihre Gestik untermauert sie den Bezug zum Bild auf dem OHP, während die Schüler*innen das Bild an der Wand sehen. So gibt es keine gemeinsame Sichtperspektive auf das Bild, aber die Deutung wird dennoch sprachlich als gemeinschaftlicher Akt des »wir« geframed. Auf die Äußerung eines Schülers, dass die Personen im Bild vielleicht die Geschichte der am Boden liegenden Person erzählen wollen, reagiert sie mit »Ja, natürlich«, wobei in dieser Sequenz unklar bleibt, warum dies eindeutig ist. Sie fokussiert daraufhin inhaltlich den am Boden liegenden leidenden Jesus und den Kameramann und fordert in einer leicht ungeduldig wirkenden Stimme auf, das »auf uns« zu »übertragen«. Mit »uns« stellt sich die Lehrkraft in eine Gemeinschaft mit den Schüler*innen, wobei sie mit dem Ton ihrer Sprache eher eine Differenz schafft. Entgegen ihres wortwörtlichen Pochens auf das Bild, macht sie nun deutlich, dass vom Bild abstrahiert und dieses ins »Heutzutage« übertragen werden soll. Mit der Frage, wo es das heutzutage gäbe, schließt sie die Fragestellung sehr stark. »Wenn wir da sagen: Jesus leidet, Leute haben zugeguckt und jetzt sind wir in der Jetzt-Zeit. Was hat das mit uns zu tun?« Dabei deutet die Lehrkraft auf den OHP. Erneut wird hier das für sie sichtbare Bild fokussiert, das die Schüler*innen aber an einem anderen Ort sehen können, sodass keine gemeinsame Betrachtungssituation entsteht. Gemeinsam mit der Wortwahl »ja natürlich« und der geschlossenen Frage scheint das Szenario deutlich zu machen, dass es sich hier um ein Kompetenzgefälle auch in Bezug auf das Bild handelt und dass die Lehrkraft möchte, dass die Schüler*innen das entdecken, was sie schon weiß. Nach der engen Frage weitet sie die Frage wieder, indem sie danach fragt, was es mit uns zu tun habe. Dabei lenkt sie allerdings auch wieder von der ästhetischen Gestaltung weg. Einige wenige Schüler*innen melden sich. Die Lehrkraft bewertet die Äußerung, man solle Leidende nicht filmen, sondern vielmehr ihnen helfen, als »richtig«. Hier sei eine »sinnbildliche« Übertragung möglich. Allerdings greift sie nicht die inhaltliche Beschreibung der Schüler*innen auf, sondern den Aspekt, dass es in der dargestellten Situation Parallelen zu Heute gibt, was sie selbst zuvor schon angedeutet hatte und betont, dass man die Aussage des Bildes oder auch der Kreuzigung oder Auferstehung auf heute übertragen könne. Allerdings wird dies nicht konkretisiert. Die Konzentration und Aufmerksamkeit in der Klasse scheinen zunehmend zu schwinden. Die Lehrkraft bündelt mit Bezug auf vorherige Schüler*innenäußerung die Bildbetrachtung auf den Aspekt des Umgangs mit Leid und schlägt den Bogen zu heutigem, vielfältigem Leid. Dabei verändert sie ihre Position im Raum, entfernt sich leicht von den Schüler*innen und stellt sich hinter das Pult. Die Lehrkraft

verknüpft diese sinnbildliche Übertragung mit einem Advanced Organizer, der den Reihenverlauf begleitet. Sie nimmt die Bildfolie vom OHP und legt den Advanced Organizer hierauf, ohne dass die Aufmerksamkeit der Schüler*innen sichtbar gesteigert wird. Inhaltlich greift die Lehrkraft aus dem Advanced Organizer die Frage heraus »Woher weiß Gott, wie es ist zu leiden?« Ein Mädchen, das sich schon vorher einmal vergeblich gemeldet hat, unterbricht diese inhaltliche Ausrichtung, indem sie die grundsätzliche Frage stellt: »Wer ist Gott eigentlich?« Einige Schüler*innen drehen ihren Kopf zu der Schülerin um, woraus ein gewisses Interesse entweder an der Thematik oder der Form der Unterbrechung abgeleitet werden kann. Die Lehrkraft weist diese Frage jedoch zurück, um die Stunde nicht »über den Haufen zu schmeißen,« und lenkt die Aufmerksamkeit auf die bereits gestellte Frage mit dem Hinweis, diese mit Hilfe des Bildes zu beantworten. Einzelne Schüler*innen schreiben währenddessen Zettelchen. Ein Schüler antwortet, Gott leide mit den Menschen mit, was von der Lehrkraft als richtig bewertet wird. Hierin sieht die Lehrkraft den Bezug zu heute. »Damit sind wir in unserer Zeit angekommen«, eine Erkenntnis, die sie in der weiteren Phase anhand von Arbeitsblättern mit Hilfe des Bildes vertiefen will.

Praktiken des Schließens

Praktiken der Lehrkraft im Raum

Die Praktiken der Lehrkraft zielen, wie auch in Ankerbeispiel B1, auf einen korrelativen Übertrag des Bildes in die Jetztzeit. Das Leiden heute soll über das Bild mit dem Leiden Jesu verbunden werden. Dazu nimmt sie körperlich Bezug auf das Bild auf der OHP-Folie. Die Schüler*innen sehen hingegen die Projektion an der Wand, so dass diese körperliche Verbindung für sie nicht so deutlich wird. Zugleich abstrahiert die Lehrkraft durch ihre unterschiedlich akzentuierten Fragen vom Bild und fordert den Übertrag auf die Jetztzeit. Dabei greift sie die wenigen Schüler*innenäußerungen, die vage in diese Richtung weisen, auf, bündelt diese und führt sie inhaltlich vertiefend aus. Indem sie sich hierbei hinter das Pult stellt, grenzt sie ihren bündelnden und auf Transfer zielenden Lehrer*innenvortrag räumlich von der vorherigen Erarbeitung mit den Schüler*innen ab und hebt ihn entsprechend hervor. Dadurch, dass sie die Bildbetrachtung an die Arbeit mit dem Advanced Organizer bindet, grenzt sie die Bilddeutung weiter ein und setzt sie in den Kontext von Gott und menschlichem Leid. Hiermit wird deutlich, dass die Lehrkraft die Bildbetrachtung zielgerichtet auf die gesamte Unterrichtsreihe hin bündeln und schließen möchte. Indem sie dabei von »uns« und »heute« spricht, framed sie das von ihr verfolgte Lernziel dezidiert als ein die Schüler*innen subjektorientiert betreffendes, korrelativ ausgerichtetes Lernergebnis. Dabei kann sie allerdings nur bedingt auf Schüler*innenbeiträge Bezug nehmen und ergänzt selbst einzelne Aspekte. Indem sie auf die Weiterarbeit mit Arbeitsblättern verweist, schließt sie auch von der Sozialform her die Unterrichtssequenz ab und eröffnet eine Phase der Vertiefung des (von ihr) Gebündelten.

Praktiken der Schüler*innen

Inwiefern die Schüler*innen die korrelative Bündelung und Einordnung der Lehrkraft als Lernprozess nachvollziehen, bleibt in der Sequenz offen. Sie wirken wenig motiviert und antworten zurückhaltend auf die Fragen der Lehrkraft. Inhaltlich sind die geforderten Übertragungen in die Jetztzeit dünn und vage. Mit fortschreitender Bündelung und Schließung werden sie unruhiger und wirken unkonzentrierter. Eine Schülerin unterbricht die Schließungspraktiken der Lehrkraft mit einer theologisch fundamentalen, inhaltlich nicht passenden Frage. Dabei ist in der Sequenz nicht ersichtlich, inwiefern es sich um ein echtes Interesse der Schülerin handelt, das durch den Unterrichtsprozess aufkommt, oder ob es sich um eine Störung handelt, die als Widerstand gegen die ziel- und zugleich engführenden Schließungspraktiken der Lehrkraft gedeutet werden kann. Inwiefern die Schüler*innen daher zusammen mit der Lehrkraft »in unserer Zeit angekommen« sind, bleibt offen.

Bedeutung des Bildes

Das Bild besitzt einerseits in dieser Sequenz eine zentrale Bedeutung, da die Lehrkraft immer wieder körperlich hierauf verweist. Andererseits wird hieran die Differenz zur Lerngruppe verdeutlicht, da sie über ihr »eigenes« Bild verfügt, auf das sie zugreifen kann (OHP-Folie). Dabei wird das Bild »sinnbildlich« verstanden und »übertragen«. Es zeigt das Leiden Jesu bzw. das Mitleiden Gottes und schlägt die Brücke in die Gegenwart über das Filmen des am Boden liegenden Leidenden. Dem Bild wird, ähnlich wie in B₁, ein korrelatives Potenzial zugemessen. Anders als in B₁ ist hier aber der Übertrag inhaltlich und auf der Bildebene klarer herausgestellt. Die Lehrkraft misst dem Bild das Potenzial zu, dass Schüler*innen von der Kreuzigung Jesu in »unserer Zeit« ankommen. Das Bild ist eingefasst in eine korrelativ ausgerichtete Unterrichtssequenz und erfüllt, wenn auch stark gelenkt, die ihm zugewiesene korrelative Funktion der sinnbildlichen Übertragung. Ob diese Korrelation bei den Schüler*innen ankommt, ist in der Sequenz nicht sichtbar.

4.3.3 Ankerbeispiel B3: Gelenktes Unterrichtsgespräch mit katechetischem Charakter

Dichte Beschreibung

Im dritten Ankerbeispiel sitzt die Lehrkraft am Pult in entspannt wirkender Haltung und lehnt sich zum Teil nach hinten. Ihr gegenüber sitzen die Schüler*innen in Reihen, das Bild (Abb. 3) wird auf einem Fernseher über der Tafel angezeigt, auf der Stichworte zur Bildbetrachtung gesammelt wurden.

Abb. 3: Jörg Länger, *resurrectio*, 2003

Sie blicken nach vorne zur Lehrkraft oder auf ihre Tische. Sie sind ruhig und größtenteils unbewegt. Die Lehrkraft nimmt eine Schülerin dran, die sich meldet. Diese erklärt, dass Jesus unten alleine ist und oben nicht alleine sei, weil oben Gott sei, was die Lehrkraft mit: »Vielleicht können wir das so sehen« bewertet. Sie leitet anschließend eine bündelnde Unterrichtsphase ein, indem sie nach der zusammenfassenden Deutung des Bildes fragt, um zugleich auf sprachlich anderer Ebene zu fragen, was die Schüler*innen »glauben«, was die Deutung sei. Danach herrscht, wie im gesamten Verlauf der Sequenz, viel Schweigen. Insgesamt beteiligen sich nur drei Mädchen. Die Lehrkraft ergänzt ihren Impuls, indem sie die Schüler*innen im Bild mit verortet. »Wenn wir hier (im Bild) stehen?« Sie fordert die Lernenden auf, Bezüge zum Tafelbild vorzunehmen, auf dem »Lebensgefühle heute« aufgelistet sind. Dabei zeichnet sie immer wieder über das Tablet Kreise, Pfeile oder Linien auf das Bild, die nach einiger Zeit verschwinden und stellt so Bezüge zwischen ihren Aussagen, Fragen und dem Bild her. Bei dem Verweis auf das Tafelbild blickt sie außerdem zur Tafel. Das Bild wird von ihr als Erkenntnisträger in den Fokus gerückt, wobei ihre Zeichnungen nur von einzelnen Schüler*innen wahrgenommen wird. Eine Schülerin äußert: »Also man geht gerade quasi so von dem Negativen zum Guten, so auf dem Weg dahin, also dazwischen.« Dies wird von der Lehrkraft aufgegriffen und als Trennlinien zwischen dem heutigen Lebensgefühl und der Hoffnung definiert. Anschließend stellt sie sowohl stimmlich als auch sprachlich eine Suggestivfrage: »Aber verbindet es vielleicht auch was?« Die Frage wird unterstrichen durch das Einfügen einer Linie, die sie auf dem Tablet ins Bild malt und von den Schüler*innen auf

der Projektion verfolgt werden kann. In der anschließenden Schweigephase nimmt die Lehrkraft eine Schülerin dran, die sich nicht gemeldet hat, die aber bis dahin mit Wortmeldungen beteiligt war. Diese und eine weitere Schülerin sehen eine (semantisch und syntaktisch nicht stark ausformulierte) Verbindung von Himmel und Erde, von Mensch und Himmel, was die Lehrkraft bestätigt und als Kreuz weiter ausdeutet. »Genau, das Kreuz ist die Verbindungslinie. [lange Pause] Und genau das werden wir jetzt auf unserem Schaubild ergänzen.« Sie ändert nun die Anzeige auf dem Fernseher von dem Bild zum Tafelanschrieb aus der letzten Stunde und zeichnet dort über das Tablet ein Kreuz ein. Durch den Medienwechsel und die folgende Aufforderung zum Übertragen ins Heft wird ein Wechsel der Unterrichtsphase deutlich, der durch das Aufstehen der Lehrkraft unterstrichen wird. Alle Schüler*innen werden aufgefordert, dieses Kreuz in ihrem Schaubild im Heft zu ergänzen und dies »natürlich schöner« als die Lehrkraft zu zeichnen. Sowohl sprachlich als auch durch die Praktik des Vormachens und »schön« Nachmalens gibt die Lehrkraft hier eine Struktur der zusammenfassenden Bilddeutung vor, die alle Schüler*innen übernehmen sollen. Diese werden nun aktiver und kramen in ihren Zetteln und nach Stiften. Während die Bilddeutung viele nicht aktivieren konnte, ruft das Abschreiben eine gewisse Aktivität hervor – auch bei der Lehrkraft. Während sie in der Sequenz bislang sehr ruhig am Pult gesessen hat, geht sie nun durch den Raum. Am Ende schiebt sie noch eine theologische Deutung nach, die ebenfalls alle Schüler*innen im Schaubild ergänzen sollen.

Praktiken des Schließens

Praktiken der Lehrkraft im Raum

Durch gezielte Impulse und teils auch Suggestivfragen zielt die Lehrkraft auf die aus ihrer Sicht richtige Deutung des Bildes durch die Schüler*innen ab. Diese Deutung versucht sie mit Hilfe von Zeichnungen im Bild hervorzurufen. Dabei greift sie die zögerlichen Äußerungen der Schüler*innen auf und knüpft hieran, nicht immer inhaltlich stringent, an. Sie verwendet inklusive Begrifflichkeiten wie »wir«, durch die sie sich mit den Schüler*innen und dem Bild verbindet. Der so herausgestellte inhaltliche Ertrag der Bildbetrachtung, der nicht weiter in einem bündelnden Beitrag erläutert oder plausibilisiert wird, wird in Form eines Kreuzes in einem Schaubild gesichert, wobei die Lehrkraft die Schüler*innen auffordert, dieses Schaubild in ihrem Heft zu vervollständigen. Hierdurch bindet sie die Bilddeutung an die vorherigen Unterrichtsstunden inhaltlich und formal an. Indem sie das Ergebnis klar in eine Zeichnung überführt, diese anschließend durch eine theologische Deutung ergänzt und Schüler*innen hierzu durch »wir«-Formulierungen in Beziehung setzt, erhalten die Schließungspraktiken der Lehrkraft einen leicht katechetischen Charakter.

Praktiken der Schüler*innen

Wie auch in den Ankerbeispielen B1 und B2 sind die Schüler*innen in dieser Unterrichtsphase zurückhaltend und still. Ihre Äußerungen sind kurze Antwortversuche auf die sehr engen Fragen der Lehrkraft. Ob dies an einer inhaltlichen Überforderung oder an zu eng oder unklar gestellten Impulsen liegt, bleibt offen. Merkwürdig aktiver sind die Schü-

ler*innen hingegen beim Abschreiben bzw. Ergänzen des Schaubilds. Sie vollziehen diese Unterrichtsroutine bereitwillig.

Bedeutung des Bildes

Dem Bild wird von der Lehrkraft eine klare, eindeutige Bedeutung zugemessen, die durch starke Lenkung erarbeitet und kollektiv in einem Schaubild gesichert wird. Durch das Hinzufügen theologischer Begrifflichkeiten soll diese Bedeutung vertieft werden. Dem Bild wird eine nahezu katechetische Funktion zugeschrieben, was durch sprachliche Formulierungen wie »uns« unterstrichen wird. Die Schüler*innen können sich nach Ansicht der Lehrkraft im Bild wiederfinden. Das Bild wird durch ihre Zeichnungen zum lebhaften Akteur, dem das Potenzial zugeschrieben wird, etwas religiös Verbindliches ausdrücken zu können

4.3.4 Ankerbeispiel B4: Sicherung des Lerngewinns bei existenzieller Bedeutungszuschreibung

Dichte Beschreibung

Vor der im Folgenden beschriebenen Sequenz (Ankerbeispiel A6) herrschte eine lange Pause. Die Schüler*innen waren nicht in der Lage, einen Bezug vom Bild zur Auferstehung herzustellen. Daraufhin verwendet die Lehrkraft den Begriff der Hoffnung, der im weiteren Verlauf mehrfach synonym für Auferstehung angewandt wird. Sie sitzt am Pult gegenüber den in Reihen sitzenden Schüler*innen. Das Bild wird auf einem Fernseher über der Tafel angezeigt (Abb. 2). Auf der Tafel befinden sich Assoziationen, die die Schüler*innen zu Beginn gesammelt haben. Die Schüler*innen scheinen inaktiv. Die Lehrkraft dreht ihren Oberkörper zum Fernseher und macht eine Geste mit dem Arm Richtung Bild: »Was könnte hier für die Hoffnung stehen?« Damit stellt sie eine recht geschlossene Frage, die von einem Schüler entsprechend kurz beantwortet wird: »Äh, das Licht?«. Die Lehrkraft bewertet mit »genau, das Licht könnte ein Symbol für Hoffnung sein« die Antwort als präzise. Direkt fragt sie weiter, »wofür könnte die Leiter stehen?«, woraufhin der gleiche Schüler ohne nochmalige Meldung diese als Zugang zum Licht betrachtet. Die sprachlich sehr knapp formulierten Antworten greift die Lehrkraft nochmals auf und unterstreicht stark gestikulierend deren Bedeutung. Dabei beschreibt sie die Symbolik des Bildes mit weiteren Metaphern, wie die Leiter als Bergaufgehen. Zugleich stellt sie einen Bezug zu den Schüler*innen und sich selbst her. Die Leiter sei eine Hilfe, damit »wir« zum Licht, zur Hoffnung, zur Auferstehung kommen. Nach einer kurzen Pause vergewissert sie sich, ob das »soweit klargeworden ist«. Nachdem keine Reaktion aus der Klasse kommt außer einem Schüler, der leicht nickt, fragt die Lehrkraft, die die Klasse nur vertretungsweise unterrichtet, eine Schülerin an, die sich noch nicht gemeldet hatte: »Du hast dich jetzt noch gar nicht gemeldet, was denkst du denn über das Bild?« Die Schülerin wiederholt bruchstückhaft das bereits Gesagte und ergänzt dabei, dass die Leiter irgendwo hinführe, wo es nicht hell sei. Das greift die Lehrkraft auf und führt den Gedanken eigenständig fort: »Wo du gar nicht weißt, es führt irgendwo hin, wo es nicht hell ist, weißt du was dahinter ist?« »Nein.« »Man weiß überhaupt nicht, was dahinter ist und mit diesen Deutungen, die wir jetzt am Anfang der Stunde schon aufgeschrieben haben (sie deutet zur Tafel), möchte ich, dass wir uns jetzt noch son bisschen

intensiver mit zwei von diesen Aspekten, nämlich einmal mit der Leiter, mit dem Symbol der Leiter, und mit dem Symbol des Lichtes intensiver auseinandersetzen, um zu erkennen, wobei uns diese Leiter zu Hoffnung, zum weiteren Leben helfen könnte.« Während des Sprechens steht sie auf und geht auf die andere Seite des Fernsehers. Dabei deutet sie auf das Bild und schaut abwechselnd dorthin und auf die Arbeitsblätter, die auf einem Tisch vor ihr liegen. Anschließend schaut sie zu den Schüler*innen und leitet in die nächste Arbeitsphase über, indem sie eine intensivere Auseinandersetzung mit den Symbolen Leiter und Licht ankündigt. Sie möchte, dass die Schüler*innen »erkennen«, wobei »uns diese Leiter zu Hoffnung, zum weiteren Leben helfen könnte.« Im Anschluss verteilt sie Arbeitsblätter.

Praktiken des Schließens

Praktiken der Lehrkraft im Raum

Da die Lehrkraft das Bild als symbolische Darstellung deutet, die eindeutig versprachlicht werden kann, zielt sie in der Unterrichtssequenz darauf, alle Bildelemente entsprechend symbolisch zu übersetzen und in dem inhaltlichen Rahmen von Hoffnung und Auferstehung zu deuten. Für sie geht es darum, dass die Deutung allen »klar« wird. Sie sieht es als ihre Aufgabe, dieses Verständnis sicherzustellen, weshalb sie die Deutung sprachlich sowie gestisch erläutert und sich bei einer stillen Schülerin vergewissert. Die von ihr als offen markierte Stelle im Bild wird aufgegriffen und in der nächsten Unterrichtsphase vertieft, in der es durch die Bearbeitung von Arbeitsblättern darum gehe zu »erkennen«, wie Hoffnung im weiteren Leben helfen könne. Damit wird diese Unterrichtssequenz geschlossen und den Schüler*innen in Aussicht gestellt, dass offene Fragen im weiteren Verlauf in existenzieller Perspektivierung beantwortet werden.

Praktiken der Schüler*innen

Die Schüler*innen beantworten die sehr engen Fragen nach der symbolischen Übersetzung des Bildes zögerlich und kurz. Indem sie ihre Antworten teils als Frage intonieren, scheinen sie unsicher zu sein und zu antizipieren, dass die Lehrkraft genau eine richtige Antwort erwartet. Entsprechend antwortet die Schülerin auf die Frage der Lehrkraft, was sie von dem Bild »halte«, nicht mit einer persönlichen Einschätzung, sondern mit einer Wiederholung der bereits als richtig bewerteten Antworten und markiert erst anschließend eine noch nicht ausgedeutete Stelle im Bild.

Bedeutung des Bildes

Das Bild wird als Zusammensetzung einzelner Symbole verstanden, die ohne Bedeutungsveränderung in theologische bzw. existenzielle Begrifflichkeiten übersetzt werden können. Die Lehrkraft misst dem Bild das Potenzial zu, dass diese Übersetzung für alle Schüler*innen verstehbar ist und für sie eine existenzielle Bedeutung besitzt. Das Bild ist damit kein zentraler Akteur des Geschehens, da es durch die Übersetzung der Symbole versprachlicht wird und als solches anschließend keine Rolle mehr im Gespräch besitzt.

4.3.5 Musterbildung

In den vier Sequenzen wurden verschiedene Muster von Praktiken des Schließens deutlich, in denen wiederum dem Bild unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen zukommen. Im Folgenden werden diese zu vier Mustern von Schließungspraktiken und drei Mustern der Bedeutungszuschreibungen von Bild gebündelt. Die Praktiken der Schüler*innen beim Schließen zeigen hingegen keine ausreichend scharf ausdifferenzierbaren Muster, sodass abschließend hier nur ein zusammenfassender Blick auf ihre Praktiken geworfen wird.

Praktiken des Schließens

Muster: Bündelnder, deutender Lehrer*innenvortrag

Im Ankerbeispiel B1 wählt die Lehrkraft am Ende der Sequenz einen bündelnden Lehrer*innenvortrag, wobei dieser zwar auf die Aussagen der Lerngruppe Bezug nimmt, ohne jedoch die vielfältigen Äußerungen zu einer konsistenten Zusammenfassung zu führen. Unterstützt durch ihre nonverbale Interaktion im Raum wird ihrem Vortrag eine besondere Bedeutung zugemessen.

Dieses Muster lässt sich in vielen weiteren Unterrichtssequenzen aufzeigen, wenn heterogene Schüler*innenäußerungen und die dabei auch wahrzunehmenden inhaltlichen Unklarheiten durch einen Lehrer*innenvortrag gebündelt, vertieft, teils auch geglättet oder vereindeutigt und dabei abgeschlossen werden. So schließt sich z.B. in einer anderen Sequenz (B5) an ein längeres Unterrichtsgespräch ein deutender Vortrag an, in dem die Lehrkraft trotz der Meldung einer Schülerin ihre Gedanken zum Gespräch in Form eines Lehrer*innenvortrags äußert, um hierin die im Unterrichtsgespräch geäußerten Gefühle als »normal« einzuordnen. Dabei bindet sie die Aussagen nicht an das Bild, vielmehr bezieht sie diese auf das Thema Auferstehung und stellt so einen korrelativen Bezug her. Anders als beim ersten Beispiel kommt es hier zwar auch zu einer Bündelung der Schüler*innenbeiträge, die aber zugleich eine theologische Öffnung darstellt.

In einem weiteren Beispiel (B6) führt das Klingeln zum Stundenende dazu, dass die Lehrkraft die zum Teil schon aufstehenden Schüler*innen zurückruft, um noch »ganz kurz« in zwei Sätzen die Ergebnisse in eine bündelnde Deutung überzuführen. Eine andere Variante verdeutlicht eine Sequenz (B7), in der die Lehrkraft die Schüler*innen nach einem schleppenden Gespräch über die Bilddeutung auffordert: »Das schreibt ihr bitte einmal mit, was ihr gerade gesagt habt«, wobei sie sich der Tafel zuwendet, an der sie zwei Sätze notiert, wozu sie Notizen o.ä. von einem Blatt in ihrer Hand zu nutzen scheint. Danach trägt sie die Deutung noch einmal vor, indem sie auf Stichworte der Schüler*innen zurückgreift. Abschließend ergänzt sie einen Aspekt, den sie sich durch eine Rückfrage an die Schüler*innen bestätigen lässt.

Die Schließungspraktiken werden in diesem Muster somit von den Lehrkräften vorgenommen, indem sie Äußerungen oder Deutungen von Schüler*innen bündeln, vertiefen oder ergänzen, wobei sie oftmals stark lenkend vorgehen und teils oberflächlich bleiben. Inwiefern die Schüler*innen diesen Schritt als Lernprozess mitgehen, bleibt offen.

Muster: Rückbindung an Unterrichtsthema/-reihe

Ähnlich wie im ersten Muster geschieht das Schließen in Ankerbeispiel B2 ebenfalls durch eine von der Lehrkraft herbeigeführte Bündelung. Diese wird jedoch in dem größeren Kontext der gesamten Unterrichtsreihe vorgenommen. Dazu verweist sie auf den verwendeten Advanced Organizer mit übergreifenden Fragen und Impulsen, die für einen stringenten, transparenten, lernzielorientierten Unterrichtsprozess sorgen und zugleich die abschließende Deutung inhaltlich orientieren.

In einer weiteren Sequenz (B8) verweist die Lehrkraft ebenfalls auf die im Advanced Organizer gesammelten Fragen, fordert aber die Schüler*innen auf, diesen auf die Bilddeutung zu beziehen. So können von ihnen unterschiedliche Bilddeutungen mit der gesamten Unterrichtsreihe verknüpft werden. Die Lehrkraft verzichtet auf eine abschließende Bündelung oder inhaltlichen Zuspitzung und leitet kommentarlos in eine neue Arbeitsphase über.

Als weitere Variante kann eine Sequenz (B9) betrachtet werden, in der die Lehrkraft mündlich auf die Themen der letzten Stunde verweist und hierbei lenkend das Thema Hoffnung hervorhebt. Die Schließung erfolgt dabei sehr knapp, indem ein Schüler auf die Frage mit dem Stichwort »Auferstehung« antwortet und die Lehrkraft dies als »eine Möglichkeit« anerkennt und eine neue Sequenz eröffnet. Ähnlich verhält es sich auch in einer Sequenz (B10), in der die Lehrkraft das am Anfang benannte Stundenthema »Auferstehung« heranzieht, auf das die vorgenommenen Deutungen zum Bild bezogen werden sollen. Auch hier fällt der inhaltliche Beitrag der Schüler*innen zu dem Schließungsprozess denkbar knapp aus, indem eine Schülerin die im Bild deutlich werdende Hoffnung auf die Auferstehung bezieht.

Insgesamt werden die Schließungspraktiken in diesem Muster von der Lehrkraft durch die Rückbindung an die Unterrichtsreihe inhaltlich unterstützt bzw. gelenkt, wobei sich die Schüler*innen nur knapp bzw. oberflächlich beteiligen.

Muster: Lenkung zu korrelativer oder katechetischer Zielsetzung

Das dritte Muster kristallisiert sich nicht nur am Ende der Sequenz in Ankerbeispiel B3 heraus, sondern durchzieht diese durchgängig. Die Lehrkraft setzt durch Fragen und Schaubilder sehr enge Impulse und Sicherungsverfahren ein, wodurch sie zum einen eine Anbindung an die gesamte Reihe erzielt und zum anderen auch inhaltlich eine sehr enge (katechetische) Zielsetzung verfolgt. Auch in der oben skizzierten Sequenz B7 lässt sich dieses Muster beobachten, wobei die Impulse hier noch deutlich enger sind bis dahin, dass die Lehrkraft an der Tafel ein Wort unterstreicht, das die Schüler*innen lediglich als Antwort wiederholen müssen. In dieser Sequenz scheint die enge Führung auch an der schleppenden Beteiligung der Schüler*innen zu liegen, die die Lehrkraft möglicherweise durch Vereinfachen zu aktivieren versucht.

Eine Varianz verschiedener Lenkungsmöglichkeiten zeigt sich in der Sequenz B11, in der zum Ende einer umfangreichen Erarbeitungsphase die Deutungen mit dem Leid von Menschen heute korreliert werden. Dabei fordert die Lehrkraft methodisch die Schüler*innen zu einer Aufstellungsübung auf. Innerhalb des Kontextes haben die Schüler*innen verschiedene Möglichkeiten zur Wahl, die Lerngruppe stellt sich aber geschlossen an einen Punkt der vorgegebenen Skala auf. Ob dies der tatsächlichen Ein-

schätzung der Jugendlichen entspricht, bleibt unklar. Die Lehrkraft lenkt das Gespräch durch kritische Nachfragen in Richtung einer korrelativen Deutung der Auferstehung, ohne jedoch eine bestimmte Deutung klar festzuhalten. Daher unterscheidet sich das Vorgehen deutlich von den ersten beiden Varianten, da hier zwar Lenkungen in eine bestimmte (religiöse) Zielrichtung stattfinden, diese aber nicht in einer verkürzenden oder vereinheitlichenden (katechetischen) Deutung enden. Vielmehr versucht die Lehrkraft das Gespräch auf ein höheres Niveau zu heben und so die bisher im Unterrichtsgeschehen gesammelten Deutungsaspekte in ein Verhältnis zu setzen bzw. argumentativ zu nutzen, wodurch zentrale Deutungen zugleich noch einmal wiederholt und vertieft werden.

Muster: Überprüfung des Lerngewinns

Die Lehrkraft überprüft am Ende des Ankerbeispiels in B4, inwiefern die symbolische Übersetzung des Bildes in eine existenzielle Deutung von den Schüler*innen verstanden wurde, indem diese zur Wiederholung und Bestätigung des Gelernten aufgefordert werden. So will die Lehrkraft sicherstellen, dass alle mitgekommen sind. Ein ähnliches Vorgehen wendet die Lehrkraft in der Sequenz B12 erneut an. Nach einer von einer Schülerin eingebrachten Gesamtdeutung wiederholt und ergänzt sie diese noch einmal in eigenen Worten und schließt mit dem Hinweis, dass dies »superkompliziert« sei. Daraufhin fordert sie einen Schüler auf, »aus seiner Sicht« zusammenzufassen, was sie gerade gesagt habe, um sicher sein zu können, dass alle es verstanden haben. Der Schüler antwortet zunächst, wird aber durch Fragen und Ergänzungen der Lehrkraft unterbrochen, sodass ein kurzes Gespräch zwischen beiden entsteht, das in einem Verweis auf die folgende Unterrichtsstunde endet. In diesem Beispiel macht die Lehrkraft die Intention der Lerngewinnüberprüfung explizit deutlich. Dieses Muster ist nur in Einzelfällen zu beobachten und wird insgesamt deutlich weniger genutzt als Muster, in denen die Lehrkraft das letzte Wort hat.

Bedeutung des Bildes

Muster: Religiöse Aussage, katechetische Funktion

Die Lehrkraft lenkt in B3 durch Fragestellungen die Bilderschließung stark. Im Unterrichtsgespräch werden theologische Begrifflichkeiten auf das Bild angewandt, die nach Ansicht der Lehrkraft für die Lerngruppe (»uns«) Relevanz und Gültigkeit besitzen. Diese Gültigkeit wird in Form eines Schaubildes gesichert, das Bild erhält eine nahezu katechetische Funktion. Indem sie auf dem Bild zeichnet und hieraus die Bedeutung ableitet, wird das Bild zum Akteur, dem religiöses Potenzial zugeschrieben wird.

Vergleichbar werden in der Sequenz B7 die in der Erarbeitung gesammelten Bildaspekte auf Auferstehung übertragen. Die Lehrkraft lenkt dabei mit Fragen ein Unterrichtsgespräch, in dem aufgrund der geringen Beteiligung der Schüler*innen ihre Impulse immer enger werden. Dabei stellt die Lehrkraft schlussendlich aus den knappen Antworten der Schüler*innen selbst die theologische Deutung her, was in einem Tafelanschrieb endet, der »mitgeschrieben« werden soll: »Auferstehung gibt Hoffnung auf ein gutes, freies Leben, es braucht aber auch Mut.« So dient auch hier das

Bild zur Produktion einer theologischen Aussage, die von den Schüler*innen gelernt und übernommen werden soll.

Muster: Korrelative Brücke zwischen Religion und Lebenswelt

In B1 schreibt die Lehrkraft dem Bild eine korrelative Bedeutung zu, indem sie die Ergebnisse der Bilderschließung auf heute »übertragen« möchte. Zugleich betrachtet sie das Bild als seltsam und schwer erkennbar, womit sie ggf. mögliche Schwierigkeiten der Korrelation andeutet. Im Fallbeispiel B2 wird dem Bild ebenfalls korrelatives Potenzial zugemessen, wobei hier der Übertrag zwischen Bild, Kreuzigung Jesu und heutiger Lebenswelt klarer herausgestellt wird. Ähnlich wie in B1 geschieht dieser korrelative Prozess jedoch weitgehend (nur) durch Fragestellungen bzw. durch die Einbettung des Bildes in die Gesamtreihe mit dem Advanced Organizer. Inwiefern die Schüler*innen diese Korrelation übernehmen und korrelativ auch auf ihre eigene Lebenswelt beziehen, bleibt offen bzw. fraglich, denn Korrelation wird weitgehend von der Lehrkraft hergestellt bzw. postuliert und nur selten (sichtbar) von den Schüler*innen produziert.

In der Sequenz B5 wird die korrelative Brücke von der Lehrkraft methodisch hergestellt, indem sie die Schüler*innen ihre eigenen visuell veranschaulichten Deutungen des Kunstwerks gemeinsam mit Bildkarten, die Menschen mit verschiedenen (meist negativen) Emotionen zeigen, betrachten lässt. In einer vorhergehenden Stunde hatten die Schüler*innen die Bildkarten schon mit ihren persönlichen Gefühlen verknüpft, sodass nun eine Konfrontation von Lebenswelt und religiöser Deutung stattfindet. Durch die Erläuterung der Lehrkraft, dass die verschiedenen Reaktionen der Schüler*innen »normal« seien und dass jede*r damit unterschiedlich umginge, bleibt das Unterrichtsgeschehen jedoch vage und das korrelative Potenzial des Kunstwerks wird nicht vollends eingeholt.

Ein ähnliches Vorgehen wählt die Lehrkraft in der Sequenz B11, in der jedoch alle Schüler*innen relativ einig eine Korrelation zur Hoffnung(-slosigkeit) herstellen. Die Lehrkraft versucht deshalb die Einhelligkeit der Schüler*innen nochmal anzufragen und diese Korrelation zu vertiefen. Ebenfalls durch ein methodisches Vorgehen wird die korrelative Brücke in der Sequenz B8 geschlagen, in der der Advanced Organizer zum Einsatz kommt, um die Bilddeutung abzuschließen. Durch die dort gesammelten Fragen, die auf die Verbindung von religiöser Tradition und existentiellen Fragen zielen, werden die Bilddeutungen korrelativ vertieft. Da die Schüler*innen eine zu beantwortende Frage selbst auswählen, stellen sie diese Korrelationen eigenständig her, wobei insbesondere die Bezüge zur Auferstehung eher vage bleiben.

Muster: Existentielle Bedeutung

In B4 versteht die Lehrkraft das Bild symbolisch, was in einem kognitiven Prozess übersetzt werden muss, den es nachzuvollziehen und zu verstehen gilt. Dabei misst sie dem Bild eine existenzielle Bedeutung zu. Zugleich »verschwindet« dieses im Übersetzungsprozess in die von der Lehrkraft ausgewählten sprachlichen Äquivalente.

In der Sequenz B10 gelingt es einem Schüler, den Bildelementen eine existentielle Bedeutung zuzuschreiben. Erst dadurch wird die Lehrkraft animiert, die zu Beginn der Stunde gesammelten Assoziationen durch das Aufklappen der Tafel wieder ins Bewusst-

sein zu rufen. Jedoch wird das Bild hierdurch zum Teil von der Tafel verdeckt, sodass es in den Hintergrund tritt. Da sich die Schüler*innen aber weiter auf das Bild beziehen, klappt die Lehrkraft die Tafel wieder zu und wendet sich dem Bild zu, sodass die existentielle Bedeutung des Kunstwerks deutlicher hervortritt, wohingegen die Schüler*innen nicht auf den korrelativ ausgerichteten Impuls der Lehrkraft reagieren, Bezüge zur Auf-er-stehung herzustellen.

4.3.6 Zusammenschau der Muster

In den Ankerbeispielen zeichnen sich keine ausdifferenzierten Muster der Schüler*innenpraktiken ab. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Phasen der Schließung stark von den Lehrkräften gelenkt werden, worauf die Schüler*innen primär reagieren können, sodass sie insgesamt eher passiv bzw. wenig motiviert erscheinen. Insbesondere bei bündelnden Lehrer*innenvorträgen sind sie zunehmend unbeteiligt. Bei der inhaltlichen Bündelung erweisen sich viele Schüler*innen als unsicher, teils auch überfordert. Daher bleibt vielfach offen, inwiefern der Schließungsprozess von ihnen auch inhaltlich nachvollzogen wird und ein entsprechender Lernprozess stattfindet. Die herausgearbeiteten Muster zu den Praktiken der Schließung sind daher einerseits quantitativ geringer als bei den Praktiken des Umgangs mit Heterogenität (vgl. 2.1.7). Andererseits sind die Praktiken der Lehrkräfte nicht eindeutig unterschiedlichen Bildpotenzialen zuzuordnen, wie folgende Grafik veranschaulicht.

Grafik 3: Muster: Praktiken des Schließens



4.4 Praktiken der Differenzierung und Differenzierung

Bislang wurden Muster analysiert, wie in Unterrichtspraktiken mit der Heterogenität der Schüler*innen umgegangen wird. Dabei stellt sich jedoch auch die Frage, inwiefern in den Unterrichtspraktiken mit Bildern Differenz selbst erzeugt wird. Im Folgenden werden hierzu Unterrichtssequenzen analysiert, in denen entsprechende Differen-

zierungspraktiken deutlich werden und Lehrer*innen bzw. Bilder zum doing difference beitragen.

Bei der Auswahl der Sequenzen lag der Fokus auf Unterrichtsphasen, in denen zentral mit Bildern im Plenum gearbeitet wurde. Sequenzen, in denen z.B. leistungsdifferenziert Einzelarbeit durchgeführt wurde und die als doing difference betrachtet werden können, wurden nicht ausgewählt. Unter der Fragestellung nach Differenzierung und Differenzerzeugung mit und durch Bilder konnten daraufhin drei Sequenzen gefunden werden, die einer Feinanalyse unterzogen wurden. Dieses kleine Sample führt dazu, dass im Folgenden keine Muster herausgearbeitet, sondern nur explorative Deutungen entfaltet werden.

4.4.1 Ankerbeispiel C1: Konstruktion von Leistung

In dieser Sequenz fordert die Lehrkraft Schüler*innen zur Bildbeschreibung auf (Abb. 2). Ein Schüler ruft in die Klasse, er sehe »ein Fadenkreuz«. Es stellt sich heraus, dass dies der Cursor der Computermaus ist, der unabsichtlich auf der Projektion zu sehen ist. Während die Lehrkraft das Fadenkreuz entfernt, melden sich sukzessive Schüler*innen. Dessen ungeachtet spricht die Lehrkraft weiter mit dem Schüler. »Aber du siehst bestimmt noch mehr, X. Magst du uns das mitteilen?« Der Schüler sitzt mit verschränkten Armen, zögert einen Moment und sagt – unter dem Gelächter der Schüler*innen: »Ich glaub, ich bin farbenblind.« Damit spielt er auf die vertauschte Farbgebung des Bildes an (Abb. 2). Es entsteht Gemurmel in der Klasse. Ebenfalls leicht lachend fragt die Lehrkraft zurück: »Wieso glaubst du das?« »Das ist so, das brennt in den Augen.« »Ok, was brennt denn da, das versteh ich nicht.« »Weil das so, weil das so ne, das ist zu racist« Die Lehrkraft fragt nach, da sie es akustisch nicht verstanden habe und der Schüler führt unter Bewegung seiner linken Hand aus: »Ja das ist so... Wie nennt man das? Das ist invertiert.« Die Lehrkraft reagiert mit »OK« und einer Pause, währenddessen schwellen die Nebengeräusche und -gespräche der Klasse an. Einzelne Schüler*innen zeigen oder blicken dabei zum Bild. Während des Dialogs bleiben viele Schüler*innenmeldungen erhalten, weitere kommen hinzu. Die Lehrkraft fragt zurück, ob dies an den Kontrasten läge, was der Schüler bestätigt. Dies möchte die Lehrkraft vertiefend erläutern, woraufhin sich erneut Schüler*innen melden. Dennoch adressiert die Lehrkraft den einen Schüler und bezieht sich auf die Aussage der »Farbenblindheit«. Nach einem kurzen verbalen Schlagabtausch erläutert der Schüler, dass das Bild schwarz-weiß sei und was weiß wäre, sei schwarz und umgekehrt. Diese Beobachtung wird von mehreren Schüler*innen mit »Hä?« kommentiert, was darauf hindeutet, dass sie diese Erläuterung nicht nachvollziehen können, worauf der Schüler unsicher zu werden scheint und mit einer abwehrenden Handbewegung reagiert: »Oder auch nicht, keine Ahnung! (Pause) Das sieht einfach so aus, wie in einem Horrorfilm.« Hieraufhin steht die Lehrkraft vom Pult auf und begibt sich zum Bild. Einige Schülerinnen, die sich die gesamte Zeit gemeldet haben, heben jetzt ihre Arme wieder höher und strecken sie vehementer der Lehrkraft entgegen. Der Schüler ruft: »Das ist einfach, for real, das ist doch von Annabelle.« Dabei deutet er mit gestrecktem Arm auf das Bild. Auch einige Schüler*innen melden sich nun energischer, einige lachen. Die Lehrkraft steht nun neben dem Bild und schaut an der Projektion hoch. Beim Ende des Einwurfs des Schülers macht sie mit einer Hand eine

abwiegelnde Bewegung. »Du hast schon was ganz Wichtiges entdeckt, auch wenn zum Schluss die Ausdrucksweise nicht ganz so cool war.« Sie läuft unter der Projektion zur anderen Seite des Raums, bis sie hinter dem Pult steht und bewertet: »Ich glaube, dass du da schon ein Schritt weiter bist, als die anderen, was die Farben angeht. Behalt das bitte mal im Hinterkopf.« Jetzt ruft sie einen anderen Schüler auf, der den Impuls zur Bildbeschreibung vom Beginn der Sequenz aufgreift: »Ich sehe eine Leiter, die in einer sehr hellen Ecke steht und einen Stuhl, der auf der anderen Seite steht.« Während dieses Beitrags schaut die Lehrkraft zum Teil auf das Pult. Bis auf »Mhm« kommt von ihr keine Reaktion. Die Zahl und Energie der Meldungen sind inzwischen zurückgegangen. Zwei weitere Beiträge beschreiben die Bildelemente ohne nähere Reaktion der Lehrkraft, eine Schülerin ergänzt: »Ich sehe es auch wie X, die Farben sind verkehrt herum«, woraufhin sie aufgefordert wird dies zu erläutern. Dann öffnet die Lehrkraft die Frage: »Woran macht ihr das fest? X hat es ja auch gesehen.« Auf diesen Impuls melden sich einige Schüler*innen, nach einer kurzen Erläuterung eines Schülers wird erneut der bislang im Mittelpunkt stehende Schüler aufgerufen, der umständlich anfängt, dies zu erklären und schlussendlich die Farbgebung mit Fotofiltern beim Smartphone vergleicht. Er endet mit ungeduldiger oder abwehrender Handbewegung. »Keine Ahnung, das ist so ... Jesus!« Die Lehrkraft äußert leicht lachend, dass das Bild vielleicht wirklich was mit Jesus zu tun habe. Auch aus der Klasse ist einzelnes Lachen zu hören. Es folgen einige weitere Kommentare von Schüler*innen zur Farbgebung, die von der Lehrkraft als erste Deutungsansätze bewertet werden, sodass sie die Unterrichtssequenz in die Phase der Bilddeutung überführt.

Praktiken der Differenzierung und Differenzerzeugung

Praktiken der Lehrkraft im Raum

In dieser Sequenz wird vor allem ein Schüler mit besonderer psychischer Vorgeschichte, bei dem ggf. das Bild etwas triggern könnte, von der Lehrkraft adressiert. Sie greift seinen Zwischenruf auf, um ihn zu einer weiteren Bildbetrachtung zu motivieren. Dabei lässt sie sich auf die nicht strukturierten, teils ironischen und assoziativen Äußerungen ein und verwickelt sich in einen Dialog mit ihm, ohne ihr Ziel einer Bildbeschreibung weiter zu verfolgen. Die anderen sich meldenden Schüler*innen ignoriert sie über einen längeren Zeitraum. Als der Schüler unsicher zu werden scheint, unterstützt sie seine Wahrnehmungen, indem sie aufsteht und körperlich auf das Bild bezugnimmt sowie gleichzeitig seine Wahrnehmungen als etwas »ganz Wichtiges« und seinen Lernprozess als besonders schnell bewertet. Sie adressiert ihn somit als leistungsstark. Die Äußerungen anderer Schüler*innen deuten darauf hin, dass der herausgestellte Lernunterschied zumindest zu einigen tatsächlich besteht. Zugleich tragen die Praktiken der Lehrkraft dazu bei, Leistungsunterschiede zu adressieren und ggf. auch zu konstruieren. Denn dem als leistungsstark adressierten Schüler gelingt es sprachlich nicht, sich präzise zu artikulieren, ohne dass dies von der Lehrkraft markiert wird. Andere Schüler*innen hingegen äußern sich differenzierter, was nicht als methodisch oder inhaltlich gute Leistung hervorgehoben wird.

Praktiken der Schüler*innen

Der hervorgehobene Schüler ruft in die Klasse hinein. Auf die Interventionen der Lehrkraft reagiert er nicht mit einer strukturierten Bildbeschreibung, sondern mit ironischen Bemerkungen bzw. assoziativen, körperbezogenen Bildeindrücken. Er sucht einerseits das Gespräch mit der Lehrkraft, andererseits wirkt er aufgrund ihrer Nachfragen und der Reaktionen der Schüler*innen unsicher und reagiert abwehrend. Im Hintergrund dieses Dialogs bleiben viele Schüler*innenmeldungen bestehen, was darauf hindeutet, dass die Schüler*innen vom Bild aktiviert werden und auf unterschiedlichen Leistungsniveaus hierauf reagieren können.

Bedeutung des Bildes

Das Bild motiviert den Schüler zu einer spontanen, laut geäußerten Reaktion und anschließend zu Bemerkungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen (emotional, beschreibend, ironisch...). Mit den fünf Schritten von Günter Lange (Lange 1993: 247–261) könnte diese als Phase der spontanen Wahrnehmung bezeichnet werden. Auch im weiteren Verlauf der Bildbetrachtung wird deutlich, dass Schüler*innen sich heterogen und auf unterschiedlichen Leistungsniveaus zu dem Bild äußern. Das Bild ermöglicht somit differenzierte Zugänge, wobei die Lehrkraft diese kaum aufgreift.

Explorative Deutung

Die ausdauernden Meldungen der Schüler*innen zeigen das aktivierende Potenzial des Bildes. Die Lehrkraft fokussiert hierbei vor allem einen Schüler, dem sie explizit ein höheres Leistungsniveau zumisst. Damit differenziert sie den Unterrichtsprozess und konstruiert zugleich eine Leistungsdifferenz zu anderen Schüler*innen. Die entwickelten Routinen zur Bildbetrachtung ermöglichen diesen ebenfalls Leistungen zu zeigen, ohne dass diese von der Lehrkraft gewürdigt werden. Das Bild – so könnte man explorativ und thesenhaft folgern – aktiviert trotz der Differenzerzeugung der Lehrkraft andere Schüler*innen, sich dennoch entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit in das Unterrichtsgeschehen einzubringen.

4.4.2 Ankerbeispiel C2: Emotionalität und *doing gender*

Dichte Beschreibung

Die Schüler*innen wählen aus einer Vielzahl von Fotos ein Bild aus, das ihre momentane Gefühlslage beschreibt, und tauschen sich hierüber zu zweit aus. In der analysierten Sequenz werden einzelne Schüler*innen nach vorne gerufen und erläutern anhand ihres Bildes, wie es ihnen derzeit geht. Die Lehrkraft sammelt die Äußerungen an der Tafel. Nachdem ein erster Junge lange vorgetragen hat, fordert sie nach einer entstehenden Pause einen zweiten Jungen auf: »Komm, mach mal.« Die Ruhe weicht einem allgemeinen Gemurmel und Bewegung, als ob eine Anspannung abgefallen sei. Der Schüler kommt langsam nach vorne und beginnt seine Bildvorstellung mit einem (unverständlichen) Spruch, auf den die Klasse mit Lachen reagiert. Dann wechselt er in die Rolle des Vortragenden: »Ich habe klar das Bild ausgewählt, weil das passt einfach sehr gut zu meinem Leben momentan.« Es werden Zwischenrufe aus der Klasse »Ja« laut, ein Junge applaudiert leicht mit den Händen. Der Schüler greift die Unterbrechung auf, fordert

mit einer Handbewegung Ruhe ein, woraufhin ein anderer Schüler die Hände entschuldigend hochhebt. »Fragen sind gleich gestattet.« Diese Intervention wirkt ironisch bzw. wie ein Rollenspiel. Er führt aus, dass er sehr glücklich sei, keinen Stress mit den Abschlussprüfungen habe, wobei er sich explizit mit seinem Vorredner vergleicht, worauf die Klasse lacht. Er habe einfach Spaß am Leben und mit einigen Mitschülern, wobei er auf zwei Schüler verweist, was erneut für Erheiterung sorgt. Mit einem »Dankeschön« setzt er sich unter Applaus, was der Präsentation den Charakter einer Aufführung verleiht. Danach kehrt wieder (angespannte?) Ruhe ein. Die Lehrkraft fragt: »Mag noch eine von den Mädels, vielleicht?«, was von einigen Jungen aufgegriffen wird »Ja, ja bitte.« Nach einer Pause schlägt ein Junge ein Mädchen namentlich vor, was Geraune hervorruft, woraufhin der Mädchennamen nochmals von Jungen vorgeschlagen wird. Das vorgeschlagene Mädchen wendet ein, dass ein anderer Schüler ihr ausgewähltes Bild habe, worauf die Lehrkraft reagiert: »Das kann man ja besorgen, das Bild. Daran soll es nicht scheitern. [Pause] Ihr dürft auch zu zweit nach vorne kommen, auch kein Problem.« Sie wiederholt ihr Angebot nochmals und ergänzt, dass es schön wäre, wenn noch Mädchen präsentieren könnten, worauf ein allgemeines Gemurmel eintritt. Ein Junge bringt erneut das genannte Mädchen ins Spiel. Die zunehmend angespannte Situation wird gelöst, indem die Lehrkraft genau diesen Schüler aufruft: »Oh, X möchte, habe ich gerade gehört.« Nach einer kurzen Pause bewegt sich dieser nach vorne und präsentiert sein Bild. Unter viel Gelächter und einigen nicht näher verständlichen Sprüchen formuliert er, dass er Druck und Angst angesichts der Prüfungen verspüre, weitere Ausführungen verweigert er. Ein weiterer Schüler meldet sich freiwillig und geht schnell nach vorne. Im Hintergrund ruft ein Schüler erneut den Mädchennamen: »Jetzt muss X gleich auch noch!« Sehr ernsthaft mit leicht belegter Stimme schildert dieser Junge ausführlich, dass es ihn sehr belastet, jetzt am Ende der Schullaufbahn gewichtige Lebensentscheidungen zu treffen. Dabei wird es sehr still und konzentriert in der Klasse. »Und das sorgt ein bisschen für Unbehagen bei mir. Das löst so eine Identitätskrise bei mir aus. Und das stresst mich ein bisschen, ein bisschen macht mich das ängstlich. Ein bisschen macht mir das – andere Worte finde ich dafür gerade nicht [Pause, währenddessen die Lehrkraft weiter Stichworte an der Tafel sammelt], ja ist so ein Problem, was mich gerade ziemlich stark beschäftigt, (er zeigt sein Bild in die Klasse) was mich auch ziemlich angreiflich macht, auch sehr verletzlich, aber ich glaub, da kann ich nicht sehr viel tun dagegen.« Er hebt nochmals das Bild nach oben, hängt es anschließend auf und setzt sich wieder auf seinen Platz, wobei er sich Tränen aus den Augen wischt. Ein Junge klatscht in der ansonsten stillen Klasse, er schaut sich irritiert um, da niemand mitklatscht und stellt dies daraufhin ein.

Praktiken der Differenzierung und Differenzerzeugung

Die Sequenz zeigt unterschiedliche Prozesse der Differenzierung und Differenzerzeugung. Im Folgenden werden Gender und Emotionalität nacheinander fokussiert, auch wenn sie eng miteinander verwoben sind.

1. Gender

Praktiken der Lehrkraft im Raum

Die Lehrkraft fordert Mädchen zur Präsentation auf und adressiert damit explizit die Genderkategorie, wobei weder in der Aufgabenstellung noch im Unterrichtsgeschehen Genderfragen bislang relevant waren. Dabei bleibt unklar, warum ihr die Präsentation durch Mädchen wichtig ist. Indem sie zweifach ausführt, Mädchen könnten auch gemeinsam präsentieren, möchte sie scheinbar die Hemmschwelle senken. Damit wählt sie eine soziale Kategorie, um der Zurückhaltung zu entgegnen. Scheinbar sind es keine Leistungshürden o.ä., die nach ihrer Ansicht die Mädchen hindern. Zugleich schreibt sie den Mädchen eine soziale Ansprechbarkeit zu. Nachdem sich diese verweigern, adressiert sie sie im weiteren Verlauf nicht mehr. Sie macht hierdurch allerdings eine Differenz zwischen Jungen und Mädchen auf, wobei sie verdeutlicht, dass sie das zurückhaltende Verhalten der Mädchen akzeptiert, während Jungen explizit nach vorne gerufen werden. So unterstützt sie das entstehende Narrativ, dass Jungen im Zweifel eine aktivere Rolle übernehmen müssen, während Mädchen sich dieser entziehen können.

Praktiken der Schüler*innen

Die Mädchen reagieren auf die Aufforderung der Lehrkraft nicht sichtbar, wohingegen die Jungen sofort eine bestimmte Schülerin adressieren. Auch im weiteren Verlauf fordern sie, dass dieses Mädchen ihre Ergebnisse vorstellen soll, wobei offen bleibt, warum genau sie ausgewählt wird. Aufschlussreich ist allerdings, dass die Jungen die Verweigerung der Mädchen nicht weiter als Genderfrage thematisieren, sondern auf ein Mädchen hin individualisieren. Dieses versucht sich zuerst mit einem Sachargument zu entziehen, nachdem dieses entkräftet wurde, entzieht sie sich jedoch grundsätzlich.

Bedeutung des Bildes

Das Bild spielt bei den Genderfragen keine Rolle, außer dass ein Mädchen das nicht verfügbare Bild als Ausrede wählt, um nicht präsentieren zu müssen.

2. Emotionalisierung

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft lenkt diese Sequenz durch die Auswahl der emotionsstarken Fotos sowie durch die Sozialform der individuellen Ergebnispräsentation vor der Klasse. Im weiteren Verlauf fokussiert sich die Lehrkraft auf die Motivation der Schüler*innen. Dazu ruft sie einzelne Schüler namentlich auf. Die Adressierung der Mädchen als Gruppe kann in dieser Perspektive betrachtet werden. Zugleich versucht sie erfolglos die Hürden der Beteiligung zu senken.

Während den Präsentationen konzentriert sie sich auf das stichwortartige Sichern an der Tafel. Damit ist sie bei den teils hochemotionalen Beiträgen beschäftigt und tritt körperlich in den Hintergrund. Zugleich steht die ›objektive‹ Sicherung als Tafelbild in Spannung zu den persönlichen und emotionalen Beiträgen. In eine stärker zugewandte Haltung, sowohl körperlich als auch emotional, begibt sie sich bei Nachfragen.

Praktiken der Schüler*innen

Die Atmosphäre in der Klasse sowie das Verhalten der Vortragenden zeugt von einer großen emotionalen Herausforderung der Schüler*innen, wie insbesondere die angespannte Stille zwischen den Beiträgen sowie die verbal und körperlich zum Ausdruck gebrachte Erleichterung, wenn jemand zum Vorstellen gefunden wurde, zeigen. Auch das Insistieren einzelner Jungen, dass ein Mädchen vortragen soll, kann diesbezüglich gedeutet werden. Fast alle Beiträge unterstreichen, wie stark angespannt die Schüler*innen angesichts der Abschlussprüfungen und Schulentlassung sind. Bei der Präsentation reagieren die Schüler*innen mit unterschiedlichen Praktiken.

Der Schüler, der sich nicht freiwillig gemeldet hat, stellt sich vor die Klasse und nimmt die Rolle eines souverän Vortragenden ein. Zwischenrufe wehrt er ab, indem er zugleich in eine moderierende Rolle wechselt. Die Reaktionen der Klasse verdeutlichen, dass sie diese Rollenverteilung annehmen, womit zugleich eine gewisse Leichtigkeit und Ironie in die Situation eingespielt wird. Der Junge präsentiert sich relativ kurz als glücklich sowie schulisch erfolgreich.

Ein weiterer Junge erläutert anhand des Bildes den Druck, den er verspürt. Durch Sprüche und Gelächter werden die inhaltlich emotionalen Äußerungen kontrastiert und eine gewisse emotionale Distanz erzeugt. Weiteren Äußerungen entzieht er sich.

Der letzte Schüler, der sich freiwillig meldet, wählt eine sehr emotionale, authentisch ungebrochene Darstellung seiner momentanen Lebenssituation und ist sichtlich emotional überwältigt.

Damit lassen sich unterschiedliche Strategien erkennen, wie die Schüler*innen mit der scheinbar sehr großen Herausforderung der emotionalen Selbstkundgabe vor der Klassengemeinschaft umgehen: Übernahme einer Rolle des Vortragenden, Distanzierung durch Gelächter und Ironie, gezeigte Emotionalität oder Entzug.

Bedeutung des Bildes

Die Sequenz zeigt, dass Bilder das Potenzial besitzen, Emotionen zu wecken und zur Selbsterkundung und Selbstkundgabe zu motivieren. Die Schüler*innen nehmen teilweise bei der Präsentation explizit auf das Bild Bezug. Hierbei wird die starke Emotionalität durch eine weitgehend sehr eindeutige Bildsprache freigesetzt. Die Passungsfähigkeit des Bildes zu den heterogenen Schüler*innen wird somit nicht über die Mehrdeutigkeit eines Einzelbildes, sondern über die vielfältige Bildauswahl hergestellt.

Explorative Deutung

In der vorliegenden Sequenz werden auf unterschiedlichen Ebenen Differenz bzw. Differenzierungen erzeugt. In Hinblick auf Gender ist es vor allem die Lehrkraft, die diese Kategorie einbringt und mit einer spezifischen Sozialform kombiniert. Die Jungen hingegen verändern im weiteren Gespräch diese Kategorie, indem sie diese auf ein spezifisches Mädchen hin personalisieren. Somit zeigt sich an diesem Beispiel, wie eine eingebrachte Differenzkategorie im Unterricht und Verhalten der Schüler*innen weiterwirken kann.

Zudem führt die Aufgabenstellung und Bildsprache zu einer Emotionalisierung des Unterrichtsgeschehens, was zu sehr unterschiedlichen Praktiken der Schüler*innen

führt. Dass dies insbesondere für Mädchen eine Herausforderung darstellt, kann hier nur vermutet werden. Thesenhaft lässt sich folgern, dass mit Bildern und ihrem Potenzial zur emotionalen Selbstexpression auch (genderspezifische) Exklusionsprozesse einhergehen, wenn die Äußerung von Emotionen im jeweiligen unterrichtlichen Kontext für Schüler*innen eine Hürde darstellt. Einerseits wird somit das in der Bilddidaktik immer wieder betonte Potenzial von Bildern deutlich, zur emotionalen Selbstexpression beizutragen. Andererseits zeigt sich, welche hohen Hürden hiermit verbunden sind, die zu Differenzierungs- und auch zu Exklusionspraktiken führen.

4.4.3 Ankerbeispiel C3: Rekurs auf soziale Normen

Dichte Beschreibung

Eingeleitet durch einen Vortrag der Lehrkraft, dass Hoffnungen eine Perspektive auf die Zukunft seien, aber sich auch im Hier und Jetzt schon erfüllen könnten, stellt sie die Frage, welche Momente die Schüler*innen kennen, die perfekt seien, an welchen sie glücklich und zufrieden seien. Darauf melden sich zwei Schüler*innen, von denen die erste das Stichwort »Geburtstag« in die Klasse gibt. Da sie dies nicht näher erläutert, fragt die Lehrkraft nach, worauf sich ein teils heiterer Dialog mit der Klasse über das Älterwerden und Kuchenessen entwickelt. Die Lehrkraft scheint mit den Antworten nicht zufrieden und fragt nach, ob sie auch glücklich wäre, wenn sie alleine am Geburtstag Kuchen essen müsse, was die Schülerin sofort mit einem »Ja« beantwortet, worauf die Lehrkraft anschließend die gesamte Lerngruppe adressiert: »Würden sich da alle anschließen?« und wiederholt nochmal, mit einem suggestiv klingenden Unterton, die Szene des alleinigen Kuchenessens. In der Klasse erhebt sich Gemurmel, während die Lehrkraft fortfährt: »Also mich würde das jetzt nicht glücklich machen, muss ich mal sagen.« Sie macht eine kurze Pause und steht inzwischen mit verschränkten Armen vor der Klasse. Dann nimmt sie das Gespräch wieder auf: »Ok, nehmen wir mal das Weihnachtsfest, da wäret ihr auch vollkommen zufrieden, wenn ihr ganz alleine zu Hause sitzen würdet, ohne Freunde, ohne Familie, ohne alles und ihr könntet das leckerste Essen essen?« Wieder erhebt sich Gemurmel, in dem sowohl Zustimmung als auch Ablehnung zu hören sind, woraufhin die Lehrkraft eine Schülerin adressiert, die die Frage verneint hat und fragt sie nach der Begründung ihrer Aussage. Diese erklärt, Weihnachten sei ein Familienfest, da sei man nicht alleine. Die Lehrkraft reagiert mit einem zustimmenden »Aha!« und führt weiter aus: »Familie ist ein gutes Stichwort, darauf wollte ich auch tatsächlich hinaus.« Währenddessen meldet sich eine Schülerin, die den Arm wieder sinken lässt, als die Lehrkraft nach positiven Situationen beim Zusammensein mit der Familie fragt. Die Schülerin meldet sich dann erneut: »Leider hat nicht jeder das Glück einer ganzen Familie«, was als richtig bewertet wird. Während die Lehrkraft ausführt, dass es auch keine ganze oder große Familie sein müsse, unterbricht die Schülerin sie: »Aber manche haben keine Eltern zum Beispiel auch.« Die Lehrkraft entgegnet, aber einige hätten das, und fragt dann in die Klasse »Was könnten aber die anderen haben?« Dies wird von einer bisher noch nicht beteiligten Schülerin mit »Freunde« beantwortet. Daraufhin beschreibt die Lehrkraft ein Szenario auf einer Klassenfahrt, auf der sie eine gute Zeit mit Freunden hätten, und ergänzt weitere Situationen. Sie beendet die Phase, indem sie sich zur Tafel wendet und dort etwas notieren möchte.

Praktiken der Differenzierung und Differenzierung

Praktiken der Lehrkraft im Raum

Die Lehrkraft ist in der gesamten Sequenz sehr präsent. Durch ihre offene Frage nach perfekten oder glücklichen Momenten schafft sie zunächst eine Möglichkeit, dass die Schüler*innen individuelle Antworten geben können, wobei Diversität von ihr nicht intendiert zu sein scheint, da sie »auf etwas hinaus will«. Sehr zügig nimmt sie das Gespräch lenkend in die Hand und prägt dieses durch eigene Narrative und Suggestivfragen. Hierdurch unterläuft sie die Pluralität von lebensweltlichen Erfahrungen und kontrastiert diese mit einer bei ihr (unterbewusst) vorherrschenden Norm: Glücklich ist man im Beisammensein mit der Familie, was sie zunächst auch gegen den Widerstand einer Schülerin verteidigt und dann auf den Bereich der Freunde ausweitet. An ihren geltenden sozialen Normen müssen sich die Erfahrungen der Schüler*innen messen. Auch wenn das Unterrichtsgeschehen nicht deutlich macht, inwiefern die Schüler*innen hiervon persönlich betroffen sind, wird ihr Lebensmodell einer Bewertung unterzogen und sie erleben sich ggf. als different zur vorherrschenden Norm.

Praktiken der Schüler*innen

Während die Lehrkraft sehr aktiv ist, sind die meisten Schüler*innen mit Meldungen zurückhaltend. Dennoch zeigen sie durch Murmeln und Lachen Reaktionen auf das Unterrichtsgeschehen, was eine aktive Teilnahme verdeutlicht. Hiervon hebt sich eine Schülerin ab, die den ersten Wortbeitrag macht und am Ende gar die Lehrkraft unterbricht. Sie durchkreuzt die Erwartung, indem sie angibt, alleine an ihrem Geburtstag glücklich sein zu können und hinterfragt das leitende Konstrukt der Familie. Ob dies aus eigener Betroffenheit geschieht, bleibt offen. So können zwei Umgangsweisen mit den normativen Setzungen der Lehrkraft beobachtet werden, ein eher passives Mitgehen der Mehrheit oder ein offener Widerspruch durch eine einzelne Schülerin.

Bedeutung des Bildes

In der hier analysierten Sequenz gibt es keinen Bildbezug. Sie wurde dennoch ausgewählt, weil sie für die Frage nach Differenzierung aufschlussreich ist.

Explorative Deutung

Die Lehrkraft stößt ein offenes Gespräch an, an das sie aber klare inhaltliche Erwartungen aufgrund ihrer Normen bzw. Erfahrungen knüpft. Die Offenheit der Fragestellung wird durch ihre Lenkung und narrative Prägung des Gesprächs unterlaufen. Durch die starke Setzung von Normen, gibt sie davon abweichenden Schüler*innen im Sinne des *doing difference* das Gefühl, anders als normal zu sein. Da die Lehrkraft von den Widerständen der Schüler*innen überrascht zu sein scheint, könnte es sich hier um ein unreflektiertes Verhalten handeln, das ihr nicht bewusst ist. Dies kann auch für den Teil der Schüler*innen gelten, die eher passiv das Narrativ der Lehrkraft mitverfolgen, wohingegen eine einzelne Schülerin der Setzung dieser Normen widerspricht und die Heterogenität der Erfahrungswelt der Schüler*innen in den Fokus rückt.

4.4.4 Zusammenschau der Praktiken der Differenzierung und Differenzerzeugung

Wie bereits skizziert, werden in Teilprojekt 1 bei der Rezeption von Bildern nur wenige Praktiken der Differenzierung und Differenzerzeugung sichtbar, so dass hier abschließend keine Musterbildung oder weitere Bündelung der Beispiele vorgenommen werden kann. Darüber hinaus werden in den drei dargelegten Beispielen sehr unterschiedliche Differenzkategorien virulent. Adressiert werden Gender, Leistung, soziale Normen bzw. Fähigkeit zur Emotionalität und Selbstexpression. Auch das Bild besitzt in den vorliegenden Beispielen eine ganz unterschiedliche Bedeutung bzw. nimmt verschiedene Funktionen ein. Auf Grund dieser Disparatheit der Analyseergebnisse erscheint selbst eine vorsichtige Hypothesenbildung zu Praktiken der Differenzierung und Differenzerzeugung anhand von Kunst in religiösen Lernprozessen gewagt und unterbleibt daher.

