

Claudia Gärtner, Britta Konz

Kunst im Religionsunterricht

Empirische Erkundungen
heterogenitätssensibler
Lernprozesse

[transcript] Religionswissenschaft

Claudia Gärtner, Britta Konz
Kunst im Religionsunterricht – Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler
Lernprozesse

Claudia Gärtner (Prof. Dr.), geb. 1971, lehrt Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Technischen Universität Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte sind religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, ästhetisches Lernen, Jugendverbandsarbeit in der Ganztagschule sowie fachdidaktische Entwicklungsforschung. Sie war langjährig als Gymnasiallehrerin tätig.

Britta Konz (Prof. Dr.), lehrt Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Johannes Gutenberg Universität Mainz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind qualitativ-empirische Forschung zu Migration/Flucht und Religion und Kindheit, interreligiöses und ästhetisches Lernen.

Claudia Gärtner, Britta Konz

Kunst im Religionsunterricht – Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler Lernprozesse

[transcript]

Die Publikation wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und von der Technischen Universität Dortmund im Rahmen des Projekts Open-Access-Publikationskosten gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Claudia Gärtner, Britta Konz**

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839475171>

Print-ISBN: 978-3-8376-7517-7

PDF-ISBN: 978-3-8394-7517-1

Buchreihen-ISSN: 2703-142X

Buchreihen-eISSN: 2703-1438

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	9
-----------------------------	---

Vorwort	11
---------------	----

Ausgangspunkt und Anlage der Studie

1. Problemaufriss und Forschungsstand

<i>Britta Konz</i>	15
1.1 Heterogenitätssensibles Lernen – grundlegende Begriffsklärungen	15
1.2 Kunst und Ästhetische Bildung im Religionsunterricht	23
1.3 Forschungsdesiderat und Erkenntnisinteresse der Studie	27

2. Methodisches Setting

<i>Claudia Gärtner</i>	29
2.1 Forschungsfragen	29
2.2 Forschungs- und Entwicklungsziele	30
2.3 Fachdidaktische Entwicklungsforschung	31
2.4 Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung	32
2.5 Praxeologisches Verständnis von Unterricht	33

3. Forschungsdesign

<i>Claudia Gärtner</i>	39
3.1 Sample	39
3.2 Forschungs- und Unterrichtsdesign	41
3.3 Lerngegenstand: Deutungen von Leid und Tod entwickeln	42
3.4 Schüler*innen: Forschungsstand zur Lernausgangslage (mit Benedikt Laurenz)	43
3.5 Datenerhebung und Konsequenzen für die Datenauswertung	47
3.6 Limitationen	48

Teilprojekt 1: Rezeptionsästhetisches Arbeiten mit Kunst im Religionsunterricht

4. Analyse der Unterrichtsprozesse

<i>Claudia Gärtner und Anna Hans</i>	51
4.1 Methodisches Vorgehen	51
4.2. Praktiken der Öffnung für heterogene Schüler*innenhandlungen in der Einstiegsphase der Bildbetrachtung	56
4.3 Praktiken des Schließens am Ende einer Bildbetrachtung	78
4.4 Praktiken der Differenzierung und Differenzzerzeugung	92

5. Lernausgangslage und -ergebnisse: Quantitative Auswertung

<i>Claudia Gärtner und Benedikt Laurenz</i>	103
5.1 Methodisches Vorgehen	103
5.2 Analyse der Lernausgangslage	104
5.3 Deutung der erhobenen Daten	107
5.4 Analyse der Lernergebnisse	108
5.5 Deutung der erhobenen Daten	112

6. Lernprozesse und -ergebnisse: Qualitative Fallstudien

<i>Claudia Gärtner</i>	115
6.1 Methodisches Vorgehen	115
6.2 Ergebnisse der Fallanalysen (mit Benedikt Laurenz)	116
6.3 Lernen mit Kunst im heterogenen Religionsunterricht?! Ein Fallvergleich	132

Teilprojekt 2: Produktionsästhetisches Arbeiten mit Kunst im Religionsunterricht

7. Unterrichtsdynamiken

<i>Britta Konz und Ilona Raiser</i>	139
7.1 Methodisches Vorgehen	140
7.2 (Adressierungs-)Praktiken der Lehrer*innen	143
7.3 Doing being student – (Re-)Adressierungspraktiken der Schüler*innen	153
7.4 Praktiken des Öffnens und des Verengens heterogenitätssensibler Lernprozesse	158
7.5 Silencing difference	164
7.6 Fazit	166

8. Raumdynamiken

<i>Britta Konz</i>	169
8.1 Methodisches Vorgehen	170
8.2 Vorbereitende ästhetische Praktiken in Schulräumen	174
8.3 Fotografische Arbeiten	181
8.4 Ausstellungen	195

8.5	Dynamiken im Klassenzimmer	200
8.6	Fazit	206
9.	Lernentwicklung und Einzelfallanalyse	
	<i>Britta Konz und Ilona Raiser</i>	211
9.1	Methodik und Sample	211
9.2	Lernausgangslagen	212
9.3	Lernergebnisse	218
9.4	Deutungen im Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung	221
9.5	Interviewanalyse	226
9.6	Einzelfallanalysen	231
9.7	Zusammenfassung und Deutung der Interview- und Einzelfallanalysen	247
9.8	Lernzuwachs durch das produktionsästhetische Arbeiten	248
9.9	Fazit	254
10.	Analyse der Unterrichtsprodukte (Fotografien)	
	<i>Stephanie Lerke</i>	257
10.1	Methodisches Vorgehen	257
10.2	Analyse	258
 Fazit und Ausblick		
11.	Zusammenschau der Teilprojekte	
	<i>Claudia Gärtner und Britta Konz</i>	275
11.1	Forschungsergebnisse	275
11.2	Forschungsmethodische Reflexionen	279
12.	Impulse für den Religionsunterricht	
	<i>Claudia Gärtner und Britta Konz</i>	285
12.1	»Vorstellungen von Tod und Leid entwickeln« als Lerngegenstand	285
12.2	Rezeptionsästhetisches Arbeiten	286
12.3	Produktionsästhetisches Arbeiten	288
	Literaturverzeichnis	291

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Pablo Hirndorf, Jugendkreuzweg Station 5, 2015	58
Abb. 2: Ben Wilikens, Auferstehung, 2011 (aus der Werkreihe »Kreuzweg«)	70
Abb. 3: Jörg Länger, resurrectio, 2003	84
Abb. 4: »Die Sonne, die Hoffnung schenkt«; Digitale Fotografie	259
Abb. 5: »Leben trotz Feuer«; Digitale Fotografie	260
Abb. 6: »Schäme dich nicht zu trauern«; Digitale Fotografie	262
Abb. 7: »Wo Dunkelheit ist, ist auch Licht«; Digitale Fotografie	264
Abb. 8: »Der Hilflose?«; Digitale Fotografie	265
Abb. 9: »Durch die Dunkelheit ins Licht«; Digitale Fotografie	266
Abb. 10: »Der Anfang ist wichtig«; Digitale Fotografie	268
Abb. 11: »Nicht gegeneinander – Miteinander!«; Digitale Fotografie	269
Abb. 12: Werner Hofmeister, tabula saltandi, 2003	286
Abb. 13: »Dreamcatcher«	289
Abb. 14: David la Chapelle, Jesus is my homeboy, 2003	290

Vorwort

Angesichts einer zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft steht der Religionsunterricht, wie Schule insgesamt, vor der Herausforderung heterogenitätssensible Lernprozesse zu gestalten. Dies erfordert eine differenzierte Herangehensweise an den Unterricht, bei der die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Lebenswelten der Schüler*innen berücksichtigt werden müssen. Heterogenität kann sich in vielerlei Hinsicht manifestieren, etwa durch unterschiedliche kulturelle oder religiöse Verortungen, verschiedene Sprachniveaus, Lernstile und soziale Voraussetzungen. Lehrer*innen sind entsprechend gefordert, den Lerngegenstand ihres Religionsunterrichtes mit den Schüler*innen in Kommunikation zu bringen und bei Lernprozessen nicht nur inhaltlichen Erkenntniszuwachs, sondern auch Chancengleichheit zu fördern. Dies erfordert nicht nur fundierte didaktische Kenntnisse und adaptive Unterrichtsstrategien, sondern auch eine hohe Sensibilität und Empathie seitens der Lehrenden. Sie müssen kontinuierlich ihre eigenen Vorurteile und Annahmen hinterfragen und ihre pädagogischen Ansätze und Handlungsstrategien reflektieren und anpassen.

Insbesondere der Arbeit mit Kunst wird dabei das Potenzial zugeschrieben, den pluralen Vorerfahrungen und -konstrukten der Lernenden breite Anknüpfungsmöglichkeiten zu eröffnen. Die sinnlich-ästhetische Struktur von Kunst und künstlerischer Produktion soll vielfältige, nicht ausschließlich kognitive Lernwege eröffnen, unterschiedliche Lerntypen, -strategien und -niveaus bedienen und somit heterogenitätssensibles Lernen ermöglichen. In heterogenen Lerngruppen verspricht die Arbeit mit Kunst somit adaptives Lernen, das sowohl Unterschiedlichkeit produktiv aufgreifen als auch Ungleichheit verringern soll. Auch Schüler*innen mit geringen Vorkenntnissen sollen damit neue Zugänge für eine inhaltliche Auseinandersetzung mit religiösen Fragen eröffnet, ihre Kreativität und soziale Kompetenz sowie ihr kritisches Denken gefördert werden.

Empirisch erforscht sind diese religionsdidaktisch weit verbreiteten Annahmen bislang jedoch nicht. Dieser Forschungslücke widmete sich ein mehrjähriges qualitativ empirisches Forschungsprojekt der Autor*innen, das mittels Fachdidaktischer Entwicklungsforschung untersuchte, inwiefern das Lernen mit Kunst heterogene Anknüpfungsmöglichkeiten zum Lerngegenstand »Deutungen von Leid und Tod entwickeln« eröffnet und ein besonderes Lernpotential birgt. Das Forschungsprojekt differenzierte

sich dabei in zwei Teilprojekte, von denen eines rezeptionsästhetische, das andere produktionsästhetische Herangehensweisen untersuchte.

Dabei ist sich das Autor*innenteam der Tatsache bewusst, dass Lehrkräfte in komplexe, unbewusst (re-)produzierte und oft auch starre unterrichtliche Strukturen eingebunden sind in Form von institutionellen Rahmenbedingungen, curricularen Vorgaben und gesellschaftlichen Erwartungen, die maßgeblich die Gestaltungsmöglichkeiten ihres Unterrichts beeinflussen. Nicht nur angesichts der damit verbundenen Anforderungen und der oftmals begrenzten Ressourcen ist die Umsetzung heterogenitätssensibler Lernprozesse eine anspruchsvolle Aufgabe. Es ist daher von zentraler Bedeutung, dass die vorliegende Analyse darauf abzielt, die Komplexität von Unterrichtsdynamiken und unterrichtlicher Rahmenbedingungen zu beleuchten und Gelingensfaktoren sowie Hürden heterogenitätssensibler Lernprozesse mit Kunst auszumachen.

Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Rahmenbedingungen und hermeneutischen Vorannahmen dargelegt, die das Projekt leiteten. Anschließend werden die Projektergebnisse vorgestellt, wobei die Darstellung und Analyse der beiden Teilprojekte in zwei getrennten Kapiteln erfolgt, weil der rezeptionsästhetische und produktionsästhetische Zugang eine unterschiedliche Datenerhebung erforderte. Die Daten mussten somit teilweise auch mit unterschiedlichen Methodiken analysiert werden, weshalb die Darlegung der Methodik nicht im Einleitungsteil, sondern in den jeweiligen Kapiteln der Teilprojekte erfolgt. In einem Fazit werden die zwei Teilprojekte mit ihren zentralen Ergebnissen sowie Limitationen abschließend vergleichend miteinander in Beziehung gesetzt.

Das Forschungsprojekt wäre ohne die Unterstützung von vielen Lehrkräften, Schulleitungen und Schüler*innen nicht möglich geworden. Ihnen gilt unser besonderer Dank. Bedanken möchten wir uns auch bei unseren Projektmitarbeiter*innen Anna Hans, Dr. Stephanie Lerke und Ilona Räiser sowie den studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften Ina Maria Benkhoff, Salome Keller, Benedikt Laurenz, Marcel Scholz, Franziska Sommer, Katharina Lauszus und Veit Wunderlich. Inspiriert wurde das Projekt auch durch einen Expert*innenworkshop, in dem wir unser Forschungsdesign und erste Ergebnisse diskutieren konnten. Hierfür sei Prof. Dr. Mai-Anh Boger, Prof. Dr. Rita Burrichter, Prof. Dr. Ulrike Kranefeld, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Prof. Dr. Antje Roggenkamp sowie Prof. Dr. Ansgar Schnurr gedankt. Für Layout und Korrektur hat Susanne Patock-Westrich gesorgt. Die Mitarbeitenden des transcript Verlags haben das gesamte Publikationsprojekt intensiv und produktiv begleitet. Allen gebührt hierfür ein großes Dankeschön.

Das Forschungsprojekt wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert. Für die großzügige finanzielle Förderung sei auch hier Dank gesagt.

Ausgangspunkt und Anlage der Studie

1. Problemaufriss und Forschungsstand

Britta Konz

1.1 Heterogenitätssensibles Lernen – grundlegende Begriffsklärungen

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

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

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

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

1.1.1 Heterogenität

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

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

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

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

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

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

1.1.2 Intersektionalität

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

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

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

1.1.3 Doing difference

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

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

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

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

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

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

1.1.4 Heterogenitätssensibles Lernen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Kunst und Ästhetische Bildung im Religionsunterricht

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

1.2.1 Ästhetische Erfahrung und Bildung

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

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

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

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

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

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

1.2.2 Lernprozesse mit Kunst im Religionsunterricht

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

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

1.3 Forschungsdesiderat und Erkenntnisinteresse der Studie

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

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

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

2. Methodisches Setting

Claudia Gärtner

Aus dem dargestellten Forschungsstand und -desiderat gewinnt das Projekt *hekuru* sein Forschungsinteresse, empirisch die rezeptions- bzw. produktionsorientierte Arbeit mit Kunst in heterogenen Lerngruppen im RU in zwei Teilprojekten zu untersuchen. Dabei möchte *hekuru* Erkenntnisse gewinnen, inwiefern das in der Religionsdidaktik bislang primär theoretisch und konzeptionell veranschlagte heterogenitätssensible Potenzial von Kunst empirisch aufweisbar ist und welche Potenziale und Grenzen sich anhand des Umgangs mit Kunst in heterogenen Lerngruppen ergeben. Aus diesem Interesse leiten sich Forschungsfragen ab, die im Folgenden entfaltet werden (Kap. 2.1). Im Anschluss wird das methodologischen Grundverständnis von *hekuru* vorgestellt (Kap. 2.2.), das die Grundlage des Forschungsdesigns (Kap. 3) bildet.

2.1 Forschungsfragen

Wie der Forschungsüberblick (Kap. 1) gezeigt hat, liegen bislang kaum empirische Erkenntnisse zum Lernen mit Kunst im Religionsunterricht und nahezu keine zum heterogenitätssensiblen Lernen vor, obwohl die These, dass die Auseinandersetzung mit Kunstwerken bzw. der Einsatz künstlerischer Praktiken hierfür besonders geeignet seien, weit verbreitet ist. Daher betritt *hekuru* ein weitgehend unbestelltes Forschungsfeld, wodurch beiden Teilprojekten auch ein explorativer Charakter zukommt. Dieses offene Forschungsfeld mit explorativer Forschungshaltung zu erforschen, hat auch Auswirkungen auf die Forschungsziele und Fragestellungen. Im Verlauf des Projekts wurden aufgrund von Ergebnissen in ersten Forschungszyklen deutlich, dass Forschungsziele und -fragen punktuell ausgeschärft werden mussten. Dieser Klärungs- und Ausschärfungsprozess kann bereits als Teil der Forschungsergebnisse betrachtet werden und wird im weiteren Verlauf entsprechend dokumentiert und ausgewertet. Im Folgenden werden daher die Forschungsziele und -fragen vorgestellt, die die Konzeptionierung des Forschungsdesigns zu Beginn des Projekts angetrieben haben.

1. Forschungsfrage: Inwiefern initiiert das Lernen mit Kunst und künstlerischen Praktiken im heterogenitätssensiblen Religionsunterricht für alle Schüler*innen religiöse Lernprozesse?

Die erste gemeinsame Forschungsfrage von *hekuru* erstreckt sich auf die empirisch bislang nicht überprüfte Grundthese, inwiefern das Lernen mit Kunst im Religionsunterricht für alle Schüler*innen religiöse Lernprozesse initiiert. *Hekuru* fokussiert hierbei religiöse Lernprozesse und -ergebnisse auf der Ebene individueller Schüler*innenleistungen, wobei sowohl summative als auch formative Lernleistungen in den Blick genommen werden sollen.

2. 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?

Wenn Kunst im Religionsunterricht heterogenitätssensibles Lernen für alle ermöglichen soll, stellt sich zweitens die Frage, welche Interaktions- und Handlungsprozesse von Lehrer*innen und Schüler*innen sowie unter den Schüler*innen und mit den Kunstwerken sich für heterogenitätssensible, religiöse Bildungsprozesse als hilfreich erweisen. Diese Forschungsfrage geht von der Hypothese aus, dass es nicht das Kunstwerk bzw. die künstlerischen Praktiken als solche (allein) sind, die diese Lernprozesse und -ergebnisse initiieren, sondern dass diese aus einer noch näher zu entfaltenden praxeologischen Perspektive in komplexe Interaktions- und Handlungsprozesse eingebunden sind, die erhoben und ausgewertet werden sollen.

2.2 Forschungs- und Entwicklungsziele

Hekuru ist als fachdidaktische Entwicklungsforschung angelegt und zielt gemäß dieser Anlage auf eine doppelte Zielrichtung: 1.) empirisch evaluierte Entwicklungsprodukte sowie 2.) theoriebildende Forschungsergebnisse. Ähnlich wie bei den leitenden Forschungsfragen werden sich auch hinsichtlich der Forschungsziele empirisch fundiert Ausdifferenzierungen und Transformationen ergeben.

2.2.1 Entwicklungsprodukte

Angesichts der bislang empirisch kaum überprüften These, dass Kunst im Religionsunterricht heterogenitätssensibles Lernen ermöglicht, zielt das Projekt auf die Entwicklung von empirisch erprobten Lehr-Lehrarrangements für die Arbeit mit Kunst in heterogenen Lerngruppen. *Hekuru* entwirft somit Unterrichtsdesigns mit Kunst und künstlerischen Praktiken, die in iterativen Verfahren erprobt, evaluiert und verbessert werden. Dabei stehen entsprechend zu den Forschungsfragen insbesondere die Erprobung konkreter Kunstwerke bzw. künstlerischer Praktiken, die auf ihr adaptives Potenzial hin analysiert und evaluiert werden, sowie adaptive Handlungs- und Interaktionsmuster im Entwicklungsfokus. Ziel ist es somit evaluierte Lehr-Lernarrangements und hilfreiche Unterrichtspraktiken zu erarbeiten, um diese für einen heterogenitätssensiblen Religionsunterricht mit Kunst anbieten zu können.

2.2.2 Forschungsziele

Die Forschungsziele sind eng auf die bereits erläuterten Forschungsfragen bezogen. In diesem Sinne zielt das Projekt

1. auf die Erhebung und Analyse von Lernergebnissen und -prozessen der Schüler*innen. Die erhobenen Ergebnisse sollen dazu beitragen, Rückschlüsse auf (adaptive) Lernprozesse mit Kunst im heterogenen RU zu eröffnen.

2. auf die Erhebung und Analyse von Passungsprozessen im Unterrichtsgeschehen. Dabei werden Passungsprozesse auf zwei Ebenen erforscht. Zum einen werden Binnendifferenzierungen der Lernsettings mit Kunst erhoben und ausgewertet (Sichtstruktur des Unterrichts). Zum anderen werden adaptive Handlungsmuster und Interaktionsprozesse erforscht (Tiefenstruktur des Unterrichts). Während die erste Ebene primär in der Planung und Durchführung der Lehrkraft liegt, erstreckt sich letztere auch auf adaptives Interagieren der Lehrkräfte sowie der Schüler*innen als Subjekte ihres Lernprozesses untereinander und mit den Kunstwerken, wobei die Grenzen zwischen Tiefen- und Sichtstrukturen fluide sind.

Damit besitzt *hekuru* zwei Zielebenen, die verschiedene Akteure, Lernsettings bzw. Praktiken fokussieren und deshalb mit unterschiedlichen Erhebungs-, Analyse- und Auswertungsmethoden erhoben und analysiert werden müssen, wobei sich auch zwischen den zwei Teilprojekten Unterschiede zeigen werden. Dennoch liegen sowohl den Teilprojekten als auch den Fragestellungen und Zielebenen gemeinsame methodologische und methodische Grundentscheidungen zugrunde, die im Folgenden entfaltet werden sollen.

2.3 Fachdidaktische Entwicklungsforschung

Hekuru unterscheidet zwischen Forschungs- und Entwicklungszielen sowie den damit einhergehenden Forschungsergebnissen und Entwicklungsprodukten. Letztere sollen in iterativen Verfahren erprobt, evaluiert und verbessert werden. Dabei geht es um die Erprobung konkreter Kunstwerke bzw. künstlerischer Praktiken sowie adaptiver Handlungs- und Interaktionsmuster für heterogenitätssensibles Lernen im Religionsunterricht. Die Verbindung von Forschungs- und Entwicklungszielen ist ein zentraler Ansatz der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung, der sich insbesondere in wenig erforschten Themenbereichen als exploratives Vorgehen eignet. Fachdidaktische Entwicklungsforschung ist von der Gesellschaft für Fachdidaktik als eines von drei fachdidaktischen Forschungsformaten (exemplarisch) entfaltet und in der Religionsdidaktik in den letzten Jahren verstärkt rezipiert worden (Gärtner 2018b), wobei deren religionsdidaktischer Erkenntnisgewinn »in der Tiefe der angestoßenen Reflexion [...] beeindruckt« (Prediger 2018: 168). Angesichts der skizzierten religionsdidaktischen Forschungslage, die auf der einen Seite durch Grundlagenbeiträge zu Heterogenität und dem postulierten religionsdidaktischen Potenzial von Kunst, auf der anderen Seite durch empirisch weitgehend nicht evaluierte Praxismodelle für einen heterogenitätssensiblen Religionsunterricht geprägt ist, stellt Fachdidaktische Entwicklungsforschung ein geeignetes Forschungsformat dar. Es greift durch sein vernetztes Vorgehen beide

Stränge auf und setzt diese produktiv miteinander in Beziehung. Dabei werden in einem iterativ-zyklischen Erproben und Auswerten von theoriegeleitet entwickelten Lernsettings sukzessiv empirisch fundierte fachdidaktische Erkenntnisse gewonnen, die sowohl in lokalen fachdidaktischen Theorien als auch empirisch fundierten Unterrichtdesigns münden (Gärtner 2018b). Wie in den folgenden Kapiteln im Forschungsdesign noch näher zu erläutern ist, geht Fachdidaktische Entwicklungsforschung mit der Erprobung von Lernsettings recht schnell ›ins Feld‹, gerade wenn der Forschungsstand, auf dem das Lernsetting aufbauen kann, eher gering ist. Durch das Erproben und Auswerten der Lernsettings wird in mehreren Zyklen sukzessive die empirische Grundlage erweitert, wodurch die Forschungsziele verfolgt und die Lernsettings wiederum fundierter entwickelt werden können. Auch wenn Fachdidaktische Entwicklungsforschung nachhaltige Lernwirksamkeit nicht empirisch gesichert erheben kann (hierzu wären quantitative Interventionsstudien notwendig), lassen sich hierdurch dennoch prozessbezogene Lernfaktoren als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen (Prediger 2018: 172) für heterogenitätssensibles Lernen mit Kunst im Religionsunterricht rekonstruieren. Diese können dann erneut prozess- und kontextsensibel in die religionsdidaktische Theoriebildung heterogenitätssensiblen religiösen Lernens eingespeist und reflektiert werden. So entsteht sukzessive eine lokale Theoriebildung, die aufgrund der Vernetzung von Entwicklungs- und Forschungszielen sowie ihres explorativen Charakters und ihrer dezidierten Lerngegenstandsorientierung auf den »Zwischenraum zwischen ›großen‹ Lehr-Lern-Theorien und Einzelfallbeobachtungen [zielt]. Den Anspruch, eine lokale Theorie zu bilden, entwickelt eine entsprechende Forschung dann, wenn es ihr gelingt, in den unterschiedlichen Zyklen durch Fallvergleich Muster zu erkennen, die auch losgelöst vom konkreten Kontext plausibilisierbar sind – auch im Horizont vorliegender (lokaler) Theorien.« (Gärtner 2018b: 18)

2.4 Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung

Fachdidaktische Entwicklungsforschung, wie sie in *hekuru* konzipiert wird, legt einen besonderen Fokus auf die Rekonstruktion und Analyse der initiierten und beobachteten Lernprozesse. Insofern lässt sich *hekuru* als qualitative, rekonstruktiv sinnverstehende Unterrichtsforschung betrachten. In dieser Perspektive wird Unterricht als sinnhaft strukturiertes soziales Phänomen begriffen (Lüders/Rauin 2004), das es verstehend zu rekonstruieren gilt (Proske/Rabenstein 2018: 9). *Hekuru* geht es nicht darum, den Lernerfolg oder Lernprozesse an vorgegebenen Lernzielen zu messen und zu bewerten, sondern die in Forschungsziel 1 beschriebene Erhebung und Analyse von Lernergebnissen und -prozessen zielt auf eine differenzierte Wahrnehmung und Rekonstruktion von Lernen mit Kunst im Religionsunterricht. Die normativen Ziele und Zwecke des Unterrichts werden somit nicht bereits als Voraussetzung der Analyse erhoben (Bredenstein 2010: 883). Vielmehr wird der Fokus auf die beobachtbaren Lern-, Lehr-, Erziehungs- oder Bildungswirklichkeiten in der Schule gerichtet. Das Erkenntnisinteresse einer so ausgerichteten qualitativen Unterrichtsforschung zielt somit auf die Rekonstruktion, »wie im Unterricht selbst die normative Erwartung prozessiert wird, dass Schülerinnen und Schüler etwas Bestimmtes lernen sollen« (Proske 2018: 53). Im

Zentrum stehen daher zumeist »in-situ-Beobachtung von Unterrichtsereignissen bzw. von in ihnen entstehenden ›Produkten‹, um deren sozialer Verfasstheit auch in der Datengenerierung Rechnung zu tragen.« (Proske/Rabenstein 2018: 9) Mit Breidenstein betrachten wir somit »Unterricht als Wiederholung: Stabilität und Varianz der sozialen Praxis« (2021: 938), die wir in *hekuru* erheben und verstehen wollen, insbesondere mit Forschungsziel 2. Dabei vollzieht sich ein solcher Verstehensprozess trotz seiner normativen Enthaltsamkeit nicht im wert- und normfreien Raum. Qualitative Unterrichtsforschung – und mit ihr *hekuru* – muss sich in der Konzeption, Durchführung und Auswertung »stets der werttheoretischen Reflexion stellen. Sie muss angeben können, wie die im Feld wirksamen pädagogischen Normen und Kontexterwartungen beschreibend freigelegt werden können und wie diese sich zu den möglicherweise normativen Implikationen der verwendeten Methoden bzw. genauer ihrer sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Rahmentheorien verhalten. Sich den normativen Selbstbeschreibungen des beobachteten Unterrichts anzuschmiegen, scheint dann als ebenso wenig zielführend, wie umgekehrt die Praxis nur am eigenen vorgängigen normativen Horizont bewertend zu messen.« (Idel/Meseth 2018: 79). Eine solche Freilegung und Reflexion sollen in den folgenden Kapiteln vorgenommen werden.

Damit wird deutlich, dass sich qualitative Unterrichtsforschung von pädagogisch-psychologischer Unterrichtsforschung unterscheidet, denn die Qualität von Unterricht wird nicht ausschließlich an messbaren mentalen Resultaten bei den Schüler*innen festgemacht (Kunter/Trautwein 2013: 62–66; Proske/Rabenstein 2018: 10). Wenn in *hekuru* entsprechende mentale Resultate erhoben werden, dann sind diese somit nicht alleiniger Indikator gelingender Unterrichtsprozesse. Auch wenn qualitative Unterrichtsforschung ein noch vergleichsweise junger und insbesondere in der Religionspädagogik erst zaghaft verwendeter Ansatz ist, so zeichnen sich erste Ausdifferenzierungen und Strukturen ab. Nach Proske lassen sich Ansätze unterscheiden, die Unterricht sprachtheoretisch, praxeologisch, systemtheoretisch oder wissenssoziologisch bestimmen (Proske 2018: 34–48). Dabei sind sowohl auf der Ebene der Gegenstandsbeschreibung die Übergänge fließend wie auch die jeweiligen Methoden zu ihrer Erforschung von Unterricht sich hieraus nicht eindeutig ableiten lassen. Dennoch zeichnen sich gewissen Nähen ab, wenn z.B. ein sprachtheoretisches Verständnis von Unterricht mit diskursanalytischen Methoden oder praxeologische Ansätze mit ethnografischen Methoden untersucht werden. Insgesamt besitzen Diskursanalyse, Dokumentarische Methode, Ethnografie und Objektive Hermeneutik in der qualitativen Unterrichtsforschung besonderes Gewicht. *Hekuru* folgt hierbei einem praxeologischen Verständnis von Unterricht mit einem Fokus auf ethnografischen Methoden, wie im weiteren Verlauf zu erläutern ist.

2.5 Praxeologisches Verständnis von Unterricht

Zwar ist praxeologische Unterrichtsforschung ein noch recht junges (religions-)pädagogisches Forschungsfeld, aber Bezugstheorien der Praxeologie bzw. Theorien sozialer Praktiken oder Praxistheorien sind mittlerweile weit etabliert, so dass in diese hier nicht umfassender eingeführt werden muss (grundlegend z.B. Reckwitz, 2003; Überblick bei

Grümme 2021). Entsprechend des bereits skizzierten rekonstruktiv-sinnverstehenden Ansatzes stellt sich praxeologische Unterrichtsforschung nicht die Frage, »ob eine Praktik einer Ordnung entspricht bzw. eine Norm erfüllt, sondern andersherum, welche Ordnung und welche Normen bzw. Regelmäßigkeiten [...] eine Praktik hervorbringt.« (Roose 2022: 22) Dabei folgt praxeologische Unterrichtsforschung der Annahme, dass Unterricht »aus Bündeln von Praktiken und materiellen Arrangements« (Schatzki 2016: 33) besteht. Eine Aufteilung von Unterricht in Tiefen- oder Sichtstrukturen, von sozialen Interaktionen und Artefakten, die implizit auch die Forschungsziele von *hekuru* prägt, verflüssigt sich demnach. In Anlehnung an Bruno Latour werden soziale Praktiken als Netzwerkstruktur von Akteuren gedacht werden, wobei auch z.B. Artefakte, Körper oder Räume zu Akteuren sozialer Praktiken werden können. Hierdurch verschieben sich Wahrnehmungs- und Analyseperspektiven, wenn es nicht mehr um die Frage geht, »wer welche Praktiken ›ausführt‹ – sondern umgekehrt darum, wer oder was in die spezifische Praktik *involviert* ist.« (Breidenstein 2006: 17) Wenn *hekuru* nach der Relevanz der rezeptionsästhetischen und produktionsästhetischen Arbeit mit Kunstwerken für heterogenitätssensibles religiöses Lernen fragt, so ist in diesem Horizont von besonderer Bedeutung, dass aus praxeologischer Perspektive grundlegend Artefakte als Teil sozialer Praktiken verstanden werden. Reckwitz (2016) macht darauf aufmerksam, dass diese oftmals zur affektiven Aufladung von Praktiken beitragen. Unterricht kann somit als »sozio-materielles Arrangement« (Breidenstein 2021: 937) von diversen Beteiligten und stummen Praktiken verstanden werden. In dieser Hinsicht weist die Praxeologie und mit ihr eine praxeologische Unterrichtsforschung eine große Nähe zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen des *body turn*, *practical turn*, *material turn* und *spatial turn* auf, die für Religionspädagogik »in hohem Maße gewinnbringend« (Becks et al. 2022: 236) sind. Praxeologie versteht das Soziale als »in den alltäglichen sozialen Praktiken selbst verortet, die durch praktisches Wissen und praktisches Können bestimmt sind« (Breidenstein 2008: 206). Dabei sind soziale Praktiken – und somit auch Unterricht – kontingent. Daher lässt sich praxeologisch Unterricht als praktische Bearbeitung von Kontingenz verstehen. Gerade in dieser Bearbeitung liegen der Reiz und die Relevanz von rekonstruierender Unterrichtsforschung. Denn im Umgang mit kontingenten Unterrichtssituationen werden spezifische Varianten von Praktiken sichtbar. »Die Praxistheorie sucht deshalb auch die varianzerzeugenden Faktoren, welche das spontane, flexible Handeln der Dozierenden zur Performanz bringen« (Reis et al. 2020: 269).

Aus dem gegenwärtigen Forschungsstand praxeologischer Unterrichtsforschung lassen sich in Hinblick auf *hekuru* vor allem drei Aspekte hervorheben:

2.5.1 Differenzierungs- und Adaptionenpraktiken

In seinem Forschungsüberblick über Differenzierungspraktiken im Unterricht kommt Jürgen Budde zu dem Schluss, dass Differenzierungspraktiken ständig passieren, ja durch Unterricht Unterschiede nicht nur bearbeitet, sondern teils überhaupt erst hervorgebracht würden. Die Forderung, »angemessene« didaktische Umgangsformen dafür zu finden, sei somit paradox (Budde 2018: 148), was insbesondere für Forschungsziel 2 aber auch in Hinblick auf das angestrebte Entwicklungsprodukt eine Herausforderung

darstellt und damit zugleich hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse kritisch reflektiert werden muss. Vielmehr sei es notwendig, in der Analyse pädagogischer Praktiken Reifizierungseffekte zu minimieren und gleichzeitig Aussagen über soziale Ungleichheit zu treffen. In der rekonstruierenden Analyse von Unterrichtspraktiken in ihrer Differenzbearbeitung und -produktion erkennen Rabenstein et al. (2013: 680) drei Formen bzw. Momente in Praktiken, wie soziale Differenz ›re-inszeniert‹ und damit zugleich selbst hervorgebracht bzw. ›reifiziert‹ werden: durch Thematisierung, wenn z. B. in Erzählrunden Freizeitaktivitäten oder religiöse familiäre Praktiken geschildert werden, durch Adressierung, wenn z. B. Schüler*innen mit sozialen Zuschreibungen angesprochen werden, und durch Signifizierung, wenn z. B. Verhaltensweisen wie Eloquenz oder Schönschreiben als schulisch relevantes (Leistungs-)Verhalten gedeutet wird (Rabenstein et al. 2013: 682f). Lerngegenstandsspezifisch besitzt in *hekuru* insbesondere der Umgang mit Kunst bzw. künstlerischen Praktiken Potenzial, soziale Differenzierungen in allen drei Formen zu re-inszenieren, da Zugänge zu Kunst stark milieuspezifisch ausgeprägt sind (Kap. 1).

2.5.2 Ding-Praktiken. Sozio-materielle Dimension von Unterricht

Artefakte, Raum, Sprache und Interaktion sind aus praxeologischer Perspektive im Unterricht unauflösbar aufeinander bezogen. Es kann von einer ›Gleichursprünglichkeit‹ von Interaktion und Materialität gesprochen werden (Kalthoff 2014: 879). Unterricht drängt auf Sprache und damit auch auf eine Versprachlichung von Praktiken mit Artefakten. Zugleich benötigen Unterrichtsprozesse immer auch Artefakte, um Lernen zu initiieren. Dabei ist der Begriff ›Artefakte‹ weit gefasst und bezieht sich auch auf Tafel, Buch oder Sportgerät. Rabenstein spricht daher von »Ding-Praktiken« (Rabenstein 2018) im Unterricht. Die hierdurch geschärfte sozio-materielle Dimension ist für *hekuru* mit dem Fokus auf Kunstwerke und künstlerischen Praktiken von besonderer Relevanz. Wenn *hekuru* in diesem Sinne Kunstwerke und künstlerische Praktiken als Teil sozialer Praktiken im Unterrichtsprozess betrachtet, dann besitzen sie in diesem Verständnis keinen besonderen Wert, kein besonderes Potenzial als solches, aus dem Lerngegenstände, -prozesse und -ziele (normativ) abgeleitet werden können. Vielmehr entstehen sie in der sozialen Praxis, in den unterrichtlichen Dingpraktiken – oder auch nicht. Dies bedeutet umgekehrt aber nicht, dass Dinge bzw. Kunstwerke gleichsam beliebige Praktiken hervorrufen können. Mit dem Begriff der Präfiguration beschreibt Theodore Schatzki, dass Charakteristika der Dinge durchaus auf Praktiken einwirken, ohne dass sie hierdurch Praktiken determinieren. »Rather, it figures them as more distinct or fuzzy, more threatening or welcoming, more unsurveyable or straightforward, more cognitively dissonant or soothing, smoother or more jagged, more disagreeable or appealing, and so on.« (Schatzki 2002: 226) In ähnlicher Weise verwendet Reckwitz in Anlehnung an Bruno Latour und James J. Gibson den Begriff ›affordance‹ um zu verdeutlichen, dass Artefakte durch ›ihre immanente Struktur einen bestimmen Umgang nahe[legen], aber sie lassen unterschiedliche Möglichkeiten der Nutzung offen.« (Reckwitz 2014: 21) Dies bedeutet, dass didaktische Einschreibungen in Artefakte fragil sind, letztlich unbestimmt bleiben. Qualitative Unterrichtsforschung nimmt daher im Unterricht »die Prozesse der Einschreibung didaktischer Bedeutung in die Din-

ge« (Rabenstein 2018: 340) in den Blick, die wiederum in einem Geflecht mit Raum, Sprache, Interaktionen usw. verstrickt sind. Exemplarisch beschreibt Andrea Schulte für den Religionsunterricht, wie das Kunstwerk in entsprechende Praktiken zu einem anwesend-abwesenden Bild wird: »Dabei verortet sich das Bild in der dialektischen Spannung von Anwesenheit und Abwesenheit. Es soll gedeutet werden, ohne allerdings von den S gedeutet werden zu können. [...] Das Bild ist sichtbar und unsichtbar. Von den S wird offensichtlich eine Schülerpraktik erwartet, die augenscheinlich noch nicht genügend ausgebildet ist, dementsprechend erst erzeugt und habitualisiert werden müsste.« (Schulte 2022: 257) Wenn man die hohen Erwartungen an Kunst im Religionsunterricht mit diesem Befund vergleicht, dann scheinen Bildpraktiken oftmals weniger stark lernförderlich zu sein. Diese Kluft zwischen didaktisch antizipierten Lernerwartungen einerseits und enttäuschenden Lernergebnissen andererseits kann dabei durch rekonstruktive Erforschung von Unterrichtspraktiken gefüllt werden, um nicht »nur mit Defizitdiagnosen in Bezug auf die Realisierung pädagogisch-didaktischer Potenziale durch Lehrkräfte und Schüler und Schülerinnen« (Rabenstein 2018: 340) zu operieren. Anhand von Kirchenräumen bzw. Artefakten zeigen Roggenkamp und Keller diesbezüglich auf, welchen Mehrwert es besitzt, die Praxis konsequent anhand der Nutzung von bestimmten Objekten zu untersuchen und sich nicht nur auf die Akteur*innenperspektive zu fokussieren (Roggenkamp/Keller 2021: 265).

2.5.3 Lernprozesse und -ergebnisse sichtbar machen

Was (schulisches) Lernen umfasst und insbesondere wer schulisch Lernerfolg hat, hängt stark mit dem jeweiligen Lernverständnis zusammen. Aus praxeologischer Perspektive wird betont, dass Lernen in sozialen Praktiken erst konstruiert und Lernprozessen in Praktiken Bedeutung verliehen wird. Damit wird auch bestimmt, was erfolgreiches Lernen ist. Bei Lernen wird aus praxeologischer Unterrichtsforschung nicht ausschließlich auf individuellen Wissenszuwachs, verändertes Verhalten oder kognitive Prozesse fokussiert. Vielmehr »gerät Lernen als Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Lernenden sowie der Lernenden untereinander in den Blick [...] und wird] in der qualitativen Unterrichtsforschung weiterhin über den Vollzug von Tätigkeiten rekonstruiert.« (Herzmann 2018: 172) In dieser Perspektive geht es somit um die Performanz von Lernenden (Herzmann 2018: 183f). Ein praxeologisches Verständnis von Lernen betont, dass Lernleistungen bzw. Lernerfolg nicht objektiv feststellbar sind, sondern durch soziale Praktiken erst hervorgerufen werden und in diese eingebettet sind. Damit sind Lernen wie auch das Erheben von (schulischen) Lernleistungen soziale Konstrukte und zugleich entscheidend mit entsprechenden sozialen Praktiken verwoben (Rabenstein et al. 2013: 685). Ein solches Verständnis ermöglicht auch, die häufig wahrnehmbare Kluft zwischen didaktischen Erwartungen von Lehr-Lernarrangements und erhobenen Lernergebnissen und -prozessen genauer zu analysieren und diese als didaktischen Erkenntniszusammenhang bzw. als didaktische Fragestellung zu rekonstruieren und zu fragen, welche Gründe sich für weniger anspruchsvolle oder enttäuschende Verläufe zeigen (Breidenstein 2021: 945). Somit wird aus einer praxeologischen Rekonstruktion von Unterricht nicht ausschließlich auf Prozesse des fachlichen Gelingens oder Misslingens geschaut, sondern Gründe hierfür in den Unterrichtspraktiken gesucht.

Je nachdem, wie Lernen verstanden wird, z. B. als Vermittlungsgeschehen oder als Aneignungsgeschehen, als Prozess der kollektiven Bedeutungsgenerierung, als sozialer Prozess der Interaktion, als Wissen oder als Können, müssen auch die methodischen Zugänge sowie die Analyse und Deutung des Lernens variieren. Entsprechend resultieren hieraus auch »unterschiedliche empirische Zugriffe auf das Untersuchungsobjekt, etwa wenn praxistheoretisch in den Blick gerückt wird, was Schülerinnen und Schüler im Tun wissen bzw. an Wissen in Praktiken inkorporiert haben« (Herzmann, 2018: 178) *Hekuru* beschränkt sich daher nicht darauf, den Lerngewinn durch Prä-Post-Tests sowie Lernprodukte (z. B. Arbeitsblätter) zu erheben, sondern es werden zusätzlich Videoanalysen durchgeführt, um entsprechende Praktiken in den Blick zu nehmen.

Ein solches an der sichtbaren Performanz ausgerichtete Verständnis von Lernen muss jedoch sein Verhältnis zum fachlichem Lernen und zu fachlichen Aneignungsprozessen genauer klären, gerade auch weil durch eine Ausrichtung an der sichtbaren Performanz des Lernens das etablierte »Zusammenspiel aus lerntheoretischer Vergewisserung, Analyse der zu lernenden Sache und unterrichtlicher Interaktionsanalyse die konventionellen Zugänge und Arbeitsteilungen fachdidaktischer Untersuchungen einerseits und qualitativer Unterrichtsforschung andererseits überschreitet.« (Herzmann 2018: 173f) Daher soll im Folgenden das Verhältnis von religiösem Lernen und praxeologischer Unterrichtsforschung näher betrachtet werden. Allerdings liegen hierzu in der Religionsdidaktik noch nicht viele empirische Studien vor, sondern vor allem konzeptionelle Entwürfe (Büttner et al. 2019).

2.5.4 Religiöses Lernen in praxeologischer Perspektive

Praxeologie bzw. praxeologische Unterrichtsforschung ist in der Religionspädagogik bislang noch wenig ausgeprägt, wobei Grümme (2021) in einem umfassenden praxeologischen Theorieentwurf die Relevanz für die Religionspädagogik, speziell auch für die religionspädagogische Unterrichtsforschung als äußerst hoch einschätzt. Dabei fordert er insbesondere die Untersuchung der Kommunikation im Religionsunterricht ein. »Während erziehungswissenschaftlich durch die ethnographische Methode eine selbstreflexive Haltung zur unterrichtlichen Praxis analytisch wie hermeneutisch erarbeitet wird, blenden [sic!] religionspädagogische Unterrichtsforschung solche reflexiven Momente im Sinne der in unseren Überlegungen entwickelten praxeologischen Krieteriologie in signifikanter Weise aus« (Grümme 2021: 411). Denn mit Hilfe einer praxeologischen Hermeneutik könnten die zumeist unreflektiert im Unterricht wirksamen Mechanismen offengelegt werden, insbesondere, wenn diese die religionspädagogische Praxis kontrainentional unterminieren. Dabei hat Grümme insbesondere Heterogenitätsdimensionen im Blick, die auch für *hekuru* relevant sind. In diesem Sinne fragt er, »ob nicht der Unterricht selber Ungerechtigkeiten, Benachteiligungen, Exklusionen produziere und damit gesellschaftliche und ökonomische Zwänge reproduziere« (Grümme, 2021, 80). Für ihn gilt es, dass in einer praxeologisch ausgerichteten religionspädagogischen Unterrichtsforschung erstens Gerechtigkeits- und Gleichheitsfragen intersektional mit Identitätsfragen zu untersuchen, zweitens differenzgenerierende wie ordnungsbildende Performanzen unterrichtlicher Praktiken analytisch wie kritisch-konstruktiv zu reflektieren und drittens »diese beiden Aspekte

in einer kontext-sensiblen wie machtbewussten Reflexivität axiomatisch aufeinander zu beziehen, um sich in einem ideologiekritischen Sinne über sich selber kritisch aufzuklären« (Grümme 2021: 367). Es liegen erste empirische Einsichten vor, dass gerade religionsunterrichtliche Organisationsmodelle, die programmatisch religiöse Heterogenität integrieren, Komplexität in unterrichtlichen Praktiken reduzieren (Becks et al. 2022: 237). Roose (2020) wiederum stellt mit Hilfe von praxeologischen Untersuchungen Strategien des Umgangs mit Heterogenität heraus, die sie als Praktiken der Homogenisierung, Entkoppelung und Exklusion charakterisiert und die kontraindential die geforderte Komplexität und Intersektionalität unterlaufen. Auch im Bereich der Hochschuldidaktik sind für interreligiöse Lernsettings aus praxeologischer Sicht entsprechende Komplexitätsreduktionen auf instruktive Lehrinhalte wahrnehmbar, die den Ansprüchen interreligiösen Lernens und dem Erwerb entsprechender Kompetenzen nicht entsprechen (Reis et al.: 2020). Für *hekuru* zeigen diese ersten Untersuchungen, dass qualitative Unterrichtsforschung mit praxeologischer Perspektive durchaus die von Grümme eingeforderten kritisch-konstruktiven, machtbewussten und selbstreflexiven Funktionen besitzen können, weil sie auf entsprechende Problemstellungen religiösen Lernens aufmerksam machen.

Ein praxeologischer Zugang steht jedoch in einigen Aspekten in Spannung zu Grundzügen der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Zwar betont diese mit ihrer lokalen Theoriebildung die Kontextualität von Lernen. Aber der Fokus auf Lernsettings als Entwicklungsprodukte hebt in praxeologischer Lesart einen »Akteur« in besonderem Maße hervor und isoliert diesen zugleich aus der vernetzten Struktur sozialer Praktiken. Im Verlauf der Erhebung und Auswertung wird diese Spannung immer wieder zu reflektieren sein.

Aus den Zielen und Forschungsfragen sowie dem methodologischen und methodischen Fundament lassen sich Konsequenzen für das Forschungsdesign von *hekuru* ableiten. Dies soll im Folgenden auf einem gewissen Abstraktionsniveau vorgestellt werden, woraufhin das spezifische Design in den jeweiligen Teilprojekten genauer dargestellt und begründet wird.

3. Forschungsdesign

Claudia Gärtner

3.1 Sample

Wie bereits skizziert, besteht *hekuru* aus zwei Teilprojekten. Teilprojekt 1 erforscht die Rezeption von Kunstwerken im Religionsunterricht und Teilprojekt 2 künstlerische Praktiken sowie die Produktion von künstlerischen Werken im Religionsunterricht. Insgesamt untersucht *hekuru* entsprechende Lehr- und Lernprozesse und -ergebnisse in zehn Schulklassen. Kriterien für die Auswahl der Lerngruppen waren a) konfessionelle Heterogenität, b) Heterogenität in Hinblick auf Leistung sowie c) Jahrgangsstufe 8–10. Somit waren die Schüler*innen in der Regel 14 bis 16 Jahre alt. Am Unterricht in den untersuchten Lerngruppen nahmen zudem teilweise auch muslimische Schüler*innen oder Schüler*innen ohne Bekenntnis teil. In einigen Lerngruppen befanden sich auch Jugendliche mit Förderbedarf (Tabelle 1).

Im Sinne des fachdidaktischen Forschungsformats wurden in *hekuru* insgesamt drei Zyklen durchgeführt, wobei der erste Zyklus aus nur einem, die zwei folgenden Zyklen (Erprobung/Modifikation und Konsolidierung) aus jeweils zwei Durchgängen bestand (Tabelle 1). Im ersten Zyklus wurden das Forschungsdesign und die Lernsettings entwickelt, die in zwei Klassen getestet und evaluiert wurden. Der Unterricht wurde hierbei vom *hekuru*-Team durchgeführt. Die Ergebnisse des ersten Zyklus führten zu teils umfassenden Änderungen der Lehr-Lern-Arrangements, sodass dieser Zyklus nicht mit in die Auswertung aufgenommen wurde. Ab dem zweiten Zyklus lagen die Durchführung und insbesondere die Anpassungsprozesse in den Händen der Lehrkraft. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über das Sample.

Tabelle 1: Übersicht über das Sample von hekuru

	Teilprojekt 1		Teilprojekt 2	
	Leitung	Lerngruppe	Leitung	Lerngruppe
1. Zyklus: Entwicklung Design	A. Hans (Projekt- team)	12 SuS Gesamtschule, Klasse 9 Konfessionsgemischter RU keine Förderbedarfe	S. Lerke (Projekt- team)	11 SuS Gesamtschule, Klasse 9 Konfessionsgemischter RU keine Förderbedarfe
2. Zyklus: Erprobung/ Modifikation Design	Lehrkraft (ev., w.)	18 SuS Gesamtschule, Klasse 10 Konfessionsgemischter RU keine Förderbedarfe	Lehrkraft (kath., m.)	16 SuS Gesamtschule, Klasse 10 Konfessionsgemischter RU Förderbedarfe: 1 ESE, 1 Sprache
	Lehrkraft (ev., w.)	24 SuS Gymnasium, Klasse 8 Konfessionsgemischter RU keine Förderbedarfe	Lehrkraft (kath., w.)	14 SuS Gymnasium, Klasse 8 Konfessionsgemischter RU +2 oB keine Förderbedarfe
3. Zyklus: „Konsolidierung“	Lehrkraft (ev., w.)	21 SuS Gesamtschule, Klasse 10 RU im Klassenverband (2 isl, 2 oB) keine Förderbedarfe	Lehrkraft (kath., m)	28 SuS Gesamtschule, Klasse 10 RU im Klassenverband (4 isl., 7 kl., 7 kath., 10 ev.) Förderbedarf: Lernen
	Lehrkraft (ev., w.) + Referendarin (ev., w.)	11 SuS Gesamtschule, Klasse 9 RU im Klassenverband keine Förderbedarfe	Lehrkraft (ev., m.); + teilw. unterstützende Zusatzlehrkraft (kath., m)	13 SuS Gesamtschule, Klasse 9 RU im Klassenverband Förderbedarfe: 3x LRS

3.2 Forschungs- und Unterrichtsdesign

In der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung sind Forschungs- und Unterrichtsdesign eng miteinander verbunden, da Forschungsergebnisse durch die Evaluation des Lernsettings gewonnen werden und zugleich eine Weiterentwicklung des Lernsettings intendiert wird. Auch fließen Erhebungen, z.B. des Lernstands, in die Entwicklung des Designs ein und stellen zugleich erste Ergebnisse dar. In den zwei Teilprojekten wurden somit vom Projektteam Unterrichtsdesigns für heterogenitätssensibles rezeptionsorientiertes bzw. produktionsorientiertes Arbeiten mit Kunst im Religionsunterricht entwickelt.

Die zwei Teilprojekte widmen sich dem Lerngegenstand »Deutungen von Leid und Tod entwickeln« (Kap. 3.3). In der Auseinandersetzung mit Kunst lernen die Schüler*innen verschiedene christliche Interpretationen der anthropologischen Erfahrungen von Leiden und Tod, theologische Konzepte vom Leiden und Sterben Jesu Christi sowie von der Auferstehung kennen bzw. werden dazu angeregt, ihre Vorstellung von und Einstellungen zu Leid, Kreuz und Auferstehung selbständig künstlerisch umzusetzen. Die Thematik ist sowohl schüler*innenorientiert als auch inhaltsbezogen und richtet sich u.a. an Prinzipien des Theologisierens mit Jugendlichen aus. Im Hinblick auf das heterogenitätssensible adaptive Lernen legte *hekuru* folgende Kriterien für die Designs fest:

- Das Design sollte unterschiedliche Lernwege zulassen. In diesem Zusammenhang wird zwischen stärker illustrativ-kreativen und abstrakt-konzeptionellen Ansätzen unterschieden.
- Der abstrakt-konzeptionelle Ansatz ist mit einem komplexeren Verständnis des Themas verbunden und eignet sich für leistungsstärkere Schüler*innen.
- Kreative und offenere Arrangements sind weniger textlastig und können daher von allen Schüler*innen bearbeitet werden.
- Die Schüler*innen können bei der Zusammenarbeit und beim Austausch der Ergebnisse voneinander lernen.

Hieraus entwickelte das Teilprojekt 1 ein aus insgesamt 8 Unterrichtsstunden bestehendes Design zum Lerngegenstand »Deutungen von Leiden und Tod entwickeln« (Kap. 3.3.). Die Unterrichtsreihe ist stark subjektorientiert und fragt, welche Bedeutung Leid, Tod und Auferstehung Jesu für die Schüler*innen heute besitzen kann. Dabei wird der Fokus auf Hoffnungsperspektiven im Leben Hier und Jetzt gerichtet sowie auf ein Leben nach dem Tod. Die Schüler*innen sollen anhand von kunsthistorischen, modernen und zeitgenössischen Kunstwerken herausgefordert werden, ihr Wissen über christliche Vorstellungen von Leid, Tod und Auferstehung zu vertiefen und in Hinsicht auf die Relevanz für ihr eigenes Leben zu erörtern. Gerahmt wurde die Unterrichtsreihe durch die Erhebung der Lernausgangslage sowie der Lernergebnisse der Schüler*innen, sodass diese zu Beginn und zum Ende der Reihe sich ihrer eigenen Vorstellungen bewusst werden und diese in Form von Sprachnachrichten aufzeichneten (Kap. 3.5).

Das Unterrichtsdesign in Teilprojekt 2 bestand aus insgesamt 9 Unterrichtsstunden, da das künstlerisch-praktische Arbeiten mehr Zeit erforderte. Insbesondere die Fotosession am jeweiligen außerschulischen Lernort bedurfte einer Doppelstunde, damit allen

Schüler*innen ihr fotografischer Wunschort trotz weiterer Entfernung zur Schule ermöglicht werden konnte. Es widmete sich wie Teilprojekt 1 dem Lerngegenstand »Deutungen von Leid und Tod entwickeln«, war ebenfalls subjektorientiert auf die Frage nach der Bedeutung von Leid, Tod und Auferstehung Jesu in der Lebenswelt der Schüler*innen ausgerichtet und zielte auf die Erstellung einer eigenen Fotografie zur Frage: »Was trägt in Zeiten von Leid?« in Auseinandersetzung mit der christlichen Auferstehungsvorstellung. Das Teilprojekt 2 mündete jeweils in einer eigenen Schulausstellung, die von der dortigen Lerngruppe selbst vorbereitet, kuratiert und musikalisch begleitet wurde. Dabei wurde der Fokus auf Hoffnungsperspektiven im Leben Hier und Jetzt ebenso gerichtet wie auf ein Leben nach dem Tod. Zentrale Lernmedien waren, neben exemplarischen fotografischen Kunstwerken zum Aufzeigen vielfältiger Darstellungsmöglichkeiten von Kreuz und Auferstehung, verschiedene ästhetische Körperpraktiken (z.B. Standbild-Arbeit zum Thema Auferstehung) und mediale Techniken (z.B. Polaroid-Fotos, GIFs), die zur Fotoarbeit hinführten.

3.3 Lerngegenstand: Deutungen von Leid und Tod entwickeln

Hekuru fokussiert den Lerngegenstand »Deutungen von Leid und Tod entwickeln«. Dabei entwickeln die Schüler*innen ihre Deutungen anhand der Auseinandersetzung mit Kunst bzw. künstlerischen Praktiken und verschiedenen christlichen Interpretationen von Leid und Tod, insbesondere von Kreuz und Auferstehung Jesu Christi. Damit ist der Lerngegenstand sowohl fachlich (Leid, Tod, Kreuz, Auferstehung) als auch subjekt- und kompetenzorientiert (Deutungen entwickeln) ausgerichtet. Eine heterogenitätssensible Bearbeitung dieses Lerngegenstands mit Kunst bietet sich aus mindestens zwei Gründen besonders an:

Erstens setzt sich bildende Kunst bis in die Gegenwart hinein intensiv mit Fragen nach Leid und Tod auseinander, wobei christliche Deutungen bis in die Neuzeit hinein weit verbreitet sind. In der modernen und zeitgenössischen Kunst wird – wenn auch seltener und oftmals transformiert – eine christlich geprägte Bildtradition aufgegriffen, teils auch dezidiert hinterfragt und zum Gegenstand performativer und produktionsästhetischer Arbeiten. Religionspädagogisch wird dieser Bildtradition und deren Transformation großes Potenzial zugemessen, gerade auch für das Theologisieren von Kindern und Jugendlichen (Konz/Roggenkamp 2022).

Zweitens ist die direkte Thematisierung von Leid und Tod für Schüler*innen ein in allen Altersstufen sehr zentrales, zugleich aber auch persönliches Unterfangen, das ggf. in schulischen Kontexten als zu privat und intim wahrgenommen werden kann. Die Auseinandersetzung mit Kunst kann Räume für individuelle, emotionale Zugänge eröffnen. Damit scheint dieser Lerngegenstand zum einen eine hohe Lebensweltrelevanz zu besitzen und zum anderen zugleich eine schulisch notwendige Bearbeitungsdistanz zu implizieren.

Im Folgenden sollen daher differenzierter die Lernausgangslage für Leid, Tod, Kreuz und Auferstehung von Jugendlichen entfaltet werden, um so den Forschungsstand und hierauf aufbauend das vorliegende Forschungsprojekt zu entfalten.

3.4 Schüler*innen: Forschungsstand zur Lernausgangslage (mit Benedikt Laurenz)

Das heterogenitätssensible Lernen am Lerngegenstand »Deutungen von Leid und Tod entwickeln«, insbesondere in seiner Zuspitzung auf die Auseinandersetzung mit Kreuz und Auferstehung Jesu, ist durch eine problematische Ausgangssituation herausgefordert: Das Kreuz ist einerseits phänomenologisch z.B. in der Populärkultur sehr präsent, andererseits ist es als Kern der christlichen Botschaft für viele Jugendliche nur schwer zugänglich (Heger 2015: 1). Für einige Schüler*innen hat das Kreuz dennoch eine gewisse Bedeutsamkeit, da sich in Untersuchungen hoffnungstheologische Deutungsmuster erkennen lassen, obgleich diese von theologisch gewohnten Äußerungsformen abweichen (Butt/Freudenberger-Lötz 2012: 107). Hinsichtlich der Auferstehungsvorstellungen zeigen vorliegende empirische Untersuchungen, dass die Lernausgangslagen der Schüler*innen sehr unterschiedlich sind und bei diesem Lerngegenstand die religiöse Sozialisation einen bedeutenden Unterschied in der Lernausgangslage macht. Im Folgenden soll daher der entsprechende Forschungsstand skizziert werden, der zum einen den Horizont für die Entwicklung der Lernsettings bietet und zum anderen für die in *hekuru* erhobenen empirischen Ergebnisse eine wichtige Interpretationsfolie darstellt. Insgesamt liegen zwar zahlreiche empirische Studien zu Vorstellungen von Jugendlichen zu Kreuz und Auferstehung sowie deren Entwicklung vor, allerdings sind diese Studien teilweise recht alt. Dennoch zeichnen sich einige Konstanten bis in die Gegenwart ab.

3.4.1 Vorstellungen zum Kreuz Jesu

In den vorliegenden Studien wird mittlerweile seit Jahrzehnten festgestellt, dass Jugendliche zwar »häufig zentrale deutungsrelevante theologische termini technici« (Heger 2015: 3) kennen und über ein gewisses historisches (Vor-)Wissen zu Passion und Auferstehung verfügen, aber dass insbesondere bei kirchenfernen Schüler*innen dieses Wissen zum Leben Jesu eher rudimentär ist und tradierte Glaubensformeln und Begriffe nicht mehr erläutert, geschweige denn mit (Glaubens-)Leben gefüllt werden können (Albrecht 2007: 61). Trotz dieses (rudimentären) Wissens besitzt Jesus Christus und sein Leben generell eine geringe Relevanz für die Schüler*innen. Dem Kreuzestod messen sie noch weniger Bedeutung zu, er ist für die meisten Jugendlichen kein zentraler Glaubensinhalt (Albrecht-Zenk 2018: 6), kaum mehr ein »Skandal«, an dem sie sich abarbeiten (Heger 2015: 3). Auch unabhängig von der religiösen Sozialisation sieht Albrecht eine große Unsicherheit, die sich darin zeigt, dass Ursachen für den Kreuzestod entweder falsch angenommen werden oder unbekannt sind und eine persönliche Bedeutung kaum vorhanden ist (Albrecht 2007: 61). So zeigen bereits Blümm & Büttner (1998: 35–37) bei Schüler*innen der 4.–8. Klasse auf, dass 40 % äußern, Jesus müsse »für unsere Sünden« sterben, ohne dass ein tatsächliches Verständnis über diese theologische Aussage vorhanden ist. Zudem lasse sich bei älteren Jugendlichen eine allgemeine Distanzierung von traditionellen Interpretationsmodellen des Kreuzestodes feststellen. Trotz dieser Limitierungen im Verständnis der Auferstehung kann Albrecht drei Deutungsmodelle des Kreuzestodes herausstellen:

»1. Dass Jesus für uns Menschen am Kreuz gestorben ist, hat zur Folge, dass Gott uns unsere Sünden nicht anrechnet und wir wie Jesus nach dem Tod zum ewigen Leben aufstehen werden. 2. Der Tod, dem die Auferstehung folgt, ist Ausdruck der Liebe Gottes und zeigt, dass Gott den Menschen in allen Situationen ihres Lebens beisteht und auch ihrem Leben letztlich einen guten Verlauf geben wird. 3. An Jesu Verhalten zeigt sich, wie der Glaube an Gott Menschen Kraft geben kann, sich für andere einzusetzen. Durch die Auferstehung wird Jesus für sein Verhalten belohnt, sodass auch die Menschen auf einen Ausgleich für altruistisches Verhalten hoffen können.« (Albrecht-Zenk 2018: 168)

Darüber hinaus wird nach Albrecht das Kreuzesgeschehen bei einigen Schüler*innen als Grundlage für Hoffnung gedeutet, da sie dieses mit der Auferstehung in Verbindung bringen (Albrecht 2007: 120–124). Einige wenige Jugendliche sehen hierin auch einen Zugang zur Theodizee-Problematik oder betrachten das Kreuz als Grundlage des Glaubens (Albrecht 2007: 120–124). Albrecht deutet ihre Befunde, dass das Leiden und Sterben Jesu für Jugendliche durchaus eine Relevanz haben könne, auch wenn größere »Traditionsabbrüche zu verzeichnen« (Albrecht 2007: 149) sind. Dabei sei es eine Herausforderung, neue, lebensweltlich tragfähige Deutungen zu entdecken bzw. zu entwickeln. Schambeck regt in diesem Sinne an, die Tradition imitierende von theologisch defizienten sowie wahrhaft aneignenden Deutungen von Schüler*innen zu unterscheiden (Schambeck 2013: 310–313).

3.4.2 Vorstellungen zur Auferstehung

Die Forschungslage zu Auferstehungsvorstellungen von Jugendlichen ist begrenzt, sodass ebenfalls oftmals ältere Studien hinzugezogen werden müssen. Grundsätzlich lässt sich auch hier über alle Studien hinweg aufzeigen, dass Jugendliche vor allem auf historisches oder biblisches Wissen zurückgreifen und, wenn überhaupt, von Auferstehung und Erlösung nur formelhaft sprechen (Ziegler 2006: 513), ohne dass diese Deutungen mit Inhalt oder Lebensweltrelevanz gefüllt werden. Generelles Unverständnis oder Anfragen daran überwiegen (Konz 2019: 26). Aufschlussreich ist, dass neuere gegenüber älteren Studien feststellen, dass die Jugendlichen kaum noch biblisches Wissen mitbringen, insbesondere Realschüler*innen im Vergleich zu Gymnasiast*innen (Boeck 2023: 210). »Insgesamt scheint die Aneignung der Auferstehungsaussagen für die meisten Jugendlichen eher problematisch zu sein. Dies könnte nicht zuletzt daran liegen, dass es ihnen an Vorstellungen und Sprachmodellen fehlt, die über die aktiven Formulierungen im Apostolikum und im narrativen Zusammenhang der Synoptiker hinausgehen« (Ziegler 2006: 210).

Für elf- bis zwölfjährige Gymnasiast*innen (evangelisch/ohne Bekenntnis) werden drei Typen von Auferstehungsvorstellungen festgestellt (Link-Wieczorek/Weiland 2008: 86–98). 1. biblische Motive wie das leere Grab, mit teils aufschlussreicher Dialektik von bleibender Anwesenheit Jesu auf Erden und gleichzeitiger Abwesenheit. 2. Darstellung des auferstandenen Jesus bzw. von auferstandenen Menschen als Geist oder Engel, wobei diese Vorstellungen auch durch Fantasywelten angereichert werden und eine deutliche Trennung von Geist und Materie zum Ausdruck bringen. 3. Eine kleinere Gruppe knüpfte an Vorerfahrungen mit verstorbenen (Haus-)Tieren an, die unsichtbar auferstanden und nun schützend für die Kinder da seien.

Mit der Weiterentwicklung der Religiosität im fortgeschrittenen Jugendalter verändern sich die Auferstehungsvorstellungen, der (christliche) Auferstehungsglaube geht im Verlauf des Jugendalters zurück (Streib/Klein 2010: 70f.). Gärtner stellt bei Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe fest, dass diese zumeist Auferstehungsvorstellungen besitzen und ein Weiterleben nach dem Tode vielfach nicht ablehnen. Auch wenn sie vereinzelt religiöse bzw. biblische Motive verwenden, so ist auffällig, dass Gott und Jesus zumeist keine Bedeutung beigemessen wird (Gärtner 2018a: 35–40). Dabei differenzieren die Lernenden zwischen körperlicher und seelischer, geistiger Auferstehung, wobei insbesondere die körperliche Auferstehung abgelehnt wird. Auferstehung geschieht für die Schüler*innen im Himmel bzw. im Reich der Lebenden, im Paradies bzw. im Jenseits. Feige und Gennerich stellen in ihrer mittlerweile schon älteren Studie bei Berufsschüler*innen fest: 31 %, glauben nach dem Tod sei nichts, 28 % glauben an ein Wiedersehen mit allen, 21 % an eine Begegnung mit Gott, 17 % an das Paradies, 18 % an das Weiterleben der Seele und 12 % an die Wiedergeburt (Feige/Gennerich 2009: 94–101, 175–179).

Da naturwissenschaftliches Denken im Jugendalter einen höheren Stellenwert einnimmt, führt dies zu christologischen Herausforderungen. »Jugendliche, die an ein Leben nach dem Tod glauben, begründen dies kaum mit Jesu Auferstehung, sondern – wenn überhaupt – eher mit Nahtod-Erfahrungen.« (Ziegler 2006: 163) So stellt auch Boeck fest, dass Jugendliche die Auferstehung primär als ein historisches Ereignis interpretieren, entsprechend »negativ« reagieren und die Auferstehung »unlogisch« finden (Boeck 2023: 165).

3.4.3 Soziokulturelle Faktoren

Die im Folgenden dargestellten genderspezifischen, konfessionellen und sozialisationsbedingten Unterschiede basieren auf der Studie von Michaela Albrecht, ohne dass neuere Studien vorliegen, um ihre Ergebnisse zu ergänzen bzw. zu bestätigen. Da in den vorangegangenen Kapiteln bereits deutlich wurde, dass der Traditionsabbruch in den letzten Jahren zu einer fortschreitenden inhaltlichen Entleerung und damit auch stärkeren Entdifferenzierung geführt hat, müsste in aktuelleren Studien überprüft werden, ob die im Folgenden aufgezeigten Unterschiede auch für die heutige Schüler*innengeneration noch in der Breite zutreffend sind.

Geschlecht

Mädchen und Jungen gehen nach Albrecht unterschiedlich mit dem Kreuzestod Jesu Christi um (Albrecht 2007: 242). Mädchen betrachten einige Aspekte grundsätzlich kritischer als Jungen, da ihnen die Beziehungsebene von Gott und Mensch sowie zwischen den Menschen wichtig sei. Kreuzesdeutungen, bei denen diese Beziehungsebenen in den Hintergrund treten, werden eher abgelehnt (Albrecht 2007: 242; Albrecht-Zenk 2018: 8). So wird häufiger als von Jungen die Distanz zum Geschehen problematisiert, da ihnen solche sozialen Aspekte relevant sind (Albrecht 2007: 197, 242). Auch der Stellvertretungsgedanke, durch den der einzelne Mensch aus der Verantwortung vor Gott und der unmittelbaren Beziehung zu Gott entlassen werden könnte, wird von den Mädchen eher abgelehnt (Albrecht 2007: 174, 242). Außerdem äußern Mädchen häufiger, dass eine

blutige Weise der Erlösung von den Sünden nicht notwendig sei. Ihrer Ansicht nach liebt Gott die Menschen so sehr, dass es für die Erlösung der Sünden ein derartiges Opfer nicht bedürfe (Albrecht 2007: 181, 242). Darüber hinaus wird auch der Gedanke, dass der Kreuzestod Jesu den nachfolgenden Generationen den Glauben ermögliche, häufiger von Mädchen hervorgebracht. Schließlich wird von den Mädchen stärker nach den eigenen Gefühlen mit Blick auf das Kreuzesgeschehen gefragt und daraufhin beurteilt (Albrecht 2007: 138, 242; Albrecht-Zenk 2008: 8).

Eine Deutung, die auffallend oft von den Jungen hervorgebracht wird, ist dagegen die Deutung Jesu als Vorbild, aus dem ethische Impulse abgeleitet werden. Auch wenn diese Jungen sich distanzieren und relativierend äußern, betonen sie dennoch häufiger das Heldenhafte an Jesus (Albrecht 2007: 130).

Bei unverständlichen Aspekten sind Jungen radikaler, was sich oftmals in deutlich verbalisierter Ablehnung zeigt. Die Mädchen hingegen äußern Unsicherheiten vorsichtiger und lassen Fragen öfter offen (Albrecht 2007: 15, 242).

Konfession

Albrecht macht auch konfessionelle Unterschiede aus, wonach die traditionelle Kreuzestodlehre deutlicher von katholischen als von evangelischen Schüler*innen abgelehnt wird, was sie im Horizont des höheren Stellenwerts der Kreuzestheologie im Protestantismus deutet (Albrecht 2007: 243f.; Albrecht-Zenk 2018: 9). Umgekehrt stellt sie fest, dass für viele katholische Schüler*innen die Auferstehung zentraler als der Kreuzestod ist, was der traditionellen katholischen Tradition bezüglich Ostern entspricht (Albrecht 2007: 244; Albrecht-Zenk 2018: 9). Die Deutung des Kreuzes als Vergebung der Sünden werde dementsprechend auch von den Protestanten häufiger fraglos übernommen, wohingegen die Katholiken häufiger eigene, von der Tradition weiter entfernte Deutungen hervorbringen. Trotz dieser Unterschiede im Detail finden sich nur vereinzelt tiefgehende Unterschiede, die konfessionsbedingt zustande kommen (Albrecht 2007: 245). Dies mag auch ein Grund dafür sein, dass in vielen Studien zu Kreuz und Auferstehung Konfessionalität nicht mehr eigens differenziert ausgewertet wird.

Religiöse Sozialisation

Jugendliche, die sich nicht als Christ*innen verstehen, stehen dem Kreuzestod oftmals gleichgültig gegenüber und dieser hat für sie keine Heilsbedeutung. »Diejenigen, die eine alltagsbezogene Frömmigkeitspraxis pflegen, schreiben dem Kreuzesgeschehen allerdings mehrheitlich eine positive Bedeutung zu.« (Albrecht 2007: 245) Kritische Anfragen und Zweifel an den traditionellen Lehren der Kirche bleiben auch durch deren Zugehörigkeit nicht aus, jedoch kann die Glaubensgemeinschaft Jugendliche teilweise »auffangen«. (Albrecht-Zenk 2018: 9)

Problematische Aspekte werden von Jugendlichen teilweise konkret, teilweise aber auch relativierend und hypothetisch geäußert. Der Großteil der Befragten scheint zu glauben, dass die traditionelle Lehre der Kirche kritiklos für wahr gehalten werden müsse. »Besonders häufig bringen nämlich solche Jugendliche, die sich dezidiert gegen das Christ-Sein entschieden haben, ihre Anfragen deutlich vor. Diejenigen, die sich bewusst als Christen bekennen, haben häufig das Gefühl, die traditionelle Lehre mittragen zu müssen.« (Albrecht-Zenk 2018: 10)

3.5 Datenerhebung und Konsequenzen für die Datenauswertung

Hekuru erhebt für das Forschungsziel 1 die Lernausgangslage, -prozesse und -ergebnisse. Hierzu werden in einer Prä-Post-Erhebung mit Hilfe von Sprachnachrichten die mentalen Konstrukte der Schüler*innen zu Leid, Kreuz und Auferstehung erhoben mit dem Ziel, diese zu vergleichen und somit einen Lernprozess rekonstruieren zu können. Diese Form der Datenerhebung wurde in *hekuru* gewählt, da die Verwendung von Sprachnachrichten zum einen der Lebenswelt der Schüler*innen entstammt. In ihrer social media-Kommunikation verlieren Textnachrichten an Bedeutung, die verbale Kommunikation bzw. die Kommunikation mit Bildern dominiert. Zum anderen erscheinen auch aus heterogenitätssensibler Perspektive Sprachnachrichten niederschwelliger als die Verwendung der Schriftsprache zur Produktion umfangreicher Texte. Ergänzend werden für die Bearbeitung der Forschungsfrage 1 Lernprodukte wie z.B. Arbeitsblätter oder selbst erstellte künstlerische Objekte hinzugezogen. In Teilprojekt 2 wurden darüber hinaus auch qualitative Interviews geführt (Kap. 9). Für das Forschungsziel 2 wurde in allen Zyklen das gesamte Unterrichtsgeschehen mit mehrstündigen Unterrichtsreihen in der Totalen videografiert (Kranefeld 2017; Rauin/Herrle/Engartner 2016). Da die sozialen Praktiken während der Kleingruppenarbeiten nicht durch die Videototale eingefangen werden können, wurden diese zudem mittels teilnehmender Beobachtung (Scheffer 2002; Knoblauch 2001) protokolliert. Im Folgenden werden Grundzüge der Datenerhebung und Auswertung von beiden Teilprojekten skizziert. Eine differenziertere Darstellung und Begründung erfolgt in der separaten Auswertung der beiden Teilprojekte.

In *hekuru* liegen unterschiedliche und vor allem sehr viele Daten vor, insbesondere durch die Videomitschnitte. Deshalb wurden in beiden Teilprojekten Schlüsselsequenzen ausgewählt, »die in direktem Bezug zu den primären Untersuchungsfragen stehen« (Deppermann 2008: 36), mit dem Ziel, die sozialen Praktiken des Unterrichts zu rekonstruieren. *Hekuru* fokussiert somit theoriegeleitet insbesondere Unterrichtssequenzen, die eine vertiefte praxeologische Analyse heterogenitätssensibler Passungsprozesse resp. Prozesse der Differenzerzeugung ermöglichen und die für die Erforschung adaptiven Lernens in heterogenen Lerngruppen relevant sind. Hierbei wurden für das Forschungsziel 2 in einem ersten Schritt soziale Praktiken im Religionsunterricht rekonstruiert und in einem zweiten Schritt in vergleichenden Analysen fallübergreifende theoretische Konstrukte zu sozialen Praktiken im Religionsunterricht entwickelt (Kranefeld/Heberle/Pankoke 2015: 9; Kranefeld 2017: 41). In Hinsicht auf ethnografische Methoden bei der Auswertung, wie z.B. dichte Beschreibungen (Geertz 1983), konnte sich *hekuru* methodisch an einzelnen praxeologisch ausgerichteten religionsdidaktischen Studien orientieren (Reis et al. 2020). Die Erhebung und Auswertung in *hekuru* wurde somit »nicht im Ausgang von didaktischen Präskriptionen betrieben, sondern aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive, die den Gegenstand in einem mehrstufigen methodischen Verfahren empirisch zu erfassen sucht. [...] Ihre konkreten Bedeutungen für das soziale Geschehen müssen erst in Sequenz- bzw. Feinanalysen »entdeckt« werden.« (Idel/Meseth 2018: 77) Für *hekuru* bedeutet dies, dass nicht allein die erhobenen mentalen Resultate als Indikator für Lernprozesse oder -ergebnisse angesehen werden (Forschungsziel 1). Vielmehr wird in Verbindung mit den Unterrichtsanalysen

(Forschungsziel 2) aus einer praxeologischen Perspektive reflektiert, was in *hekuru* bzw. in dem analysierten RU als Lernen bzw. Lernziel und -erfolg sozial konstruiert und was hierbei ggf. auch nicht gesehen oder anerkannt wurde.

3.6 Limitationen

Insgesamt wurde der erste Zyklus von der Covid-Pandemie überschattet. Dies hatte zur Folge, dass das Unterrichtsdesign an die neuen Bedingungen angepasst und die Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen nicht in dem gewünschten Maße erfolgen konnte. Im Besonderen wurde die performative, kreative Arbeit aufgrund der gebotenen Abstandsregelungen behindert. Die Auswertung der Videoaufzeichnungen wurde erschwert, weil die Mimik der Schüler*innen oft hinter den Masken verschwand. Zudem gab es teilweise einen recht hohen Krankenstand der Schüler*innen, wodurch nicht alle die gesamte Unterrichtsreihe mitbekamen, was einen Einfluss auf die Prä-Post-Ergebnisse genommen haben könnte. Auch die weiteren Zyklen waren von der Pandemie beeinflusst, ermöglichten jedoch etwas mehr Freiheit, wobei Masken, der Zeitverlust durch Coronatests und feste Sitzordnung im Klassenzimmer teilweise weitere Hindernisse bei der Durchführung des Unterrichts darstellten.

Auch wenn in *hekuru* viele Daten erhoben wurden, hat die Studie ein qualitatives Forschungsdesign, weshalb in Hinsicht auf Unterrichtsdynamiken Anhaltspunkte für Musterbildungen herausgearbeitet werden konnten, diese aber nicht den Anspruch einer quantitativen Messbarkeit erheben.

Aufgrund der Videographien der Unterrichtsstunden können sich sowohl Schüler*innen, aber auch die Unterrichtenden beobachtet gefühlt haben, was zu einem veränderten Verhalten im Unterrichtsgeschehen geführt haben mag. Aus diesem Grund wurden die Kameras immer schon vorher im Unterrichtsraum installiert und immer an derselben Position, um einen größtmöglichen Gewöhnungsfaktor zu erzielen, wozu auch die Länge der Unterrichtsreihe beitrug. Da das Genehmigungsverfahren für Unterrichtsforschung aufwendig ist und Unterrichtsstudien den Schulalltag zwar möglicherweise bereichern, aber auch einschränken, wurde *hekuru* in Klassen durchgeführt, deren Lehrkräfte sich in einem besonderen Maße engagieren, was ebenfalls zu Limitationen führen kann.

Teilprojekt 1:
Rezeptionsästhetisches Arbeiten mit Kunst im
Religionsunterricht

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.

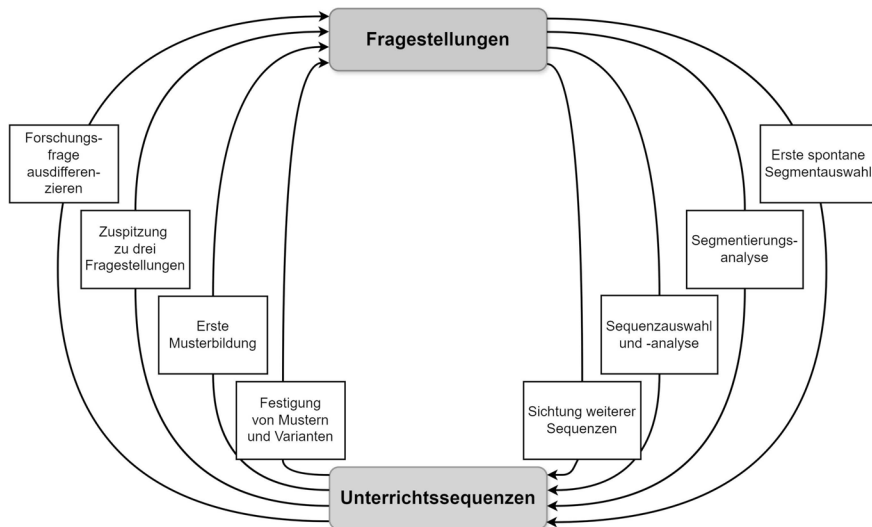
Auf dieser Basis schließt die Sequenzanalyse an, die der Darstellung von Geschehenszusammenhängen und der Identifikation von Interaktionsmustern dient und zu analysieren versucht, mit welchem situationsspezifischen Sinn Akteur*innen in den Interaktionen agieren und reagieren (Herrle/Dinkelaker 2016: 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 Unterrichtsrouitinen 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 Unterrichtsrouitinen, 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, ne« 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).

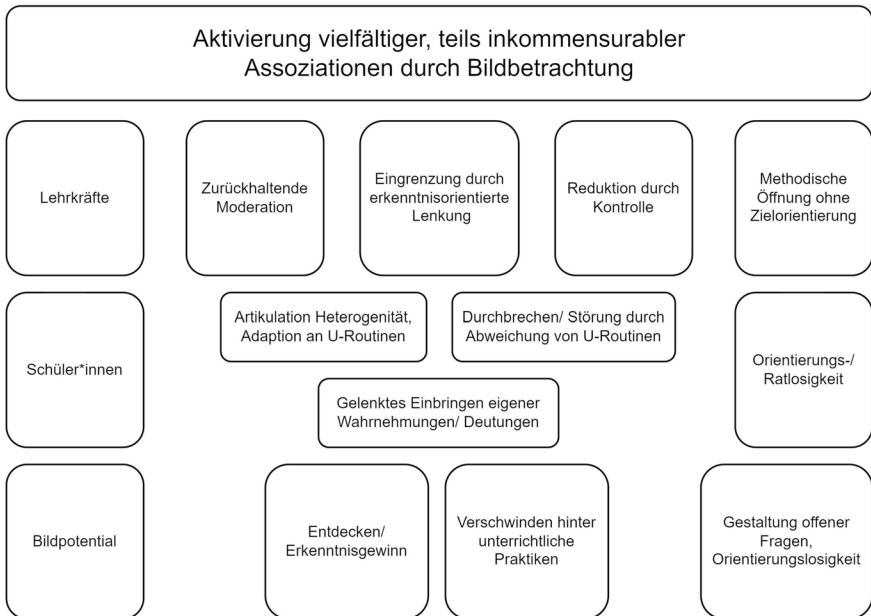
In ähnlicher Weise wirft auch in A5 das mehrdeutige Bild Fragen und unklare Deutungen bei den Schüler*innen hervor, auch ohne dass die Schüler*innen methodisch aufgefordert wurden, offene Fragen an das Bild zu sammeln. Die Lehrkraft versucht diese durch die Einbettung in biblische Narrationen zu klären, 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 heutigem 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.

5. Lernausgangslage und -ergebnisse: Quantitative Auswertung

Claudia Gärtner und Benedikt Laurenz

5.1 Methodisches Vorgehen

Um den Lernstand zu Kreuz und Auferstehung der Schüler*innen in Teilprojekt 1 zu erheben, wurden diese vor der Unterrichtsreihe aufgefordert, einem*r Freund*in eine Sprachnachricht zuzusenden, in der sie ihre mentalen Konstrukte von Kreuz und Auferstehung mitteilten. Dabei wurden durch Impulsfragen die Wissens- und Relevanzebene von Kreuz, Tod und Auferstehung sowie eine Verbindung zur Hoffnungsdimension angesprochen. Die Nacherhebung zum Lerngewinn am Ende der Reihe geschah erneut in Form einer Sprachnachricht. Hierbei führten die Schüler*innen ein Partner*inneninterview durch, in dem die Aspekte der Lernstandserhebung erneut aufgegriffen und in Hinblick auf die Unterrichtsreihe vertieft wurden. Die Sprachnachrichten wurden für die Auswertung transkribiert und zusammen mit den schriftlichen Notizen, die sich die Schüler*innen zur Vorbereitung auf die Sprachnachrichten gemacht hatten, codiert. Das entsprechende Codiermanual entstand deduktiv-induktiv, indem zuerst zentrale Codes zu Kreuz und Auferstehung fachwissenschaftlich herausgearbeitet und anschließend während der Auswertung induktiv durch die Äußerungen der Schüler*innen ergänzt wurden.

In der Prä-Post-Erhebung des Lernstands und Lernergebnisses sind aus den Durchgängen 2–5 insgesamt Sprachnachrichten und Notizen von 45 Schüler*innen zu t1 und Partnerinterviews von insgesamt 49 Schüler*innen zu t2 eingegangen. Davon sind zu t1 16 katholische (t2 18), 27 evangelische (t2 28), 1 muslimische und 1 Schüler*innen ohne Bekenntnis (t2 2). 21 Schüler*innen identifizieren sich als Schülerinnen (t2 24) und 24 als Schüler (t2 25). Wenn im Folgenden in die deskriptive Auswertung quantifizierende Angaben einfließen, dann beziehen sich die Zahlen, wenn nicht anders angegeben, auf Schüler*innen-Fallzahlen (t1 n=45; t2 n=49). Gezählt werden, wie viele Schüler*innen entsprechend codierte Aussagen treffen, wobei jeder Code pro Schüler*innen maximal einmal gezählt wird. Wenn somit bei einer*m Schüler*in z.B. mehrfach Stellen zu biblischem Wissen codiert werden, dann wird dies nur einmal gezählt. Somit sagen die

Zahlen nicht aus, wie intensiv oder häufig einzelne Schüler*innen entsprechende Codes bedienen.

5.2 Analyse der Lernausgangslage

In den Äußerungen von 40 Schüler*innen zu t1 (n=45) lässt sich Vorwissen zu Kreuz und Auferstehung Jesu aufweisen. Das Vorwissen bezieht sich dabei weitgehend auf Ausschnitte der biblischen Passionserzählungen und ist in der Regel rudimentär und undifferenziert. Die meisten Schüler*innen kennen die grobe Struktur von Kreuzigung, Grablegung und Auferstehung. Diese wird teilweise formelhaft in Anlehnung an die (liturgische) Tradition wiedergeben: »Er wurde verraten, gefangen genommen Gekreuzigt, gestorben und begraben am dritten Tage auferstanden.« Teils sind bereits diese knappen Grundkenntnisse fehlerhaft: »Jesus wurde gekreuzigt und ist dann auferstanden. Jesus war da eine ganze Woche und dann stand er wieder auf, nachdem er in so einer Höhle lag.« Auch Schüler*innen, die mehr biblische Details kennen, können diese nicht vollständig wiedergeben:

»Eigentlich [weiß ich] alles – ich weiss das ihn einer seiner Jünger veraten hat und dass von dem Stathalter Pilatus gekreuzigt wurde unter dem [?] der Menschen Am zweiten Tag nach der Kreuzigung und dem Tod von Jesus ist dann Maria zu seinem Grab gegangen um ihn zu salben aller dings war das Grab offen und Jesus Körper nicht mehr da plötzlich erschien ein grelles licht und Jesus erschien und sagte ihr das sie sich nicht fürchten soll und das er auferstanden ist.«

Insgesamt 5 Schüler*innen stellen eine Verbindung zum Osterfest her: »äh, deswegen feiern wir halt auch Ostern, weil der, weil die Auferstehung halt damit feiern«. Darüber hinaus erwähnen 4 Schüler*innen weitere Details aus dem Leben Jesu, wie z.B. seine Wundertätigkeit. 6 Schüler*innen äußern teils formelhafte, tradierte Fragmente, die sich vor allem auf Jesu Tod als Erlösungs- bzw. Opfergeschehen beziehen: »Jesus gab sein Leben für unsere sünden.«

Insgesamt 17 Schüler*innen können über das Sachwissen zu Kreuz und Auferstehung zumeist vage Vorstellungen zu dessen Wichtigkeit entfalten. So erwähnen 9 Schüler*innen auf die Frage, warum die Auferstehung bedeutsam sei, allgemeine, teils tautologische Antworten, die sich auf die Relevanz von Jesus beziehen: »Die Auferstehung ist wichtig da Jesus auferstanden ist und er eine wichtige Person im Christentum ist und war« Oder:

»Ähm, ich glaube Kreuzigung und Auferstehung von Christen, also äh ist für die Christen halt wichtig, weil äh die wissen, dass Jesus halt Gottes Sohn war und auch sein Wort weitergegeben hat an andere und die dann auch zum gläubigen bekennt hat.«

5 Schüler*innen stellen eine solche Verbindung zwischen Kreuz, Auferstehung und der Glaubensweitergabe und ein*e Schüler*in auch zur Kirche her. »Jesus zeigte damit das

er für die Menschen sich opfert hat damit wieder Frieden und Glauben in der Welt ist. Außerdem ist dadurch die christliche Kirche entstanden.«

Insgesamt liegen Äußerungen von 16 Schüler*innen vor, die sich als allgemeine, nicht weiter ausdifferenzierte oder formelhafte (Be-)Deutungszuschreibungen von Kreuz und Auferstehung codieren lassen. Dies sind weitgehend (8 Schüler*innen) undifferenzierte Deutungen wie:

»Die Menschen brauchen Zeug zum Glauben, also Glauben und die Kreuzigung ist nunmal ein Ereignis, was sich mit der Auferstehungsgeschichte in Kombination einfach gut eignet, da ein 2.tes Leben von vielen begehrt wird.«

7 Schüler*innen deuten hierbei Kreuz und Auferstehung im weitesten Sinne soteriologisch, wobei ein formelhaft formulierter Opfergedanke überwiegt:

»ist halt Jesus auch für ihre Sünden gestorben und so wissen die halt, dass äh die halt sünden können aber Gott ihnen auch vergibt, weil das waren Jesus letzte Wort auch, bevor er am Kreuz gestorben ist. Also, er hat halt so gesagt äh: ›Vergib mir Vater.«

Ein Großteil der Schüler*innen (30) deuten Kreuz und Auferstehung in Zusammenhang mit einem Leben nach dem Tod, wobei der Code »Aussagen, die beschreiben, dass es ein Leben nach dem Tod oder ewiges Leben gibt, ohne dies näher zu erläutern« (Codebeschreibung Codebuch) am häufigsten (17 Schüler*innen) ist. Exemplarisch wird dies an folgender Aussage:

»Jesus ist auferstanden und dadurch soll das glaube ich so ein bisschen symbolisieren, dass es eine Hoffnung auf ein ewiges Leben gibt. Also eine Hoffnung auf eine Wiederauferstehung nach dem Tod.«

Ebenfalls mehrfach (8 Schüler*innen) werden Aussagen getroffen, dass nach dem Tod etwas Ungewisses, Unbestimmtes ist. »Jesus ist ja vom Tod wieder auferstanden, deswegen ist mit dem Bild bestimmt gemeint, dass es noch etwas nach dem Tod gibt. Vielleicht ein Leben oder auch etwas völlig anderes.« 5 Schüler*innen bringen das Leben nach dem Tod mit dem Himmel bzw. dem Leben bei Gott oder Jesus in Verbindung. Bezüge zur Wiedergeburt sehen 3 Schüler*innen, wobei die Vorstellungen auch miteinander verbunden werden können: »Ähm, meiner Meinung nach äh hat es halt was mit der Hoffnung zu tun, weil die Menschen dann glauben äh dass, äh dass man in den Himmel kommt oder noch etwas nach dem Leben kommt oder vielleicht sogar eine Wiedergeburt gibt«. Ein*e Schüler*in sagt aus, dass der Tod das Ende sei:

»Die Menschen glauben an etwas, weil sie Angst vor etwas haben, was sie nicht kennen. Wenn man sagt es die Auferstehung, gibt man indirekt anderen Leuten ein Gefühl, dass es immer weiter geht, aber am Ende gibt es nur Tot.«

In der Erhebung der Lernausgangslage stellen 37 Schüler*innen Bezüge zwischen Kreuz und Auferstehung zum aktuellen Leben her. Dabei weist der Code »Hoffnung« die meis-

ten Nennungen (14) auf, wobei hier nur Aussagen codiert werden, die sehr unspezifisch und allgemein gefasst werden: »Jesus ist von den Toten auferstanden, damit du wieder hoffen kannst, damit du neue Hoffnung hast.« 7 Aussagen von Schüler*innen deuteten Kreuz und Auferstehung als Motivation und mutmachend:

»dass man, also, dass jetzt die Menschen, ähm auch alles erreichen können. Weil wenn schon jemand von den Toten aufersteht, dann muss man das ja auch können, also halt alles andere was man erreichen will.«

Ebenfalls 7 Schüler*innen bringen ihre Deutung mit Wundergeschehen zusammen:

»dadurch, dass Gott Jesus auferstehen lassen hat und dadurch ist ja auch ein Wundergeschehen, was ja normalerweise gar nicht hätte passieren können und er gibt uns so das Vertrauen auf Gott und das wir auch nach dem Tod zu Gott gehen und das Gott immer auf einen aufpasst und, ähm, das ist sozusagen was, was so passiert ist, wo man, womit man nicht gerechnet hätte.«

28 Schüler*innen stellen einen Bezug zu ihrer Lebenswelt bzw. ihrem eigenen Leben her. Hierbei ist auffällig, dass 18 Schüler*innen dies explizit als eine Abgrenzung formulieren, indem sie herausstellen, dass Kreuz und Auferstehung keine Relevanz für sie persönlich besitzt: »für mich persönlich hat das halt keine richtige Bedeutung.« 5 Schüler*innen stellen Beziehungen zur Kirche oder zu kirchlichen Traditionen her: »Ein Teil meiner Familie kommt aus Griechenland und deswegen ist Ostern, somit die Auferstehung sehr wichtig. Wir färben die Ostereier in rot wegen dem Blut von Jesus« Weitere Einzelbezüge betreffen den persönlichen Umgang mit Trauer, Tod oder Corona. Dass sich Schüler*innen persönlich explizit zum Glauben bekennen, ist nicht nur in den Codes mit Lebensweltbezug selten. Insgesamt wird über die gesamten Aussagen hinweg – und somit auch beim Sachwissen oder bei (Be-)Deutungszuschreibungen – eher selten eine konfessorische Sprache verwendet: »Jesus ist der Sohn von Gott und hat viele Gute Taten tat Außerdem ist Jesus wieder Auferstanden und dies ist ein Beweis für mich, dass er Gottessohn ist.«

Zu t1 lassen die Daten keine genderspezifischen Besonderheiten erkennen. Auch konfessionell zeichnen sich kaum Unterschiede ab, wobei zu berücksichtigen ist, dass insgesamt mehr evangelische als katholische Schüler*innen in diesem Teilprojekt teilnehmen. Angesichts der oftmals nur kleinen Fallzahlen bei den einzelnen Codes lassen sich nur in zwei Kategorien stärkere konfessionelle Differenzen ausmachen. Es messen 13 evangelische aber nur 5 katholische Schüler*innen Kreuz und Auferstehung keine persönliche Bedeutung bei. In eine ähnliche Richtung weist die Verbindung von Kreuz und Auferstehung mit einer (zumeist sehr vage formulierten) Hoffnungsperspektive. Diese bringen 4 evangelische, aber immerhin 9 katholische Schüler*innen zum Ausdruck. Die Daten geben zu t1 somit vereinzelt Hinweise, dass katholische Schüler*innen Kreuz und Auferstehung mehr persönliche Bedeutung zumessen als evangelische Schüler*innen.

5.3 Deutung der erhobenen Daten

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass die meisten Schüler*innen durchaus rudimentäre Grundkenntnisse zu Kreuz und Auferstehung besitzen und diese auch darstellen sowie vage deuten können. Hierbei fällt auf, dass sie diese Aussagen oftmals auf »die« Christ*innen beziehen oder in einer unpersönlichen »man«-Sprache vorbringen. Entsprechend hoch erweist sich auch der Anteil der Schüler*innen, die dem Kreuzestod Jesu keine Relevanz für das eigene Leben zuweisen. Andere Schüler*innen, die sich diesbezüglich nicht explizit so deutlich positionieren, bleiben in ihren Deutungen und Relevanzzuschreibungen zumeist vage. Dabei überwiegt eine Hoffnungsperspektive. Kreuz und Auferstehung verleihen ihnen eine Hoffnung, dass das Leben im Hier und Jetzt besser werden und es nach dem Tod irgendwie weitergehen kann. Wenn Schüler*innen in seltenen Fällen vertiefende christliche Narrationen oder Traditionen anführen, so geschieht dies zumeist in einer formelhaft tradierten Sprache, ohne dass Schüler*innen dies weiter erläutern (können). Zumeist beziehen sich diese Aussagen auf das Motiv des Opfertodes Jesu.

Diese Lernausgangslage weist durchaus Parallelen und Gemeinsamkeiten zu den vorliegenden empirischen Studien auf (Kap. 3.4). Dort wurde in mehreren empirischen Studien herausgestellt, dass es weitreichende Traditionsabbrüche gibt, die sich auch in einer theologischen bzw. religiösen Sprachlosigkeit äußern, indem »zwar um die theologische Sprache gewusst und diese bedient wird, die Begriffe aber leer und deren Inhalt dadurch häufig unerschlossen bleiben« (Heger 2015: 4). Wenn Schüler*innen tradierte theologische, insbesondere soteriologisch bzw. opfertheologisch geprägte Deutungen von Kreuz und Auferstehung (»für unsere Sünden«) anführen, können sie diese in der Regel nicht erklären, sondern eher formelhaft wiedergeben. Ebenfalls in Einklang mit vorliegenden Studien ist die Tendenz, dass diejenigen Schüler*innen, die dem Kreuzesgeschehen eine Bedeutung zumessen, dieses als Grundlage für Hoffnung betrachten. In diesem Sinne erwächst durch die Kreuzigung und Auferstehung Jesu Christi bei diesen Schüler*innen ein allgemeines Hoffnungsgefühl, das teilweise auch als eine Hoffnung auf Auferweckung ausgeprägt wird.

Zwar unterstreicht bereits Albrecht einen weitgehenden Traditionsabbruch, dennoch rekonstruiert sie drei Deutungsmodelle (Kap. 3.4). Bezieht man diese auf die vorliegenden Daten, dann zeigt sich, dass der Traditionsabbruch in den Daten von *hekuru* deutlich größer zu sein scheint. Wenn Albrecht feststellt, dass die viele Schüler*innen den Kreuzestod als Sündenvergebung und Erlösungsgeschehen deuten, auch wenn sie die hierbei verwendeten tradierten Formulierungen kaum noch erläutern können, so lässt sich in der Vorerhebung von *hekuru* eine solche soteriologische Schwerpunktsetzung nicht erkennen. Nur vereinzelte Schüler*innen sprechen von Sündenvergebung oder dem Opfer Jesu. Das zweite Deutungsmodell, das den Kreuzestod in Verbindung mit der Liebe Gottes bringt, die Hoffnung und Beistand bedeutet, wird in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls nur in Ansätzen bedient. Vielmehr wird der Verweis auf Gott als Vater quasi gekappt und direkt das Kreuzesereignis als Hoffnungs- und Beistandsmotiv wahrgenommen. Auch eine ethische Deutung, die Albrecht herausfindet, dass der Kreuzestod als vorbildliches Verhalten betrachtet wird, das zur Nachfolge aufruft, wird im vorliegenden Sample nicht herangezogen. Ebenfalls können die bei

Albrecht aufgezeigten genderspezifischen und konfessionellen Unterschiede in dem Maße in *hekuru* nicht aufgewiesen werden. Vielleicht liegt dies in einem noch stärkeren Traditionsabbruch und der damit einhergehenden weniger starken Differenzierung und Tiefe der Schüler*innenäußerungen begründet. Bereits Boeck stellt fest, dass Realschüler*innen im Vergleich zu Gymnasialschüler*innen geringere Vorkenntnisse mitbringen (Boeck 2023: 169), was somit vermutlich auch für die heterogenen Schüler*innen der *hekuru*-Studie zu veranschlagen ist.

5.4 Analyse der Lernergebnisse

Im Folgenden werden die Codierungen von t1 und t2 deskriptiv miteinander verglichen. Angesichts des sehr ausdifferenzierten Codesystems, das deduktiv-induktiv erstellt wurde, sind die Fallzahlen bei den vergebenen Codes zum Teil gering, so dass die Auswertung nicht auf alle Codes eingeht und nur auffällige Veränderungen von t1 zu t2 beschrieben werden. Genauere Analysen des Lerngewinns unter Einbeziehung von Lernprodukten und Unterrichtsvideos, die Hinweise auf entsprechende Lernprozesse bieten können, werden anschließend in sechs Einzelfallstudien vorgenommen (Kap. 6.2).

In der Vorerhebung bringen die Schüler*innen mehr Vorwissen zu biblischen Erzählungen von Kreuz und Auferstehung Jesu zum Ausdruck (t1 40 Schüler*innen, t2 23). Darüber hinausgehendes Wissen über das Leben Jesu wird auf bleibend niedrigem Niveau (je 4 Schüler*innen) codiert. Dabei handelt es sich insbesondere in t1 um teils rudimentäres, undifferenziertes, nicht immer korrektes Wissen über die biblischen Passionserzählungen. Ebenso bringen zu t1 mehr Schüler*innen (17 Schüler*innen) »Vorstellungen zu Kreuz und Auferstehung« zum Ausdruck als in der Erhebung des Lerngewinns (6 Schüler*innen). Dabei ist auffällig, dass in der Vorerhebung mehr als die Hälfte der Nennungen (9 Schüler*innen) auf dem induktiv ergänzten, sehr allgemein gehaltenen Code »Auferstehung bedeutsam, weil Jesus bedeutsam« entfallen. In dem Partnerinterview am Ende der Unterrichtsreihe wird die Frage nach der Bedeutsamkeit Jesu nahezu identisch wie zu t1 aufgegriffen. Hierauf geben viele Schüler*innen differenziertere Antworten auf einer höheren Taxonomiestufe, die nicht mehr unter diesem allgemeinen Code zu fassen sind. Auch allgemeine Aussagen, die Kreuz und Auferstehung als Grundlage für den Glauben ansehen, werden zu t1 von 5 Schüler*innen getroffen und nehmen zu t2 ab (3 Schüler*innen).

In der Nacherhebung werden deutlich mehr Codierungen unter dem Hauptcode »(Be-)Deutung von Kreuz und Auferstehung« vergeben, also Codes, in denen Schüler*innen nicht Wissen oder allgemeine Vorstellungen wiedergeben, sondern die eine höhere Komplexität und Taxonomiestufe umfassen. Dennoch bleiben diese (Be-)Deutungszuschreibungen häufig noch undifferenziert oder sind nur zaghafte vorhanden. Während zu t1 insgesamt nur 17 Codierungen zu (Be-)Deutungen von Kreuz und Auferstehung vergeben werden, sind dies zu t2 28 Codierungen. Dabei überwiegen sowohl zu t1 (8 Schüler*innen) als auch zu t2 (11 Schüler*innen) eher allgemeine, teils floskelhafte Bezüge auf Tod und Auferstehung, die sich laut Codebuch »nur auf die Auferstehung Jesu und die Konsequenzen für ihn/seine Zeit beziehen, aber keine Deutungen enthal-

ten, die einen Bezug zu anderen Menschen oder Zeiten herstellen oder die Aussagen anders verallgemeinern.« (Codebeschreibung) Geringer werden zu t2 Deutungen des Kreuzes als Opfergeschehen (t1 6 Schüler*innen; t2 3 Schüler*innen), dafür tauchen etwas stärker Deutungen als Erlösungsgeschehen für alle auf (t1 1 Schüler*innen; t2 4 Schüler*innen). Zu t2 deuten zudem 11 Schüler*innen den Tod Jesu damals bzw. heute als ein trauriges Ereignis, wodurch Jesus oder auch die Menschen in seinem Umfeld Leid erfahren haben (t1 2 Schüler*innen).

Die Anzahl der Schüler*innen, die Auferstehung und Kreuz in Bezug zum Leben nach dem Tod setzen, nimmt in der Nacherhebung leicht ab (t1 30, t2 23 Schüler*innen), wobei sich Verschiebungen ergeben, wie diese Beziehung zum Leben nach dem Tod gedeutet wird. Aussagen, »die beschreiben, dass es ein Leben nach dem Tod oder ewiges Leben gibt, sowie dass Menschen nach dem Tod auferstehen, ohne dass diese Begriffe jeweils näher erläutert oder inhaltlich gefüllt werden« (Codebeschreibung), werden vorher von 17 und nachher von 10 Schüler*innen getroffen. Hierbei bleiben die Aussagen z.T. formel- bzw. schablonenhaft. Deutlich zugenommen haben hingegen Aussagen, »die beschreiben, dass der Tod nicht das Ende ist, ohne genauer zu beschreiben, was nach dem Tod ist oder benennen, dass das weitere nach dem Tod ungewiss ist« (Codebeschreibung), die in der Nacherhebung von 8 auf 12 Schüler*innen steigen. Konstant bleiben die Nennungen zu den Codes »nach dem Tod ist nichts« (1) oder »nach dem Tod ist man bei Gott/Jesus/im Himmel« (5) sowie Aussagen, die auf ein weiteres Leben nach dem Tod in Hinblick auf Wiedergeburt o.ä. Vorstellungen zielen (t1 3 Schüler*innen, t2 2 Schüler*innen).

In der Erhebung der Lernausgangslage und -ergebnisse stellen fast alle Schüler*innen (t1 37, t2 35 Schüler*innen) Bezüge zum aktuellen Leben her. Da diese Bezüge inhaltlich unterschiedlich geprägt sind, ist hier die Ausdifferenzierung durch Subcodes aufschlussreich. In der Erhebung der Lernausgangslage können hier insgesamt 46 Codierungen, zu t2 hingegen 61 Codierungen vorgenommen werden (durch Subcodes sind hier Mehrfachcodierungen pro Schüler*innen möglich). Ebenfalls ist eine deutliche Steigerung bei dem Code »Aussagen, die etwas mit der Lebenswirklichkeit oder der persönlichen Situation der Schüler*innen zu tun haben« (Codebeschreibung) festzustellen (t1 28 Schüler*innen; t2 51 Schüler*innen, durch Subcodes hier Mehrfachcodierungen möglich). Allgemeine Bezüge zur Hoffnung im Hier und Jetzt nennen zu t2 17 Schüler*innen (t1 14 Schüler*innen). 3 Schüler*innen bringen die Auferstehungshoffnung in Bezug zur Angst vor dem Tod (t1 1 Schüler*innen). Während in der Erhebung der Lernausgangslage keine Schüler*innen Aussagen wie »Gott hilft im Leiden« getroffen haben, setzen zu t2 7 Schüler*innen hier Bezüge. Zugleich nimmt eine Deutung der Auferstehung als Wunder von 10 auf 4 Codierungen ab. Während zum ersten Erhebungszeitpunkt teils eher formelhaft von Wundern gesprochen wird, sprechen die wenigen Schüler*innen, die zu t2 hier codiert werden, eher abstrahiert von einer in der Auferstehung begründeten Hoffnung, dass Unmögliches immer noch möglich erscheint:

»Es ist etwas Unmögliches und es ist da wirklich möglich geworden. Deshalb zeigt es den Menschen einfach. Es ist ein Extrembeispiel, um zu zeigen, dass man, ähm, an die Hoffnung glauben soll ja.«

In eine inhaltlich ähnliche Richtung weist der deutliche Anstieg im Code »Es kann immer wieder gut werden/ Hoffnung auf Besseres« (t1: 6; t2: 18) Insgesamt zeigen die hier aufgeführten quantitativen Verschiebungen die Zunahme einer Hoffnungsperspektive, dass Kreuz und Auferstehung in einem von Leid und Tod gezeichneten Leben Hoffnung verleihen kann.

Ein ebenso deutlicher Anstieg (t1 28, t2 51; durch Subcodes hier Mehrfachcodierungen möglich) lässt sich bei dem Code »lebensweltliche, existenzielle Bezüge« feststellen, unter dem nur Aussagen codiert werden, die mit der Lebenswirklichkeit oder der persönlichen Situation der Schüler*innen zu tun haben. Einen expliziten Bezug von Kreuz und Auferstehung zu Trauer, Verlust und Tod in der eigenen Lebenswelt stellen zu t2 11 Schüler*innen (t1 2 Schüler*innen) her. Auffällig ist, dass zu t2 induktiv weitere Subcodes gewonnen werden konnten: Depressionen, Lustlosigkeit/Antriebschwäche (3 Schüler*innen), Konflikte (1 Schüler*innen), Krankheit (2 Schüler*innen) oder Druck/Schulstress (3 Schüler*innen), die in der Erhebung der Lernausgangslage nicht genannt wurden. Beispielhaft lässt sich diese Ausweitung an folgendem Zitat zeigen:

»Also es ist ja so, dass sie bei der Auferstehung quasi Hoffnung hatten, dass er wieder aufersteht und genauso ist es ja in der Schule quasi. Man lernt und lernt und lern, hat Schulstress und leidet ja quasi dabei und, ähm, man hofft dann, dass man dadurch eine gute Note bekommt und später halt einen vernünftigen Beruf bekommt.«

Relativ konstant bzw. leicht gesunken ist die insgesamt große Anzahl an Schüler*innen, die explizit zum Ausdruck bringt, dass Kreuz und Auferstehung keine Bedeutung für das eigene Leben besitzt (t1: 18; t2: 16). Dem einerseits wahrzunehmenden starken Zuwachs an existenzieller bzw. aktueller Bedeutungszuschreibung und der andererseits recht konstant gebliebenen Anzahl an Schüler*innen, die eine persönliche Bedeutung von Kreuz und Auferstehung für sich ablehnen, kann durch eine stärkere inhaltliche Analyse der codierten Aussagen nachgegangen werden. Diesbezüglich fällt auf, dass unter dem Code »Bezug zum aktuellen Leben« die im Subcode »Hoffnung« zusammengefassten Äußerungen oftmals nicht Ich-Aussagen darstellen, sondern auf Christ*innen oder andere Menschen bezogen werden: »Wenn beispielweise der Sohn oder die Tochter eines Christen stirbt, gibt es den Eltern Hoffnung, wenn sie dann denken, dass Gott durch die Kreuzigung auch Leid erlebt hat.« Oder: »Seit diesem Jahr [Jesu Auferstehung] halt so, man glaub dann halt so an die Auferstehung und so, man hat dann auf jeden Fall Hoffnung und so.« Nur selten finden sich unter diesem quantitativ starken Code persönliche Formulierungen, wie: »Wenn ich, wenn es mir schlecht geht, dann bekomme ich dadurch Hoffnung.« Die Schüler*innen scheinen somit am Ende der Unterrichtsreihe zwischen ihren eigenen Deutungen und Relevanzzuschreibungen und denen von anderen Menschen unterscheiden zu können. Dies wird explizit deutlich bei Schüler*innen, die in Kreuz und Auferstehung keine Relevanz für ihr Leben sehen.

»Ähm, also für mich hat es auch nicht wirklich eine Bedeutung, weil ich halt nicht so krass gläubig bin, also eigentlich nicht ansatzweise, aber ich glaube auch, dass es für viele Menschen schön ist, dass sie, äh, an etwas glauben können, was sie glücklich macht und was ihnen Hoffnung macht.«

Ein*e andere*r Schüler*in resümiert die Unterrichtsreihe wie folgt:

»Ich habe mir auf jeden Fall gemerkt, dass, ähm, heutzutage auch die Auferstehung Jesu noch vielen Menschen Hoffnung schenkt und dass auch die Kreuzigung noch viele Menschen, für viele Menschen noch sehr inspirierend ist.«

In der induktiv ergänzten, inhaltlich eher vage gehaltenen Codierung »Es kann immer wieder gut werden/Hoffnung auf Besseres« (Codebeschreibung) finden sich hingegen Schüler*innen, die dies explizit auch für ihr eigenes Leben annehmen, wobei sich diese Hoffnung zumeist auf das Leben und Leiden im Hier und Jetzt bezieht:

»Es zeigt halt die Hoffnung, dass man wieder auferstehen kann, wenn man zum Beispiel, natürlich nicht in so starken Fällen, aber wenn man zum Beispiel tief gefallen ist oder Streit oder Sonstiges hatte, dann hat man zwischendurch ja immer so den Punkt, wo man nicht weiß, was jetzt, was soll man jetzt machen und für mich ist es halt die Hoffnung, dass Jesu wiederauferstanden ist.«

»Also, wenn ich öfters mal, äh, ja in der Situation bin, dass ich, äh, traurig und verzweifelt bin und ich denke, äh, dass das (.), dass ich mich halt scheiße fühle, ähm, dann weiß ich, äh, dass diese Situation, also dass Jesus, der hat mir durch seine Auferstehung, weiß ich und habe ich gesehen, dass, ähm, dass er halt, ähm, dadurch hat er mir halt die Hoffnung gegeben, dass es halt nach dem Schmerz und dem Leid, was ich halt auch erfahre, dass es halt weitergeht und das ich weitermachen soll.«

Vielfach wählen hier Schüler*innen jedoch Formulierungen, in denen offen bleibt, inwiefern diese Hoffnung auch für sie persönlich gilt:

»Es hat meiner nach mit Hoffnung zu tun, da man sieht, dass man, ähm, in die Zukunft gucken sollte, auch wenn jemand stirbt, oder es, also zum Beispiel Jesus ist gestorben und man hat trotzdem Hoffnung. Also man hat die Hoffnung nicht aufgegeben, dass jetzt nichts Gutes mehr passiert, sondern man hat trotzdem weiter geglaubt, dass was Gutes passiert. Und es ist auch was Gutes passiert und das ist ein gutes Beispiel, dass man halt so sieht.«

Wird die Erhebung der Lernergebnisse in Hinblick auf die Arbeit mit Kunstwerken in der Unterrichtsreihe und auf einen möglichen Einfluss auf die Lernergebnisse befragt, so erläutern insgesamt 6 Schüler*innen ihre Deutungen von Kreuz und Tod in der Nacherhebung explizit mit Bezug auf Kunstwerke, wie z.B. in folgender Aussage:

»Das Bild war so zu deuten, dass die Hoffnung da ist, nachdem Jesus auferstanden ist. Es versucht die rechte Seite farbenfroher aussehen zu lassen, welches vielleicht die Welt zeigt, nachdem Jesus auferstand.«

Eine differenziertere gendersensible Analyse der Ergebnisse ist angesichts der oftmals geringen Fallzahlen bei den Subcodes nur bei Codierungen mit größerer Fallzahl sinnvoll. Dabei zeigen sich jedoch keine wesentlich genderspezifischen Unterschiede. So

wird z.B. der bereits erläuterte Code »Es kann immer wieder gut werden/Hoffnung auf Besseres« bei 9 Schülerinnen sowie 9 Schülern vergeben. Ebenfalls keine großen Unterschiede lassen sich bei dem Code allgemeine (Be-)Deutung der Auferstehung (9 m; 7 w) feststellen. Auch bei der relativ großen Anzahl von Schüler*innen, die Kreuz und Auferstehung keine persönliche Bedeutung beimessen, sind aus Genderperspektive nur geringe Unterschiede auszumachen. 9 Schüler und 7 Schülerinnen treffen diese Selbstaussage.

Schaut man auf konfessionelle Unterschiede, so zeichnen sich in den stark ausgeprägten Codes leichte Unterschiede ab, wobei zu berücksichtigen ist, dass mehr evangelische als katholische Schüler*innen im Sample sind. So messen insgesamt 1 Schüler*in ohne Bekenntnis, 10 evangelische, aber nur 4 katholische Schüler*innen Kreuz und Auferstehung keine persönliche Bedeutung bei. Die muslimische Schülerin begründet dies mit ihrer eigenen Religiosität. Nahezu spiegelbildlich messen insgesamt nur 4 evangelische, aber 7 katholische Schüler*innen Kreuz und Auferstehung eine Relevanz beim Umgang mit Trauer, Verlust oder Tod zu. Mit Hoffnung verbinden dies 8 evangelische, 7 katholische, 1 muslimische und 1 Schüler*in ohne Bekenntnis. Bei dem Code »Es kann immer wieder gut werden/Hoffnung auf Besseres« (Codebeschreibung) sind es je 9 katholische und evangelische Schüler*innen. Insgesamt scheinen somit katholische Schüler*innen Kreuz und Auferstehung eine höhere Relevanz zuzumessen als evangelische. Diese wiederum stimmen der insgesamt eher vagen Hoffnungsperspektive, die sich inhaltlich weitgehend auf Verbesserungen im Hier und Jetzt bezieht, stärker zu, als explizit christlichen (Be-)Deutungszuschreibungen.

5.5 Deutung der erhobenen Daten

Insgesamt lassen die Ergebnisse die Deutung zu, dass die Schüler*innen im Verlauf der Unterrichtsreihe verstärkt Bezüge zwischen Kreuz und Auferstehung zum Hier und Jetzt sowie zu ihrer ganz persönlichen Lebenswelt herstellen können, wobei diese Bezüge sowohl konkretisiert und spezifiziert (z.B. Corona, Schulstress, Depressionen) als auch inhaltlich zumindest in Ansätzen vertieft worden sind. Dabei äußern sich Schüler*innen insbesondere in der Hinsicht, dass die Erinnerung oder der Glaube an die Auferstehung Hoffnung in schlechten Zeiten im Hier und Jetzt sowie für ein Leben nach dem Tod darstellt. Diese Hoffnungsperspektive wird, insbesondere wenn sie als konfessorische Aussage gefasst ist, eher als eine vage Transzendenzhoffnung und nicht im tradierten christlichen Sprach- oder Deutungsrahmen verfasst. Diese Veränderungen sind vor dem Hintergrund des Lernsettings hoch plausibel, da hier in verschiedenen Unterrichtsbausteinen immer wieder der Transfer auf das gegenwärtige Leben und die Hoffnung auf Rettung in Leid und Tod gesetzt wurde. Die wenigen Aussagen von Schüler*innen, die sich in der Nacherhebung auf die behandelten Kunstwerke beziehen, deuten darauf hin, dass diese Kunstwerke durchaus eine Brücke vom biblisch bezeugten Geschehen zum gegenwärtigen Leben schlagen können.

Des Weiteren fällt auf, dass vor allem die ablehnenden und skeptischen Schüler*innen in der Nacherhebung sprachlich und inhaltlich verstärkt zwischen ihrer eigenen Überzeugung sowie Einstellung und den Überzeugungen sowie Einstellungen anderer

Menschen unterscheiden. Hierin mag sich widerspiegeln, dass es im Verlauf der Unterrichtsreihe immer wieder Aufgabe war, sich entsprechend zu positionieren, Argumente auszutauschen und einen Perspektivwechsel einzuüben. Auch in bereits vorliegenden Studien zur Entwicklung von Auferstehungsvorstellungen konnte herausgestellt werden, dass Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Werken die Fähigkeit zum mehrperspektivischen Denken entwickeln, die explizit andere Positionierungen berücksichtigt (Gärtner 2018; Schwarzkopf 2016)

Der nur leicht gesunkene Anteil an Schüler*innen, die am Ende der Unterrichtsreihe weiterhin explizit zum Ausdruck bringen, dass für sie das Kreuz- und Auferstehungsge-schehen keine persönliche Bedeutung besitzt, deutet darauf hin, dass die Unterrichtsreihe nicht verstärkt zu einer Einstellungsänderung der Schüler*innen führt. Dass Religionsunterricht, wie Unterricht allgemein, nur sehr bedingt Einstellungen verändert, ist bereits in zahlreichen Studien herausgestellt worden (Bettin 2017; Schweitzer/Bräuer/Boschki 2017).

Ebenfalls als Lernerfolg kann interpretiert werden, dass die Schüler*innen verstärkt (eigene) Deutungen von sowie Relevanzzuschreibungen an Kreuz und Auferstehung vornehmen, so zaghaft und vage diese vielfach auch ausfallen. Es kann diesbezüglich ein Zusammenhang zur Abnahme der Darstellung reinen (biblischen) Sachwissens bestehen. Hierdurch lässt sich die These aufstellen, dass die Schüler*innen am Ende der Unterrichtsreihe verstärkt fähig sind, ihr vorhandenes Wissen als Deutungen von Kreuz und Auferstehung zu formulieren und damit zugleich eine höhere Taxonomiestufe zu betreten.

Albrecht kann in ihrer Studie zumindest in Teilen konfessionelle Differenzen feststellen, wenn z. B. katholische Schüler*innen stärker tradierte Kreuzestheologien ablehnen und der Auferstehung eine größere Bedeutung zumessen. Diese Ergebnisse lassen sich hingegen in *hekuru* nicht bestätigen. Grundsätzlich konstatiert aber auch Albrecht, »dass die konfessionelle Prägung angesichts nachlassender kirchlicher Einflüsse auf die Sozialisation in der Gegenwart zunehmend schwächer wird,« (Albrecht 2007: 245) was in *hekuru* umfänglich deutlich wird.

6. Lernprozesse und -ergebnisse: Qualitative Fallstudien

Claudia Gärtner

6.1 Methodisches Vorgehen

Um die quantitativen Ergebnisse zu vertiefen und in Hinblick auf mögliche Lernprozesse zu erweitern, werden im Folgenden sechs Fallanalysen vorgenommen. Die Datengrundlage der Fallanalysen erstreckt sich zum einen auf die Lernausgangslagen und -ergebnisse der Vor- bzw. Nacherhebung. Zum anderen werden die videografierten Unterrichtsstunden sowie alle vorliegenden schriftlichen Arbeitsergebnisse der ausgewählten Schüler*innen hinzugezogen. Somit werden neben den Lernergebnissen auch die Lernprozesse der jeweiligen Schüler*innen fokussiert.

Anhand der vorliegenden Daten wird ein möglichst kontrastives Sample hinsichtlich der Lernergebnisse und -prozesse gebildet. Zudem wird auf konfessionelle bzw. religiöse Vielfalt und ein ausgewogenes Genderverhältnis geachtet, auch wenn in der quantitativen Erhebung keine großen Unterschiede hinsichtlich Gender oder Konfession deutlich wurden. Insgesamt werden in den folgenden sechs Fallanalysen drei männliche und drei weibliche Schüler*innen vorgestellt, wovon drei Schüler*innen katholisch, zwei evangelisch und eine muslimisch ist.

Die sechs Fälle zeugen davon, wie unterschiedlich die Lernergebnisse und -prozesse der Schüler*innen sind. Es wäre jedoch verkürzt, diese Spannbreite nur mit der Heterogenität der unterschiedlichen Lernausgangslagen zu begründen und die Lernprozesse und -ergebnisse entsprechend dem Unterrichtsdesign bzw. den Kunstwerken als Unterrichtsmedien zuzuschreiben. Lernen und Lehren ist grundsätzlich ein zu komplexer Prozess, insbesondere wenn er sich über mehrere Schulstunden und damit Unterrichtswochen erstreckt, als dass er auf unterrichtliche Interventionen monokausal rückführbar wäre. Zudem entstammen die folgenden Fallbeispiele unterschiedlichen Erhebungszyklen (Zyklus 2–5), sodass die Schul- und Unterrichtskontexte sowie teils auch die Lehrpersonen variieren. Doch obwohl den Lehrkräften die Möglichkeit explizit eingeräumt wurde, das Unterrichtsdesign situativ den heterogenen Lerngruppen im Sinne des adaptiven Lernens anzupassen, ist dies in der Regel nicht geschehen. So gibt es nur kleinere Anpassungen der Unterrichtsdesigns in den unterschiedlichen Zyklen (Kap. 3.1), wodurch die Vergleichbarkeit der Fälle erleichtert wird. Sollten auf Seiten der Schü-

ler*innen individuelle Besonderheiten auftreten (z.B. Abwesenheit in einzelnen Schulstunden), so wird dies in den Fallanalysen explizit vermerkt.

6.2 Ergebnisse der Fallanalysen (mit Benedikt Laurenz)

6.2.1 Fallanalyse 1: Ermöglichungsraum von (fiktiven) Deutungen christlicher Hoffnung

Beschreibung von Lernausgangslage und -ergebnis

In der Erhebung der Lernausgangslage zeigt der evangelische Schüler (S1) in der Sprachnachricht sowie den dazugehörigen Notizen nur rudimentäres Sachwissen zur biblischen Geschichte, das er sehr knapp vorbringt. Seine weiteren Äußerungen lassen sich überwiegend dem Code »Leben nach dem Tod/ewiges Leben« zuordnen. Dabei deutet er den Tod Jesu als Hoffnung auf ein ewiges Leben nach dem Tod und weist diesem eine Bedeutung für das eigene Leben bei. »Die Geschichte überzeugt mich vom Leben nach dem Tod und von Göttlichkeit«. In den Notizen findet sich außerdem noch eine allgemeine, allerdings formelhaft wiedergegebene Deutung von Jesu Tod: »Jesus gab sein Leben für unsere Sünden.«

Die Erhebung des Lernergebnisses zeigt sowohl auf Ebene der Codes als auch durch eine explizite Aussage des Schülers, dass er wenig neue fachliche Inhalte gelernt hat. Als neue Codes ergeben sich jedoch die Deutung von Jesu Tod als »Erlösung/(Sünden)vergebung/Heil«. Darüber hinaus zeichnet sich eine deutliche Verlagerung zu Deutungen mit Bezug zum aktuellen Leben ab, die der Schüler als »emotionalen Hintergrund« bezeichnet und vom »sachlichen Inhalt« abgrenzt. Im Interview entwickelt der Schüler die Deutung der Kreuzigung als mögliches Symbol für eine Erlösung von einer schlechten Vergangenheit oder von Leid für heutige Menschen. Dieser mögliche Neuanfang könne für »viele« eine Hoffnung darstellen, um die Vergangenheit zu vergessen. Dabei bleibt jedoch offen, wie Erlösung durch Leid und Auferstehung Jesu sowie die Hoffnung von Christ*innen näher erläutert werden können.

Trotz der im Vergleich zur Lernausgangslage neuen und (weiter-)entwickelten Deutungen von Kreuz, Leid und Erlösung sowie der Bedeutungszuschreibung für leidende Menschen heute, wird der Auferstehung abschließend selbst jedoch keine Bedeutung beigemessen:

»Also, ich brauche es einfach nicht. Ich bin zufrieden mit meinem Leben und, ich leide auch nicht, ich brauche keine Hoffnung, weil momentan eigentlich alles super läuft und (.) ja, ich nicht auf sowas angewiesen bin, wie einen Neuanfang oder Hoffnung.«

Bezüge zur Hoffnung auf (eigenes) ewiges Leben nach dem Tod, die noch in der Lernausgangslage gegeben wurden, bleiben aus. Darüber hinaus ist bei diesem Schüler auffällig, dass er sich häufiger auf abstrakter Ebene äußert, wenn er z.B. von einer symbolischen Deutung der Kreuzigung oder den biblischen Auferstehungsgeschichten spricht, bei denen für ihn »das meiste davon [...] eher im sinnbildlichen gemeint« ist. Auch zeigt er die

Fähigkeit zum Perspektivwechsel, wenn er einem atheistischen Mitschüler auffordert, aus der Perspektive von Christ*innen die Relevanz der Kreuzigung Jesu zu erläutern.

Beschreibung des Lernprozesses

Die Verlagerung der Codes von der Lernausgangslage zu den Lernergebnissen lässt sich auch in den erhobenen Daten zu den Lernprozessen erkennen. Die in der Lernausgangslage eingebrachten Deutungen (Jesus opfert sich/Leben nach dem Tod) finden sich hier nicht mehr. Es kommen zwar unter dem Hauptcode »(Be-)Deutungen von Kreuz und Auferstehung« vielfältige Subcodes zum Tragen, wobei »nach dem Tod/zukünftig« allerdings nur einmal in Ansätzen bei einer Bildbetrachtung (Abb. 12) präsent ist. Zu allgemeinen Deutungen von Kreuz und Auferstehung finden sich lediglich zwei Einzelaussagen, die den Tod Jesu als trauriges Ereignis und die Auferstehung Jesu als Aufsteigen des Körpers bzw. der Seele in den Himmel durch das Hochheben Gottes beschreiben. Der Bezug zum aktuellen Leben hingegen dominiert quantitativ stark und wird zudem mehrfach mit konkreten lebensweltlichen Bezügen ausdifferenziert. So berichtet der Schüler in Stunde 8 von der Hoffnung, dass Gott auch in schlechten Zeiten von Einsamkeit und Dunkelheit immer bei ihm ist und über ihn wacht. Darin lässt sich auch die Deutung erkennen, dass Gott im Leiden hilft. Dabei nennt er Trauer und Depressionen, Einsamkeit sowie Hoffnungslosigkeit und den Verlust des Glaubens. Ähnliche Notizen finden sich auch auf einem Arbeitsblatt der sechsten Stunde, auf dem der Schüler notiert: »Leid heute: man kann seinen Problemen nicht entweichen, Hoffnungslosigkeit, man verliert den Glauben«.

Die Vorstellung des mitleidenden Gottes aus Stunde 8 tritt bereits in Stunde 2 auf. Der Schüler erklärt aus der Perspektive Harold Kushners, dass Gott bei einem Verlust auch mitleidet, wodurch leidvolle Erfahrungen zwar nicht vermieden werden. Aber der Gedanke an Gott könne helfen, sie zu verarbeiten. In der Auseinandersetzung mit einer Kreuzesdarstellung auf einem Retabel, in dem Jesu Leben in mittelalterlichen Gebäuden kontextualisiert und die Kreuzigung mit der Geburtsszene Jesu verknüpft wird, bringt der Schüler die – wenn auch vage formulierte – Vorstellung von der Allgegenwart Gottes zu allen Zeiten und an allen Orten zum Ausdruck.

Die Auswertung der schriftlichen und mündlichen Beiträge zeigt, dass sich der Schüler quantitativ als auch qualitativ schriftlich deutlich stärker als mündlich einbringt. In der ersten Hälfte der Reihe meldet er sich noch öfters, sowohl auf Grundlage von schriftlichen Ergebnissen als auch mit spontanen Beiträgen in Phasen von bspw. Bildbeschreibung und -deutung. So stammt die in Ankerbeispiel A3 analysierte Äußerung »Ein sehr, sehr komisches Krokodil« von diesem Schüler. In der zweiten Hälfte der Reihe geht die Beteiligung deutlich zurück bis hin zu teils aktivem Entziehen, obwohl er schriftliche Ergebnisse vorweisen kann, die über die im Unterrichtsgespräch genannten Aspekte hinausgehen. Dies ist insbesondere in den Stunden 7 und 8 interessant, wenn im Unterrichtsgespräch Aspekte wie Familie und Freunde im Fokus stehen und der Schüler den notierten Aspekt zu Gott, der im Leiden hilft, nicht vorbringt.

Deutung der Lernprozesse und -ergebnisse

Bei dem Schüler lässt sich zwischen der Vor- und Nacherhebung eine deutliche Codeverschiebung erkennen, die auf einen Lernprozess hinweist. Diese Verschiebung spiegelt

sich auch in den Lernprozessen wider, in denen zum einen (Be-)Deutungen von Kreuzigung und Auferstehung in Hinblick auf das Leben nach dem Tod kaum auftreten. Zum anderen lässt sich eine deutliche Verlagerung hin zu stärker existenziellen und lebensweltlichen Deutungen erkennen, wie dies auch in der quantitativen Studie bei vielen Schüler*innen zu beobachten ist (Kap. 5.5). So kann ein Lernprozess in Hinblick auf das Mitleiden Gottes und die damit verbundene Hoffnung rekonstruiert werden, die z. B. in Stunde 2 als Vorstellung geäußert und leicht verändert in Stunde 8 wieder aufgegriffen wird. Auch in der Nacherhebung kommt der Schüler hierauf zu sprechen. Aufschlussreich und uneindeutig zugleich ist, inwiefern er zum einen diese Hoffnungsperspektive für sich übernimmt und zum anderen, inwiefern er gegenwärtig sein Leben als leidvoll oder hoffnungsbedürftig betrachtet. Letzteres verneint der Schüler in der Nacherhebung explizit, »weil momentan alles super läuft«, wohingegen seine schriftlichen Arbeitsergebnisse dennoch von Trauer, Einsamkeit, Dunkelheit uvm. sprechen. Es liegt die Vermutung nahe, dass er dies im Abschlussinterview mit Mitschüler*innen nicht thematisieren oder zugeben möchte. Diese Vermutung kann durch die Beobachtung in Stunde 7 und 8 unterstützt werden, in denen der Schüler den von ihm notierten Aspekt zum helfenden Gott nicht im Unterrichtsgespräch einbringt, obwohl oder weil dieser von niemanden vorgetragen wird.

Mehrfach distanziert sich der Schüler zudem vom christlichen Glauben, der für ihn keine Relevanz habe. Er kann dabei explizit einen Perspektivwechsel vornehmen (»ich weiß ja, dass du Atheist bist, aber könntest du wenigstens versuchen, mir noch ein Beispiel dafür zu nennen, warum die Kreuzigung Jesu für die Christen wichtig ist?«) und sich in die Rolle von Christ*innen hineinversetzen und aus dieser Perspektive die Relevanz von Kreuzigung und Auferstehung als Hoffnung und Neuanfang deuten. Diese Fähigkeit, zwischen eigenen (zumeist nicht-christlichen) und fremden (z. B. christlichen) Vorstellungen zu unterscheiden, wird in der quantitativen Nacherhebung bei recht vielen Schüler*innen deutlich (Kap. 5.5). In seinem letzten Arbeitsblatt formuliert der Schüler in einem fiktiven Brief an einen Künstler, das Bild habe im geholfen,

»als es mir schlecht ging. Es hat mir Hoffnung gemacht, denn es hat mir gezeigt das auch wenn ich alleine bin und im Dunkeln stehe, dass Gott immer bei mir ist und über mich wacht.«

Inwiefern diese Glaubens- und Vertrauensaussage aus der fiktiven Aufgabenstellung resultiert oder eine authentische Glaubens- bzw. Lernerfahrung darstellt, die ggf. auch durch die Unterrichtsreihe angestoßen wurde, bleibt offen.

Deutung der Lernprozesse mit Kunst im heterogenen Religionsunterricht

Wie bereits ausgeführt, ist die mündliche Beteiligung des Schülers wechselhaft. So bringt er sich durchaus ab und an bei Bildbetrachtungen ein, teils auch durch die Vorstellung von schriftlichen Analyseergebnissen zu Kunstwerken. Dabei lässt sich aus den Daten nur in Ansätzen und teils hypothetisch erschließen, inwiefern explizit die Bilder einen heterogenitätssensiblen Beitrag zum Lernprozess und -ergebnis beigetragen haben. So führt bei der Betrachtung des Altarretabels die Bildeigenschaft der Simultanität, d. h. mehrere Zeit- und Ortsebenen miteinander in einem Bild verbinden zu können,

dazu, dass der Schüler hieraus Gedanken ableitet, die mit der Allgegenwart Gottes in Vergangenheit und Gegenwart in Verbindung gebracht werden können.

Die Auseinandersetzung mit einem Bild führt zudem in dem fiktiven Brief an dessen Künstler dazu, dass der Schüler eine Hoffnungs- und Glaubensantwort aus der Ich-Perspektive verfasst. Diese, im Verlauf der Vor- und Nacherhebung sowie dem Unterrichtsprozess für den Schüler ungewöhnlichen Äußerungen können – so eine Hypothese – auch aus dem Potenzial von Bildern resultieren, aus ihrer Mehrdeutigkeit und Offenheit einen Perspektivwechsel zu erleichtern, um (ggf. fiktiv) die eigenen Erfahrungen im Lichte des Glaubens zu deuten.

6.2.2 Fallanalyse 2: Existenzielle Hoffnungszusage in (eigenem) Leiden durch Kunstwerke

Beschreibung von Lernausgangslage und -ergebnis

Die Äußerungen der katholischen Schülerin (S2) in der Erhebung der Lernausgangslage lassen sich den Codes »Sachwissen zur (biblischen) Geschichte« und »Deutungen der Auferstehung Jesu« sowie »Wunder« zuordnen. Die Schülerin äußert auf die Frage nach Kreuzigung und Auferstehung Jesu zunächst Sachwissen zur biblischen Geschichte: Jesus wurde an Karfreitag gekreuzigt und in einer Höhle begraben, vor die ein schwerer Stein geschoben wurde. Nach drei Tagen ist er auferstanden. In ihren Notizen hält sie zudem fest, dass er nach seiner Auferstehung 40 Tage predigte und mit zwei anderen Personen gekreuzigt wurde. Über das Sachwissen hinaus deutet sie die Auferstehung als Wunder, da Jesus tot war und »plötzlich wieder gelebt« und »irgendwie den Stein da weg bekommen« hat, was viele damals »verwirrt« hätte. Auferstehung betrachtet sie zugleich als unvorstellbar, woran man jedoch glauben könne. Dabei entfaltet sie eine eigene Wunderdeutung in ihren Notizen, wonach Jesus auf Auferstehung hoffte und dieses Wunder geschehen sei, worin sie einen Zusammenhang sieht, denn »wenn man hofft, geschieht es auch«. Diese Ansicht wird in der Sprachnachricht auf das aktuelle Leben bezogen, indem Jesus »uns« zeigen wollte, dass »so ein krasses Wunder« passieren könnte.

In der Erhebung des Lernergebnisses führt die Schülerin erneut das eingangs genannte Sachwissen und die Deutungen der Auferstehung aus, kann diese nun um Codes ergänzen und deutend erweitern. Jesus habe sich nicht gewehrt, da er bereits gehofft habe, dass er überleben oder auferstehen würde. Da er »nicht Falsches in dem Sinne« gemacht habe, sei er tatsächlich wieder auferstanden. In diesen Aussagen der Schülerin lässt sich eine ethische Deutung der Auferstehung erkennen, die Menschen heute zum »richtigen« Handeln bewegen könne. Damit wird die Deutung stärker als in der Lernausgangslage auf das aktuelle Leben bezogen und mit ethischen Implikationen sowie der Hoffnungskategorie verbunden, ohne dies weiter zu konkretisieren. Zudem spricht sie davon, dass Gott immer einen Teil des menschlichen Leids wegnimmt und mit uns leidet, was dem Code »Erlösung/(Sünden)vergebung, Heil« zuzuordnen ist. Darüber hinaus bezieht sie Auferstehung auch explizit auf ihr persönliches Leben, denn wenn sie »nicht mehr weiterweiß« oder »irgendwie total kaputt« ist, gäbe ihr die Erinnerung daran, dass Jesus »es« auch geschafft hat, neue Hoffnung.

Auffällig ist, dass sich in der Erhebung der Lernausgangslage und -ergebnisse keine Aussagen der Schülerin den Codes »Nach dem Tod/zukünftig«, wie z. B. »ewiges Leben«, »Verstorbene wiedersehen«, zuweisen lassen.

Beschreibung des Lernprozesses

Einschränkend ist hin Hinblick auf die Datenlage der Schülerin festzuhalten, dass sie in den Stunden 5 und 6 gefehlt hat. Grundsätzlich ist sie jedoch schriftlich und mündlich sehr aktiv, beteiligt sich nahezu immer, wobei mündliche und schriftliche Äußerungen oft identisch sind. In weiterführenden Unterrichtsgesprächen beteiligt sie sich ebenfalls mit Deutungen und situativen Beiträgen. Es liegen somit viele codierte Beiträge vor. Dabei zeigen sich kontinuierliche Ergänzungen in Hinblick auf die Lernausgangslage sowie deutliche Kontinuitäten zu den Lernergebnissen. So konnten in den Arbeitsergebnissen Segmente mit Codes für »Allgemeine Deutungen« und Deutungen mit »Bezug auf das aktuelle Leben«, »ethische Deutung« und »lebensweltliche Bezüge« codiert werden, wobei sich ein Schwerpunkt im Bereich der Deutungen mit aktuellem Bezug erkennen lässt.

In der Auseinandersetzung mit einem Text von Harold Kushner zum Umgang mit Leid stellt die Schülerin heraus, dass Gott hilft, das Unheil zu verarbeiten, und man durch eigenes Unglück anderen leidenden Menschen Mut machen und ihnen helfen kann, an Gott zu glauben und auf ihn zu vertrauen. Sie meldet sich in dieser Unterrichtssequenz ausdauernd, um ihren Beitrag vorzutragen, der über vorangegangene Schüler*innenbeiträge hinausgeht.

Auch in Stunde 7 kommt die Kategorie des Helfens und Mitleidens Gottes erneut zum Ausdruck. Zwar deutet die Schülerin David LaChapelles Bild »Intervention« (Abb. 14) in einem ersten Schritt so, dass Jesus im Leid nicht hilft. Aber nach der Auseinandersetzung mit biblischen und theologischen Impulsen deutet sie Gott als ansprechbaren Gott, mit dem man reden kann, der im Leiden hilft, »deine Schmerzen« nimmt und »dein Leid« teilt. In eigenen Leidsituationen solle man an Kreuz und Auferstehung denken: »Jesus hat es auch geschafft. Das Leben geht weiter.« Hier und in anderen Beiträgen lässt sich somit erkennen, dass die Schülerin Kreuz und Auferstehung (zumindest in Ansätzen) als Erlösungsgeschehen deutet, so dass ihre Aussage mit »Erlösung/(Sünden)vergebung/Heil« codiert wurde.

In den Arbeitsergebnissen und Unterrichtsgesprächen werden – wie in Lernausgangslage und -ergebnissen – keine Aussagen zu den Codes »Nach dem Tod/zukünftig« gemacht. Vielmehr geht es der Schülerin in vielen Beiträgen um Hilfe, Kraft, Hoffnung und Erlösung vom Leiden im Hier und Jetzt.

Deutung der Lernergebnisse und -prozesse

Der Vergleich von Lernausgangslage und -ergebnis ergibt, dass die Schülerin in der Nacherhebung die (Be-)Deutungen von Kreuzigung und Auferstehung existenziell, lebensweltbezogen und mit ethischen Implikationen formuliert. Dabei bezieht sie die darin liegende Hoffnung durchaus auf ihr persönliches Leben, wodurch sich ihre Äußerungen als Glaubensaussagen deuten lassen. Damit steht sie in Kontrast zu vielen anderen Schüler*innen, die Tod und Auferstehung keine Relevanz für das eigene Leben zumessen. Entsprechende Aussagen und Deutungen finden sich, wie skizziert, auch

in den Arbeitsergebnissen wieder. Die Unterrichtsreihe zielt darauf, unterschiedliche Deutungen von Kreuz und Auferstehung kennenzulernen und diese subjektorientiert in Hinblick auf das eigene Leben zu reflektieren. Dies findet bei der Schülerin, wenn auch nur in Ansätzen, durchaus statt. Dabei ist jedoch auffällig, dass sie trotzdem die in der Unterrichtsreihe vorhandenen Konzeptionen von der Auferstehung aller Menschen und dem Leben nach dem Tod nicht in ihren Vorstellungen aufgreift.

Deutung der Lernprozesse mit Kunst im heterogenen Religionsunterricht

Die Schülerin bringt sich in Bildbeschreibungen und -deutungen immer wieder engagiert ein. Bilder scheinen ein Medium zu sein, an und mit denen sie gut lernen kann. Dabei leistet sie auch Beiträgen, die über die schriftlichen Notizen und Aufgaben hinausgehen. So macht sie z.B. in der Betrachtung des mittelalterlichen Retabels deutlich, was nicht auf dem Bild dargestellt wird, indem sie das Bild mit entsprechenden Bibelstellen vergleicht und hierdurch Unterschiede herausstellen kann. Es ist zu vermuten, dass die in der Unterrichtsreihe dominierenden zeitgenössischen Kunstwerke, die Mehrdeutigkeit zulassen und existenzielle Deutungen eröffnen, von der Schülerin genutzt werden, um existenzielle und lebensweltbezogene Deutungen vorzunehmen und die christliche Hoffnung auf ihre eigenen Leiderfahrungen zu beziehen.

6.2.3 Fallanalyse 3: Perspektivwechsel durch religiöse Deutungen anhand von Kunstwerken

Beschreibung von Lernausgangslage und -ergebnis

Die evangelische Schülerin (S3) äußert sich in der Vorerhebung in der Sprachnachricht ausführlich und formuliert zudem in ihren schriftlichen Notizen ergänzende Stichworte, so dass die Lernausgangslage auf breiter Datenbasis rekonstruiert werden kann. Dabei lassen sich ihre Aussagen schwerpunktmäßig in den Bereichen »Sachwissen« sowie »Allgemeine Deutungen« zu Kreuzigung und Auferstehung codieren. Ihr vorhandenes Wissen bezieht sich auf Basisinformationen zu Kreuz und Auferstehung, die jedoch von der Schülerin zum Teil auch falsch dargestellt werden (Kreuzigung in Nazareth; taucht auch im Unterrichtsgespräch auf und wird von der Lehrkraft nicht korrigiert). Sie stellt zudem einen Zusammenhang zu Ostern her und erwähnt, dass Jesus vor seinem Tod »sehr gute Taten begangen« habe. Sie misst der Kreuzigung Bedeutung bei, da dort der Messias gestorben sei und bei der Auferstehung in die Religion »zurückkam«. Sie deutet die Auferstehung ausschließlich in Hinblick auf Jesus und die Menschen seiner Zeit. Ein Bezug zum ewigen Leben bzw. zur Auferstehung aller Menschen wird nicht hergestellt. Die Auferstehung stiftet der Schülerin Hoffnung: Die Menschen »zu der Zeit hatten bestimmt bei der Auferstehung wieder Hoffnung,« dass Jesus »halt weiterhin Menschen hilft«. Inwiefern die Schülerin mit »weiterhin« einen Bogen bis in die Gegenwart schlägt und damit der Auferstehung auch heute noch Relevanz zumisst, bleibt offen. Darüber hinaus deutet sie Tod und Auferstehung auch soteriologisch, wenn Jesus für sie die Sünden am Kreuz auf sich genommen hat. Deswegen solle »man keine Angst mehr haben irgendwelche Sünden zu begehen«. Zugleich formuliert sie die soteriologischen Aussagen etwas unverbunden und sprachlich isoliert, sodass sich die Frage stellt, inwiefern hier eher floskelhaft tradierte Fragmente wiedergegeben werden. Aufschlussreich ist,

dass die Schülerin Kreuz und Auferstehung »nicht wirklich« persönliche Bedeutung beimisst, sondern diese als Teil von Religionsunterricht betrachtet. Dabei verweist sie auf ihre Tante und Oma, für die Kreuzigung und Auferstehung relevant seien. Noch an einer weiteren Stelle zeigt sich, dass die Schülerin zwischen ihrem eigenen (Un-)Glauben und dem anderer Personen unterscheidet. Sie weist die im Arbeitsblatt vorkommende Formulierung »verrückte Tante« explizit zurück, da jeder seinen eigenen Glauben habe.

In der Erhebung der Lernergebnisse zeichnen sich einerseits deutliche Kontinuitäten ab. Auch hier führt S3 aus, dass Kreuz und Auferstehung eine Bedeutung für Christ*innen hätten, weil »deren Messias einfach gestorben und danach wieder zurückgekommen ist.« Die damit verbundene Hoffnungsperspektive konkretisiert sie erneut durch Bezug auf ihre gläubige Tante und Oma, wobei sie hier die Hoffnungsperspektive durch regelmäßigen Kirchgang ergänzt und somit stärker auf religiöse Praktiken Bezug nimmt. Andererseits deutet die Schülerin nun die Auferstehung auch symbolisch als Übergang Jesu zum Reich Gottes. Eine weitere symbolische Deutung entfaltet sie mit Rückgriff auf ein im Unterricht besprochenes Bild. Hierin sieht sie Hoffnung, Weg und Reich Gottes symbolisiert, wobei sie die Vorstellung, dass nach der Auferstehung »immer ein Weg« zu finden sei, erneut auf Jesus begrenzt und Auferstehung im persönlichen Leben keine Bedeutung beimisst, außer »vielleicht in der Grundschule oder im Kindergarten zum Beispiel, als wir immer in die Kirche gegangen sind«. Zum ersten Mal finden sich Perspektiven auf eine Deutung von Auferstehung in Hinblick auf »nach dem Tod/zukünftig«, wenn die Schülerin vage Vermutungen anstellt, dass sich Hoffnung auch auf ein Wiedergeborenwerden beziehen kann oder darauf, ein gutes Ende zu haben.

Beschreibung des Lernprozesses

Die Schülerin fällt vor allem durch eine hohe und kontinuierliche Aktivität und Beteiligung in allen Unterrichtsgesprächen, Arbeits- und Präsentationsphasen auf, wobei der Religionskurs sehr klein und die Mitschüler*innen deutlich zurückhaltender sind. Allerdings zeugen die quantitativ vielen Beiträge nicht immer von hoher Qualität. Oftmals melden sich kaum andere Schüler*innen, sodass sie viele beschreibende und reproduzierende Beiträge macht, die sich eher auf niedriger Taxonomiestufe bewegen. Erstaunlich angesichts dieses hohen Engagements ist, dass die schriftlichen Ergebnisse im Vergleich zu ihren mündlichen Beiträgen weniger umfassend und inhaltlich dünner sind. So findet sich hier z. B. lediglich eine Deutungskategorie mit Bezug zum aktuellen Leben, wobei entsprechende Deutungsansätze aus den Unterrichtsgesprächen nicht in die schriftlichen Ergebnisse eingebracht werden.

Im Vergleich zu Lernausgangslage und -ergebnis zeigt die Schülerin insgesamt in ihren schriftlichen und mündlichen Beiträgen primär Deutungen von Kreuzigung und Auferstehung, die direkt der Auseinandersetzung mit Bildern entstammen, wenn sie z. B. in einem Bild das Kreuz als Verbindungslinie zwischen Erde und Himmel, zwischen Negativem und Positivem sieht, wobei »wir« gerade auf dem Weg von unten in den Himmel sind. In der folgenden Stunde wiederholt und bündelt sie diese Bilddeutung, in der zum Ausdruck kommt, dass der Tod Jesu am Kreuz die Welt und das Reich Gottes verbunden habe. Bei einer weiteren Bilddeutung interpretiert sie das Fenster als Tor zum Reich Gottes, Licht als Hoffnung und die Leiter als Kreuz und Weg, wodurch sie Kreuzigung

und Auferstehung zusammen denkt und im Unterrichtsgespräch ergänzt, die Leiter sei ein Weg »zu unseren Hoffnungen«. In der Abschlussstunde kommt sie auf dieses Bild zurück und deutet es erneut als Hoffnungsbild, allerdings nun dezidiert ohne religiöse Deutung:

»Es bedeutet für mich, dass es immer einen Weg gibt... Es stellt meiner Meinung dar, dass es sich lohnt Hoffnungen zu haben. Die Leiter zum Beispiel symbolisiert für mich die Möglichkeit, den Weg. Es ist etwas Positives, da es hinauf geht, ein Signal welches auf die Möglichkeit, den Weg aufmerksam macht. Das Fenster ist die Lösung oder eben der Weg hinaus aus dem negativen Umfeld. Der Raum an sich scheint mir nämlich sehr kalt und leer.«

Wenn die Schülerin Deutungen mit lebensweltlichen oder existenziellen Bezügen vornimmt, dann beziehen sich diese oftmals auf eine Hoffnung, an die man glauben müsse bzw. die sich lohne (2/3.; 8. Stunde), ohne dass die Hoffnung dabei immer religiös gedeutet oder fundiert wird. So werden hiermit auch persönliche Wünsche wie bessere Noten, Konfliktlösungen in der Familie, zufriedener Beruf mit guter Bezahlung, Gesundheit usw. in Verbindung gebracht, die aber oftmals im Kontrast zur heutigen Welt stünden.

In einer Unterrichtssequenz greift sie die in der Lernausgangslage bereits geäußerte soteriologische Deutung von Tod und Auferstehung auf, ohne hier spezifischer zu werden. »Nein, weil als, ich bin mir jetzt nicht sicher, aber ich mein, dass es damals so war, dass nachdem er gekreuzigt wurde für jeden die ganzen Sünden sozusagen aufgehoben wurden.«

Deutung der Ergebnisse

Im Vergleich der Vor- und Nacherhebung wurden starke Kontinuitäten deutlich, die auf relativ gefestigte Vorstellungen hindeuten, die nicht grundlegend durch die Unterrichtsreihe verändert wurden. In der Erhebung der Lernergebnisse wird sichtbar, dass die Schülerin dezidiert anhand von im Unterricht besprochenen Bildern ihre Vorstellungen stärker (symbolisch) ausdeuten und erweitern kann. Bei der Rekonstruktion dieses Lernprozesses lässt sich das Potenzial von Bildern wie folgt aufzeigen.

Deutung der Lernprozesse mit Kunst im heterogenen Religionsunterricht

Die Fallanalyse zeigt auf, wie stark die Auseinandersetzung mit Bildern bei der Schülerin zu einer Erweiterung der Vorstellungen von Kreuzigung und Auferstehung führt. Im Unterrichtsgespräch greift sie immer wieder argumentativ oder interpretierend auf betrachtete Bilder zurück. Dort bringt sie auch an einigen Stellen Formulierungen wie »wir« hinein, die darauf hindeuten könnten, dass sie diese Deutung für sich übernimmt. Allerdings deutet sie z.B. in der letzten Unterrichtsstunde ein zuvor noch religiös betrachtetes Bild in ihrer Abschlussreflexion als Hoffnungsbild ohne religiöse Bezüge. Dies ist insofern konsistent, als dass sie in der Vor- und Nacherhebung dezidiert formuliert, dass Kreuz und Auferstehung für sie nicht bzw. kaum relevant seien, sondern diese nur für Christ*innen Bedeutung hätten. Diese Diskrepanz in den Bilddeutungen kann als Potenzial von Kunst im heterogenitätssensiblen Religionsunterricht gedeutet werden.

Demnach können Kunstwerke von Schüler*innen sowohl religiös als auch nicht-religiös existenziell gedeutet werden und die Fähigkeit zur Mehrperspektivität bzw. Perspektivenübernahme fördern. Zumindest hat die Schülerin hierdurch intensiv Deutungen von Kreuzigung und Auferstehung erarbeitet und diese Bilder für sich zugleich als existenziell, wenn auch nicht religiös relevant interpretiert. In diesem Sinne macht sie in der Abschlussreflexion explizit deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Kunst für sie »richtig gut« war und sie es abwechslungsreich fand, mit Bildern sowie kreativen, multimedialen Methoden und Materialien zu arbeiten. Zudem äußert sie rückblickend, dass sie einige Bildelemente, wie den Kameramann im Bild des Jugendkreuzweges, nicht verstanden habe. Hieran zeigt sich möglicherweise das Potential von Kunst und Ästhetik Schüler*innen thematisch zu irritieren und dabei ggf. auch weiterzuentwickeln.

6.2.4 Fallanalyse 4: Entwicklung religiösen (Vor-)Wissens anhand von Kunstwerken

Beschreibung von Lernausgangslage und -ergebnis

Der katholische Schüler (S4) äußert sich in der Lernausgangslage umfassend schriftlich und mündlich. Dabei bringt er Sachwissen zu Kreuzigung und Auferstehung zum Ausdruck und kann entsprechende (Be-)Deutungen entfalten, wobei er dabei in Ansätzen auch Bezüge zum aktuellen Leben aufzeigt. Recht selbstbewusst formuliert er in seinen schriftlichen Notizen, auf die Frage, was er über Kreuzigung und Auferstehung weiß:

»Eigentlich alles ich weiss das ihn einer seiner Jünger veraten hat und dass von dem Stathalter Pilatus gekreuzigt wurde unter dem Wunsch (?) der Menschen Am zweiten Tag nach der Kreuzigung und dem Tod von Jesus ist dann Maria zu seinem Grab gegangen um ihn zu salben aller dings war das Grab offen und Jesus Körper nicht mehr da plötzlich erschien ein grelles licht und Jesus erschien und sagte ihr das sie sich nicht fürchten soll und das er auferstanden ist.«

Durch Jesus Opfertod kam für den Schüler Hoffnung, Frieden und Glauben in die Welt, wodurch auch die christliche Kirche entstanden sei. Damit besitzt die Kreuzigung und Auferstehung Jesu für ihn eine Erlösungsperspektive, weil hierdurch die Welt besser geworden sei. Existenzielle Bezüge besitzen Tod und Auferstehung für ihn darüber hinaus, da diese ihm zeigen, dass »da einer ist der über einen wacht der mich beschützt und der für mich da ist.«

In der Erhebung der Lernergebnisse wird dieses Vorwissen quantitativ und qualitativ weiterentwickelt. Es konnten insgesamt mehr Segmente codiert und Codes vergeben werden, insbesondere im Bereich der »allgemeinen Deutungen« als auch Deutungen mit »Bezug zum aktuellen Leben«. Das Sachwissen wird punktuell ergänzt, aber insgesamt nicht ausführlicher von dem Schüler entfaltet. Die soteriologische Deutung des Opfertodes Jesu wird hingegen umfassender dargelegt, was auf einen Lernzuwachs hindeutet. Zunächst wird allgemein der Aspekt, dass Gott den Menschen im Leiden hilft bzw. mitleidet, genannt. Später führt der Schüler aus, dass das Leid, das Jesus mit seiner Kreuzigung auf sich genommen hat, das Leid »der« Menschen umfasst. Dieses Leid habe Jesus nach der Auferstehung mit in den Himmel genommen. Dieser Gedanke wird an späterer

Stelle nochmals betont: Durch den Tod Jesu habe er den Schmerz und das Leid der Menschen auf sich und mit in den Himmel genommen, wodurch Kreuz und Auferstehung in Zusammenhang mit Hoffnung gebracht werden. Damit wird auch eine Hoffnungsperspektive für alle Christ*innen verbunden, dass es nach Leid und Schmerz weitergeht. Für den Schüler persönlich bedeutet dies,

»dass ich, äh, traurig und verzweifelt bin und ich denke, äh, dass das (.), dass ich mich halt scheiße fühle, ähm, dann weiß ich, äh, dass diese Situation, also dass Jesus, der hat mir durch seine Auferstehung, weiß ich und habe ich gesehen, dass, ähm, dass er halt, ähm, dadurch hat er mir halt die Hoffnung gegeben, dass es halt nach dem Schmerz und dem Leid, was ich halt auch erfahre, dass es halt weitergeht und das ich weitermachen soll.«

Somit werden in der Nacherhebung vor allem allgemeine sowie auf das aktuelle Leben bezogene Deutungsperspektiven weiterentwickelt und inhaltlich gefüllt, die bei der Erhebung der Lernausgangslage eher oberflächlich, fast floskelhaft vorhanden waren.

Beschreibung des Lernprozesses

Während des Unterrichts zeigt der Schüler vor allem mündlich durchgängig großes Engagement, wohingegen seine schriftlichen Arbeitsergebnisse weitgehend kürzer und oftmals oberflächlicher verbleiben.

In der ersten Stunde thematisiert er bei der Behandlung der Theodizeefrage bereits, dass Leid zum Leben der Menschen dazugehöre und dass Gott immer im Gebet ansprechbar sei. Bezüge zu menschlichem Leid ziehen sich in seinen Äußerungen in der gesamten Unterrichtsreihe durch, dabei spricht er auch von (eigener) Trauer und Lustlosigkeit. In den schriftlichen Arbeitsergebnissen und insbesondere im Unterrichtsgespräch wird von ihm jedoch immer wieder auch der Aspekt der Hoffnung und des Mutmachens thematisiert. »Nun ja ich denke das halt nach jedem Leid Hoffnung ist und dieser Gedanke gibt mir Hoffnung.« Dies verknüpft der Schüler explizit mit der Kreuzigung und der Auferstehung, denn Jesus habe »bei seiner Auferstehung den Menschen Hoffnung gegeben, dass es bei dem Leiden trotzdem weitergeht«.

Im Vergleich zur Lernausgangslage führt er hierbei aus, dass Gott »sich nicht scheut das Leid der Menschen zu erfahren« und für eine schwer verletzte Person das Leiden »auf sich« zu nehmen. Gegen Ende der Unterrichtsreihe ergänzt der Schüler diese Hoffnungsperspektive explizit durch den Glauben an ein weiteres Leben nach dem Tod. Man könne also glücklich sein und wäre von der Schuld befreit.

In weiteren Unterrichtssequenzen betont er, dass Jesus jedem verzeiht, egal, was diese Person macht. Hieraus folgert er, dass er keinem Menschen wirklich »sauer« sein könne, wohl auch nicht den Römern, die ihn gepeinigt hätten. Hier, wie in vielen anderen Unterrichtssequenzen fällt der Schüler dadurch auf, dass er biblisches Sachwissen besitzt und dieses in die Deutung der Bilder mit einbringen kann. Dabei korrigiert er auch fehlerhaftes Sachwissen von Mitschüler*innen.

Zugleich findet er Bilder, in denen die biblische Geschichte in einem aktuellen Kontext visualisiert wird, seltsam. Zugleich gelingt es ihm im Unterrichtsgespräch anhand einer zeitgenössischen Kreuzigungsdarstellung diese mit der Auferstehung Jesu (Jesus

springt in den Himmel) sowie der menschlichen Perspektive (von unten, von den Menschen) zu verbinden.

Deutung der Ergebnisse

Der Vergleich von Lernausgangslage und -ergebnissen hat gezeigt, dass insbesondere die Bezüge zur existenziellen Deutung von Tod und Auferstehung sowie die Erlösungsperspektiven quantitativ und qualitativ am Ende der Unterrichtsreihe bei dem Schüler stärker ausgeprägt sind. Die Rekonstruktion von Arbeitsergebnissen und Unterrichtsgesprächen zeigt, dass er vor allem im Unterrichtsgespräch immer wieder unterschiedliche Facetten menschlichen Leids mit Hoffnung und Mut verbindet, die durch Jesu Tod und Auferstehung in die Welt gekommen seien. Auch betont er hierbei, dass Gott mitleidet. Die Unterrichtsreihe scheint dazu beigetragen zu haben, dass der Schüler seine in Ansätzen schon vorhandenen Deutungsperspektiven weiterentwickeln und inhaltlich füllen konnte. Die Unterrichtsreihe ist mit ihren Aufgabenstellungen stark darauf ausgerichtet, Kreuzigung und Auferstehung auf ihre Relevanz für das Leben der Schüler*innen zu erörtern. Bei dem Schüler scheint dieses Ziel in der Hinsicht erreicht worden zu sein, dass er die existenzielle Dimension von Jesu Leiden, Tod und Auferstehung deutlich auf sein und das Leben der Menschen allgemein bezieht.

Deutung der Lernprozesse mit Kunst im heterogenen Religionsunterricht

Bilder bieten für den Schüler immer wieder einen Anlass, sein biblisches (Vor-)Wissen miteinzubringen. So vermutet er bei einer sukzessiven Erschließung eines mittelalterlichen Retabels zügig, dass es um die Darstellung der Passion bis hin zur Auferstehung gehe und bringt in diesem Kontext Detailwissen über die Kreuzinschrift »INRI« ein. Damit nimmt er zugleich aber eine Bildrezeption ein, die auf Wiedererkennen von bereits Bekannten zielt und die es ihm ggf. erschwert, Unbekanntes und Neues zu entdecken. So ist er in der ersten Stunde irritiert über die Darstellung von »Taschen, Behältern oder Eisblöcken« in einer zeitgenössischen Kreuzwegdarstellung. Ebenso drückt er in der vierten Stunde aus, dass er es komisch fände, den Leichnam Jesu in einen bildnerischen Kontext von heute zu setzen. Damit entfalten Kunstwerke bei diesem Schüler weniger stark ein korrelatives Potenzial, sondern hieran entwickelt er sein Vorwissen weiter, wodurch er dennoch zu einer existenziellen Deutung von Tod und Auferstehung Jesu gelangt.

6.2.5 Fallanalyse 5: Nicht-christliche Deutungsperspektiven von Tod und Auferstehung anhand von Kunstwerken

Beschreibung von Lernausgangslage und -ergebnis

Obwohl das Forschungsprojekt im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht durchgeführt wurde, nahmen teilweise auch Schüler*innen ohne Konfession oder anderer Konfessionen bzw. Religionen teil. In diesem Fall ist die befragte Schülerin (S5) eine Muslima, die bei der Erhebung der Lernausgangslage ihre Sprachnachricht direkt mit der Selbstkundgabe eröffnet, dass sie einer anderen Religion angehöre, ohne dies zu spezifizieren. Deshalb könne sie leider über Kreuz und Auferstehung nicht so viel sagen. Dennoch äußert sie, »dass Jesus an Karfreitag gestorben ist und an Ostersonntag wieder auferstanden ist«, weshalb er vermutlich für Christen eine große Bedeutung

habe. Zu den anderen Erhebungsfragen liegen keine weiteren Notizen oder Aussagen vor.

In der Erhebung der Lernergebnisse äußert die Schülerin, sie habe

»sehr viel dazugelernt, da ich, ähm, sehr wenig über das Christentum und Jesus wusste. Also, eigentlich so gut wie gar nichts. Ähm, deswegen bin ich sehr froh, dass wir dieses Thema durchgenommen haben, damit ich wirklich fast alles dazugelernt habe.«

Allerdings verbleiben ihre Ausführungen, was genau sie über Jesu Kreuzigung und Auferstehung gelernt habe und welche Bedeutung diese besitzen, sehr vage, wenn für sie »jeder Hoffnung darin sieht und es halt einfach zeigt, dass man, auch wenn es unmöglich ist, es wahr wird«. Inwiefern hiermit implizite Vorstellungen von Auferstehung und Weiterleben nach dem Tod von allen verbunden sind, bleibt offen. Für sich selbst konkretisiert sie diese Hoffnung nicht. Diese habe für sie auch keine Relevanz, »denn es ist halt nicht meine Religion«.

Beschreibung des Lernprozesses

Im Vergleich zu den eher vagen und knappen Äußerungen in der Vor- und Nacherhebung beteiligt sich die Schülerin im Unterrichtsgespräch vielfach, wobei sie in Stunde 7 gefehlt hat. Teils ist sie die einzige oder erste Schülerin, die sich meldet. Hierbei stellt sie oftmals auch Bezüge zum eigenen Leben her, was in der Erhebung von Lernausgangslage und -ergebnis mit Verweis auf ihre andere Religionszugehörigkeit nicht geschieht. So äußert sie sich in der ersten Stunde ausführlich schriftlich und mündlich zu ihren eigenen Hoffnungsvorstellungen, in der zweiten erläutert sie Diskrepanzen zwischen ihren Hoffnungen und dem gegenwärtigen Leben (»Schulstress«). Inhaltlich lassen sich in ihren Beiträgen weniger explizit religiöse Deutungen finden. In den Arbeitsergebnissen überwiegen somit vor allem die Codes zu lebensweltlichen Bezügen sowie einzelne codierte Segmente zur Deutung von Leid und dem Gottesbild. Dabei ist sie um angemessene religiöse Formulierungen bemüht. Insgesamt kommen in den schriftlichen Arbeitsergebnissen drei Codes zu (Be-)Deutungen von Kreuz und Auferstehung vor, davon zwei auf ein Leben nach dem Tod sowie einer auf das aktuelle Leben bezogen. Inwiefern dies tatsächlich eigene Deutungsansätze sind, bleibt offen, da die Aufgaben teilweise eine Reproduktion oder Bearbeitung christlicher Perspektiven verlangen, die z. B. durch Bilder oder Bibelstellen eingebracht werden. So beschreibt die Schülerin anhand von Lk 1,52-53 und Mt 11,15 das Reich Gottes wie folgt:

»Im Reich Gottes lebt man ohne Sorgen und ohne Probleme, man ist einfach glücklich. Die, die es verdient haben werden bestraft. Die guten Taten werden anerkannt und belohnt. Man sieht seine geliebten wieder die man früh verloren hat.«

Bei einer anderen Aufgabe extrapoliert sie aus Bibelzitaten: »Es wird versprochen dass jeder Mensch von Gott geschützt und gekannt wird.« Insgesamt ist auffällig, wie motiviert die Schülerin insbesondere Bilder beschreibt und deutet, die nicht auf dem ersten Blick der christlichen Tradition entstammen. So beteiligt sie sich – entgegen ihrem sonstigen

Engagement – nicht bei der Bildbeschreibung des Retabels, wohingegen sie sich im weiteren Verlauf der Stunde bei einem abstrahierten Bild einer Kreuzigung sofort mit der Frage meldet, ob sie das Bild deuten darf. Sie vermute, dass das Bild die Schmerzen der Person (d.h. Jesus) darstellen soll, da die Farben wie Feuer aussähen, und die dargestellte Person könnte sich innerlich und äußerlich durch Schmerz so fühlen. Bei der kreativen Weiterarbeit mit dem Bild ergänzt sie dieses mit einer Himmelsdarstellung und der Bildunterschrift »Weg zum Himmel«.

Allerdings wird im Verlauf der Unterrichtsreihe deutlich, dass sich die Schülerin nicht grundsätzlich bei der Betrachtung tradierter christlicher Darstellungen entzieht. So beschreibt sie durchaus bei einem Retabel die Körperhaltung Jesu und wiederholt in der darauffolgenden Stunde, dass auf dem Retabel die Kreuztragung Jesu abgebildet sei. Bei der Bearbeitung der persönlichen Bedeutung des Kreuzes für Menschen heute beteiligt sie sich hingegen nicht. Ihr Engagement wird jedoch im weiteren Verlauf der Stunde wieder deutlich gesteigert, als ein weiteres nicht christlich konnotiertes Bild gezeigt wird. Dieses wird symbolisch in Hinblick auf Hoffnung gedeutet, wobei die Schülerin hierbei einen Bezug zur Auferstehung herstellt. Auch in der folgenden Stunde beteiligt sie sich aktiv an der (kreativen) Erschließung einer zeitgenössischen, mehrdeutigen Kreuzigungsdarstellung. Dabei stellt sie Bezüge zur christlichen Ikonografie her (Armhaltung am Kreuz) und ergänzt, dass Jesus »in den Himmel aufsteigt«. Nach einer kreativen Weiterarbeit kommt sie abschließend auf die Aufwärtsbewegung des Corpus zurück und deutet dies als Sprung in die Freiheit. Hier, wie auch in der abschließenden Unterrichtsstunde, gelangt sie durch mehrdeutige Bilder zu existenziellen, nicht explizit religiösen Deutungen, die auf Hoffnung, Ausweg und Freiheit zielen.

Deutung der Ergebnisse

Die Unterrichtsreihe schließt mit einer Reflexionsrunde der Schüler*innen. Hierbei blickt die Schülerin auch auf ihren eigenen Lernweg zurück:

»Ähm, also ich hab mich halt nie mit dem Christentum auseinandergesetzt so richtig und generell mit der Auferstehung von Jesus, und dadurch hab ich halt einfach mehr äh darüber gelernt, was auch Hoffnung dann zu tun hat und, dass jeder Hoffnung für sich anders interpretiert.«

Diese Aussage weist Parallelen zur Nacherhebung auf, allerdings konkretisiert die Schülerin hier den Aspekt der Hoffnung, der jedoch zugleich vage bleibt, da ihn jeder für sich anders deuten könne. Im Vergleich zur Vorerhebung ist zudem auffällig, dass die Anzahl und Ausführlichkeit der religiösen Deutungen bei der Schülerin in den Unterrichtsgesprächen und Arbeitsergebnissen zwar gering, aber in Ansätzen vorhanden sind, so dass zumindest ein Aufbau bzw. eine (Neu-)Entwicklung von Deutungskategorien zu erkennen ist, die sich jedoch in der Nacherhebung nicht mehr zeigen. Dies ist angesichts des hohen Engagements der Schülerin erstaunlich. Vielleicht liegt dies am Erhebungsinstrument (Partnerinterview), das ermöglicht, sich den Äußerungen der Mitschüler*innen anzuschließen, ohne diese für sich nochmals auszuformulieren. Vielleicht liegt es auch an der inhaltlichen Ausrichtung der Fragen, die die Schülerin ggf. nicht motivieren, ihre

vielfältigen existenziellen und lebensweltbezogenen Beiträge anzuführen. Diese entwickelt die Schülerin vor allem in der Auseinandersetzung mit mehrdeutigen Bildern.

Deutung der Lernprozesse mit Kunst im heterogenen Religionsunterricht

Auffällig ist, dass die Schülerin besonders motiviert bei zeitgenössischen Darstellungen ist, die zugleich als mehrdeutige Artefakte nicht ausschließlich auf eine christliche Interpretation zielen. Vielleicht liegt es hieran, dass sie als Muslima deshalb motivierter ist als bei der Auseinandersetzung mit einem christlichen Retabel. Vielleicht liegt es auch losgelöst von der religiösen Ausrichtung an der offeneren ästhetischen Gestaltung, die die Schülerin motiviert. Bei der kreativen Weiterarbeit mit einem Bildausschnitt zeichnet die Schülerin eine Verbindung zwischen Kreuz und Himmel durch eine (Übergangs-)Linie ein und gibt ihrem Bild den Titel »Himmel (Weg zum Himmel)«. Ob sie diesen »Weg zum Himmel« lediglich auf die Person Jesus bezieht oder als Perspektive für alle Menschen sieht, bleibt offen. Hier gelingt es ihr zumindest, mit Motiven aus der christlichen Ikonografie weiter zu arbeiten und diese in Richtung einer theologischen Deutung auszuführen. Abschließend formuliert die Schülerin, dass das Bild von Ben Willikens ihr Hoffnung gemacht habe, da es zeigt, dass es aus einer schwierigen Situation immer einen Ausweg gebe. Hierbei führt sie nicht weiter aus, inwiefern sie die Hoffnung religiös oder lebensweltlich deutet.

Insgesamt zeigen die vielen Bildbeschreibungen, Deutungen von Bildern sowie die kreative Weiterarbeit mit Bildern, dass diese, obwohl sie der christlichen Tradition entstammen, für eine muslimische Schülerin Potenzial besitzen, um einerseits etwas über das Christentum zu lernen und andererseits eigene Vorstellungen von Hoffnung und Freiheit existenziell zu reflektieren.

6.2.6 Fallanalyse 6: Kunstwerke als motivierende, offene Unterrichtsmedien

Beschreibung von Lernausgangslage und -ergebnis

In der Lernausgangserhebung zeigt der katholische Schüler (S6) rudimentäres, teils defizitäres (Vor-)Wissen zu Kreuzigung und Auferstehung. So äußert er, dass Jesus vor seiner Kreuzigung das letzte Abendmahl hatte und 9 Tage nach seiner Kreuzigung auferstanden sei. Dabei bringt er die Auferstehung mit Ostern in Verbindung, wo die Auferstehung gefeiert werde. Kreuz und Auferstehung werden wegen der Gottessohnschaft Jesu als Grundlage des christlichen Glaubens angesehen. Hierbei misst der Schüler der Auferstehung insbesondere in Hinblick auf das Leben nach dem Tod eine besondere Bedeutung bei und verleiht dieser eine existenzielle Bedeutung für die Menschen heute:

»meiner Meinung nach äh hat es halt was mit der Hoffnung zu tun, weil die Menschen dann glauben äh dass, äh dass man in den Himmel kommt oder noch etwas nach dem Leben kommt oder vielleicht sogar eine Wiedergeburt gibt äh und das ist und das bedeutet mir etwas, weil ich denke, wenn Jesus auferstehen kann, kann ich vielleicht wieder auch auferstehen und in den Himmel kommen und da äh wiedergeboren sein oder irgendwas.«

Somit sieht er trotz seines defizitären Wissens bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe einen Zusammenhang von Kreuzigung und Auferstehung mit Hoffnung und dem Leben nach dem Tod, auch wenn die Form, wie dieses Leben aussehen könnte, bei ihm unbestimmt bzw. mehrdeutig bleibt. Zugleich schlägt er dabei explizit einen Bogen zu seinem Leben.

Eine ähnliche Schwerpunktsetzung in Bezug auf das (eigene) Leben nach dem Tod findet sich bei dem Schüler auch in der Nacherhebung. Hierbei werden jedoch die lebensweltlichen Bezüge stärker ausdifferenziert und konkretisiert. Zum einen formuliert er, dass die Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod durch die Auferstehung Jesu für ihn bedeutsam sei, da er selbst »ein bisschen, ähm, Angst vorm Tod« habe. Zum anderen helfe dies in Situationen, wenn ein Familienmitglied oder eine nahestehende Person stirbt und er Hoffnung habe, dass diese Person glücklich nach dem Tode sei und nicht leiden müsse.

Zugleich wird die Auferstehung »vielleicht« auch als ein Neuanfang betrachtet, der Hoffnung gibt, ohne dass dies weiter ausgeführt wird. Während in der Lernausgangserhebung noch von einer Wiedergeburt von Menschen allgemein gesprochen wurde, spricht der Schüler nun von Hoffnung auf ein eigenes glückliches Weiterleben nach dem Tod. Dieser Themenkomplex erscheint ihm sowohl in der Vor- als auch Nacherhebung als sehr bedeutsam. Explizit wird dies erneut am Ende der Sprachnotiz, wenn er abschließend als noch offenes Thema formuliert: »also ich bin sehr, äh, interessiert an dem Tod. Ähm, ich will noch, ähm, wissen, was nach dem Tod passiert.«

Beschreibung des Lernprozesses

Über weite Teile der Unterrichtsreihe ist der Schüler sehr aktiv. Er ist auf religiöse Fragestellungen und Themen ansprechbar und zeigt Interesse an den Unterrichtsthemen und Diskussionen. Im Unterricht ist er vor allem bei Unterrichtsgesprächen, bei Präsentationen und Diskussionen dominant, wobei er letztere durch provokante Fragestellungen teils selbst initiiert. In Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen arbeitet er jedoch deutlich weniger konzentriert, sodass die schriftlichen Arbeitsergebnisse dürrtiger und vager ausfallen, teilweise auch gar nicht bearbeitet werden. So lassen sich z. B. in den schriftlichen Aufzeichnungen nur eine Deutung unter »(Be-)Deutungen von Kreuz und Auferstehung« codieren, wohingegen der Schüler mündlich nahezu durchgehend Deutungsansätze nach Phasen der Bildbeschreibung einbringt. Dabei zeigt er durch sein Verhalten im Unterricht ein ständiges Wechselspiel zwischen kritischer und distanzierter bzw. indifferenter, teils auch provozierender Haltung und einem aktiven Engagement und Bemühen um ein kontextsensibles und angemessenes Sprechen über religiöse Themenstellungen.

Deutlich wird dieses Wechselspiel z. B. in der zweiten Stunde, wo er sich mit seinem Hintergrundwissen, was ein Rabbiner sei (»wie z. B. der Pastor in der Kirche«) sofort und gezielt in das Unterrichtsgespräch einbringt. Als die Lehrkraft im weiteren Verlauf über das Mitleiden Gottes spricht und ausführt, dass Gott das Leid nicht verursacht oder gewollt habe, meldet sich der Schüler mit einer Frage, die man – wie er selbst anmoderiert – »zu 99 % nicht beantworten« kann: »Gott hat ja die Welt erschaffen und er wollte ja eigentlich nur Gutes für die Menschen, wie sind dann die ganzen Krankheiten entstanden?« Bevor er diese Frage stellt, schaut er längere Zeit zu Boden und spielt (ner-

vös?) mit seinen Händen. Es sieht so aus, dass er in dieser Phase nachdenkt und die Frage aus echtem Interesse und nicht aus reiner Lust an einer Provokation resultiert. Die Frage führt im weiteren Verlauf zu einer lebendigen, z.T. chaotischen Diskussion, in der unterschiedliche Schüler*innen spontan Theorien entwickeln. In Hinblick auf die Erhebung der Lernausgangslage und -ergebnisse ist auffällig, dass sich die Nachfrage des Schülers am Thema Leid, Krankheit und damit indirekt auch Tod festmacht, das für ihn scheinbar von besonderem Interesse ist.

Auch in darauffolgenden Stunden zeigt der Schüler wechselnde Beteiligung. So bringt er – konsistent zu der Vorerhebung in Stunde 4 – falsches Vorwissen in die Bildbetrachtung ein, indem er behauptet, Jesus habe zwei Wochen am Kreuz gehangen. Zugleich stellt er motiviert und eigenständig bei der Bildbeschreibung Beziehungen zwischen dem aktuellen und dem vorher betrachteten Bild her. So kann er aus der vorherigen Bildbetrachtung einbringen, dass am Kreuz ein Schild mit der Aufschrift »König der Juden« gehangen habe. Dabei meldet er sich ausdauernd, um hieran anschließend die Nachfrage zu stellen: »Aber warum. Eigentlich ist doch Gott der König. Warum Jesus? [...] Vom Prinzip wäre er ja der Prinz.« Diese Frage kommentiert die Lehrkraft mit kurzem Verweis auf die Gottessohnschaft Jesu, um dann explizit der Frage nicht weiter nachzugehen.

In Stunde 8 ist auffällig, dass der Schüler zusammen mit Mitschüler*innen in einer Gruppenarbeit Schwierigkeiten hat, die Auferstehung Jesu mit dem Leid heute zusammenzudenken, das Arbeitsblatt bleibt nahezu unausgefüllt. In der Auswertung der Gruppenarbeit macht er diese Schwierigkeit explizit, ohne dass die Lehrkraft hier erklärend weiterhilft. Diese Problemstellung überrascht, da der Schüler in anderen Kontexten durchaus entsprechende Bezüge herstellt. Ob diese Lernhürde an mangelnder Motivation oder an der anspruchsvollen Aufgabenstellung liegt, kann anhand der Aufzeichnungen nicht beantwortet werden.

Zum Abschluss der Unterrichtsreihe formuliert der Schüler auf einem Arbeitsblatt als Hoffnungen am Ende eines Kreuzwegs: »Ich denke das mich am Ende meines weg es mich auch etwas überraschen wird.« Im Vergleich zur Sprachnachricht bei der Vorerhebung wird damit keine stärker differenzierte oder entwickelte Deutung erkennbar. Im Gegenteil: In Teilen war diese dort schon stärker spezifiziert (Leben im Himmel und/oder Wiedergeburt). Dies kann jedoch auch darin begründet liegen, dass die schriftlichen Äußerungen des Schülers durchgängig deutlich reduzierter ausfallen.

Deutung der Ergebnisse

Der Schüler besitzt bereits zu Beginn differenzierte, teils auch falsche biblische Kenntnisse zu Tod und Auferstehung, die er im Verlauf der Unterrichtsreihe immer wieder einbringt. Neben diesem biblischen Wissen sind es vor allem die Themen (individuelles) Leid, Tod und Auferstehung, die den Schüler vor, nach und während des Unterrichtsgeschehens stark beschäftigen und auf die er immer wieder zurückkommt. Dabei differenziert er zwar die lebensweltlichen Bezüge im Verlauf der Unterrichtsreihe aus, aber ein darüber hinausweisender, nachhaltiger Lernprozess ist bei ihm nicht nachweisbar. Dies liegt ggf. auch daran, dass er sich in schriftlichen Unterrichtsprozessen kaum beteiligt, so dass in seinen Lernprodukten keine Lernergebnisse sichtbar werden. Zugleich zeigt er starkes Interesse vor allem an der historischen Rekonstruktion der biblischen Ereignis-

se. In den von ihm initiierten Unterrichtsgesprächen bringt er (teils falsches) Sachwissen ein und ist an der (historischen) Klärung biblischer Ereignisse interessiert, wobei in vielen Sequenzen offenbleibt, wie spontan oder auch provokant seine Fragen und Beiträge formuliert werden.

Deutung der Lernprozesse mit Kunst im heterogenen Religionsunterricht

Bilder bieten dem Schüler einerseits einen Anlass, sein Vorwissen einzubringen, wenn er z. B. biblische Motive erkennen und benennen kann. Andererseits ermöglichen ihm die Bilder, »spontan« Ideen zu äußern, Fragen oder Themen zu entwickeln, wobei teils offenbleibt, ob dieses Engagement bei der Bilderschließung aus Interesse oder Provokation erfolgt. Schriftliche Aufgaben und Impulse motivieren den Schüler hingegen kaum zu einem Beitrag. Zugleich stellen Bilder auch ein niederschwelliges Unterrichtsmedium dar, das es dem Schüler ermöglicht, falsches Vorwissen einzubringen und in die Bilder »hineinzuinterpretieren«. Es kann nur vermutet werden, dass dies eventuell auch ein Grund dafür ist, dass die nachhaltigen Lernprozesse bei dem Schüler eher gering ausfallen. Denn er arbeitet sich weniger an dem Fremden, Neuen oder Irritierenden der Kunstwerke ab, sondern findet »seine« Themen wie Umgang mit Leid, Tod und Hoffnung in den Bildern wieder.

6.3 Lernen mit Kunst im heterogenen Religionsunterricht?! Ein Fallvergleich

Die Fallanalysen bieten im Vergleich zu den quantitativen Ergebnissen (Kap. 5) auch bei einer vertieften Analyse der Lernprozesse einerseits wenig Überraschung in Hinblick auf religiöses Wissen und Einstellungen. Der christliche Traditionsabbruch bzw. die religiöse Pluralität ist in allen Fallanalysen unübersehbar – und auch das Unterrichtsdesign führt nicht dazu, dass die Schüler*innen ihre Einstellungen und Haltungen so verändern, dass sie in der Nacherhebung christlichen Deutungen deutlich mehr Relevanz für ihr eigenes Leben zusprechen. Andererseits werden bei genauerer Analyse dennoch – durchaus kontrastive – Lernprozesse und -ergebnisse sichtbar. So differenzieren S1, S2 und S4 im Verlauf der Unterrichtsreihe und in der Nachbefragung die Deutung von Tod und Auferstehung Jesu stärker lebensweltlich aus, teils verbunden mit konkreten eigenen Lebenserfahrungen. Die entsprechenden Lernergebnisse konnten bereits in der quantitativen Studie bei der Auswertung der Codes für eine größere Anzahl an Schüler*innen herausgearbeitet werden. Dabei zeigen die Fallanalysen zu S1, S3 und S5 auf, dass die Schüler*innen zwischen eigenen (nicht-religiösen, muslimischen, existenziellen) Deutungen und christlichen Deutungen unterscheiden und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel besitzen. Hierdurch lässt sich erklären, dass einige Schüler*innen ihre eigenen Deutungen von Tod und Auferstehung nicht verändern (so z.B. S3 und S5), zugleich aber – zumindest in Ansätzen – die christliche Perspektive differenzierter kennen und verstehen. Hierdurch können sie auch die Relevanzfrage besser beantworten – zumindest erkennen sie, welche Relevanz Tod und Auferstehung für Christ*innen besitzt. Diese Beobachtung in den Fallstudien – Konstanz in der eigenen und Ausdifferenzierung in der christlichen Deutung – kann daher auch als Interpretationshorizont für die quantitative Erhebung herangezogen werden. Denn hier wurde herausgestellt,

dass die Anzahl der Schüler*innen, die Jesus keine Relevanz für ihr eigenes Leben zu messen, recht konstant bleibt. Damit muss – so legen es zumindest die Fallanalysen nahe – nicht einhergehen, dass diese Schüler*innen keinen Lerngewinn in Hinblick auf christliche oder existenzielle Deutungen des Todes und der Auferstehung Jesu erworben haben.

Die Mehrdeutigkeit von Kunst scheint Lernprozesse in Hinblick auf Perspektivübernahme zu fördern. Kunstwerke werden von den Schüler*innen z.B. existenziell (S3), christlich (S5) bzw. allgemein religiös (S1) interpretiert, ohne dass die Schüler*innen dabei diese Perspektiven für sich übernehmen. Zugleich geht mit dieser Mehrdeutigkeit von Kunst für einige Schüler*innen auch Irritation bzw. Unverständnis einher, womit sie nicht immer produktiv umgehen können (z.B. S3, S4 und S6). Insbesondere in Hinblick auf das Lernen mit Kunst lassen sich in den sechs Einzelfallstudien Unterschiede erkennen, die für die leitende Forschungsfrage nach dem Potenzial von Kunst für heterogenitätssensibles Lernen im Religionsunterricht aufschlussreich sind.

Das Verfassen eines fiktiven Briefs an einen Künstler hat den Schüler im ersten Fallbeispiel zu einem Perspektivwechsel motiviert, indem er eine christliche Hoffnungsperspektive in der Ich-Form ausformuliert und zum Ausdruck bringt, dass Gott für ihn immer da ist. Diese Allgegenwart Gottes entdeckt der Schüler u.a. in einem Altarretabel, in dem Raum und Zeit miteinander verschränkt und die vergangenen Heilstaten dadurch in die Gegenwart integriert werden. Das Potenzial von Bildern, simultan unterschiedliche Räume und Zeiten in einem Bild anschaulich miteinander zu verbinden, ist vielfach herausgestellt und als didaktische Chance betrachtet worden (Burrichter/Gärtner 2014: 101, 144, 222) und kann bei diesem Schüler exemplarisch beobachtet werden.

Die zweite Fallanalyse macht hingegen deutlich, dass die Schülerin besonders anhand von zeitgenössischen Kunstwerken Deutungen entwickelt, die sie als existenzielle, aber auch religiöse Hoffnungszusage auf ihr eigenes Leben und auch auf (eigene) Leidenerfahrungen bezieht. Hierbei scheint die Mehrdeutigkeit (zeitgenössischer) Werke von besonderer Relevanz zu sein, die die Schülerin zu vielfältigen existenziellen und religiösen Deutungen motiviert. Eine Deutungsperspektive auf das Leben nach dem Tod wird für die Schülerin jedoch nicht (wahrnehmbar) eröffnet. Damit zeigt sich bei ihr, wenn auch nur in Ansätzen, dass Kunstwerke Potenzial für korrelative Lernprozesse besitzen, wie dies in der Bilddidaktik angenommen wird (Burrichter 2008: 99–119).

Die Schülerin in der dritten Fallanalyse besitzt in der Vor- und Nacherhebung recht gefestigte nicht-religiöse Vorstellungen, die sich kaum voneinander unterscheiden. Im Verlauf der Unterrichtsreihe entwickelt die Schülerin jedoch anhand von Kunstwerken religiöse, christliche Deutungen von Leid, Tod und Auferstehung, wobei sie für sich selbst nur existenzielle, nicht aber religiöse Deutungen annimmt. Dabei zeigt auch diese Schülerin auf, dass sie im Sinne des Perspektivwechsels religiöse bzw. christliche Deutungen entfalten und in ihrer Bedeutung erkennen kann. Ob es an dieser Mehrperspektivität von Kunst liegt, weshalb sie die Arbeit mit Kunst »richtig gut« fand, kann nur vermutet werden. Zumindest motiviert Kunst in diesem Fallbeispiel die Schülerin zu einer Auseinandersetzung mit religiösen und christlichen Deutungen von Leid, Tod und Auferstehung, die sie für gläubige Menschen als relevant erkennt, was das motivierende Potenzial von Kunst im Religionsunterricht unterstreicht (Gärtner 2015: 83–88).

In der vierten Fallanalyse kann der Schüler im Sinne des »wiedererkennenden Sehens« (Imdahl 1996: 303–380; Gärtner 2015: 103) insbesondere in den tradierten religiösen Bildern sein biblisches (Vor-)Wissen einbringen. Zugleich scheint diese Erschließungsperspektive die Entdeckung von neuen, unbekanntem Deutungen zu erschweren. Der Schüler ist daher insbesondere bei mehrdeutigen zeitgenössischen Kunstwerken oftmals irritiert. Diese werden von ihm daher weniger stark korrelativ gedeutet. Dennoch bringt er existenzielle Deutungen von Tod und Auferstehung Jesu zum Ausdruck und erweitert sein Wissen und seine Deutungsansätze während der Unterrichtsreihe und in der Nacherhebung. Die bildreiche Unterrichtsreihe hat bei ihm zu einer Erweiterung und Ausdifferenzierung von Wissen und Deutungen geführt.

Die fünfte Fallanalyse ist insbesondere aufschlussreich, da hierin der Lernprozess einer muslimischen Schülerin mit (christlichen) Kunstwerken untersucht wird. Hierbei ist auffällig, dass zeitgenössische Darstellungen die Schülerin besonders zu motivieren scheinen, weil – so die Hypothese – diese mehrdeutige, auch nicht-christliche Interpretationen ermöglichen. Die Nacherhebung zeigt, dass die Schülerin anhand der Kunstwerke durchaus ihr Wissen über das Christentum erweitert hat. Das Ergebnis dieser Fallanalyse in weiteren Studien zu überprüfen, könnte vertieften Aufschluss über das Potenzial von (christlicher) Kunst für interreligiöses Lernen bieten (Gärtner 2015).

Auch die Analysen im sechsten Fallbeispiel zeigen, dass Kunstwerke motivierende und offene Unterrichtsmedien darstellen. Der Schüler beteiligt sich in den Bildbetrachtungen deutlich intensiver als bei schriftlichen Aufgaben, indem er sich oft spontan, teils auch provokant einbringt. Seine Beiträge zeigen, dass ihn das Thema Leid und Tod existenziell umtreibt und die Bilder bieten ihm immer wieder einen Anlass, sich mit seinen Fragen und Themen einzubringen. Allerdings trägt er hierbei auch falsches Vorwissen ein, seine vielfältigen Interpretationen sind somit nicht immer sachlich fundiert. Bei diesem Schüler wird anschaulich, was auch die wenigen bereits vorliegenden empirischen Studien zur Wirkung von Kunst im Religionsunterricht herausstellen: Kunstwerke eröffnen Schüler*innen die Möglichkeit, ihr Wissen und ihre Vorstellungen in Bilder »hineinzudeuteln« (Gärtner 2012), da Bilder scheinbar weder richtig noch falsch interpretiert werden können. Dieses problematische Bildverständnis führt zugleich zu einem geringeren Lernergebnis, da Fremdes, Unbekanntes oder Irritierendes nicht vertieft mit dem eigenen Vorwissen in Beziehung gesetzt wird.

Damit zeigen die sechs Fallanalysen differenziert mögliches Potenzial von (christlicher) Kunst im Religionsunterricht auf, gerade angesichts der sehr heterogenen Lernausgangslagen. Sowohl christlich sozialisierte, religiöse als auch nicht-religiöse oder muslimische Schüler*innen – so können die Fallanalyse zeigen – gelangen zu differenzierteren christlichen Deutungen von Leid, Tod und Auferstehung, auch wenn sie diese nicht immer auf ihr eigenes Leben beziehen. Insbesondere religiöse Schüler*innen können, wenn auch nur in Ansätzen, korrelativ christliche Tradition und eigenes Leben miteinander in Beziehung setzen. Nicht-religiöse Schüler*innen entdecken hierin teils existenziell relevante Deutungsansätze und die muslimische Schülerin kann hieran ihr Wissen über das Christentum erweitern, wobei die Schüler*innen zugleich die Fähigkeit zum Perspektivwechsel einüben. Als Lernhürde erweist sich bei einigen Schüler*innen zum einen die Mehrdeutigkeit und Fremdheit von zeitgenössischer Kunst, die sie mit ihren Präkonzepten nicht in Beziehung setzen können (Gärtner 2018: 65–67). Zum ande-

ren führt das »Hereininterpretieren« von eigenen Deutungen dazu, dass der Lernertrag vermindert wird, da gerade das Neue und Fremde hierdurch ausgeblendet werden kann (Gärtner 2015: 98f).

Teilprojekt 2:

Produktionsästhetisches Arbeiten mit Kunst im Religionsunterricht

Um sich der Überkomplexität von Unterricht anzunähern und heterogenitätssensibles Lernen mit Kunst im Religionsunterricht möglichst vielschichtig erfassen zu können, wurden in Teilprojekt 2 auf verschiedene Weisen Datenmaterial erhoben: mittels Videografien, Qualitativen Interviews der Schüler*innen, Sprachnachrichten, Beobachtungsprotokollen, sowie Unterrichtsmaterial (Arbeitsblätter und Advanced Organizer). Die Auswertung des Materials erforderte zum Teil unterschiedliche methodische Zugriffe, die jeweils am Anfang der Kapitel dargelegt werden. Während sich Kapitel 7 mit (Re-)Adressierungspraktiken von Lehrer*innen und Schüler*innen befasst, den Praktiken des Öffnens und Verengens heterogenitätssensibler Lernprozesse sowie des *silencing difference*, widmet sich Kap. 8 mit einer Videoanalyse den Raumdynamiken des Unterrichtsgeschehens. Anschließend werden die Lernentwicklung der Schüler*innen (Kap. 9) sowie deren Unterrichtsprodukte, das heißt deren erstellte Fotografien, einer Analyse unterzogen (Kap 10).

7. Unterrichtsdynamiken

Britta Konz und Ilona Raiser

Diesem Kapitel liegt die qualitative Inhaltsanalyse der Verbaltranskripte von 2 vollständigen Unterrichtsverläufen mit allen Unterrichtsstunden, sowie zusätzlich von ausgewählten Schlüsselszenen aus Unterrichtsstunden der anderen Durchläufe zugrunde, die anhand der ethnografischen Beobachtungsbögen als besonders dichte Momente im Unterrichtsgeschehen gekennzeichnet und für eine vertiefte Analyse transkribiert wurden. Zur Erfassung der interaktionalen Tiefenstrukturen der Unterrichtsprozesse werden (Re-)Adressierungspraktiken der Lehrenden und Schüler*innen analysiert. Dabei liegt das Augenmerk auf der »Inhaltlichkeit der Äußerungen«, d.h. dem spezifischen Auftauchen und der »Verknüpfung von Äußerungsinhalten in bzw. zu einem semantischen Feld aufeinander bezogener und verweisender Äußerungsakte[n]« (Rose/Ricken 2018: 170–171).

Mit Rose und Ricken werden Adressierungen »als zentrale Dimension und durchgängiges Moment von sozialen Praktiken« (Rose/Ricken 2018: 167) verstanden. Teilnahme an Kommunikation setzt immer Adressabilität voraus, sodass Individuen beständig darum bemüht sind, diese herzustellen bzw. zu vermeiden, sie zu verlieren (Rose/Ricken 2018: 167). Dementsprechend werden Bedeutungen von (scheinbar beiläufigen) Adressierungspraktiken im Unterricht untersucht (Rose/Ricken 2018: 166). Auch in Hinsicht auf Machtverhältnisse wird dabei danach gefragt wie »jemand von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und – zweitens – zu wem der oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich selbst macht« (Rose/Ricken 2018: 168). Wie werden in den Unterrichtsprozessen das *doing being teacher* und *doing being student* eingeübt und inwiefern verändern sich diese Praktiken in den Phasen mit künstlerischen Prozessen?

Wie einleitend beschrieben, zeigen *doing difference* Ansätze auf, dass Differenz zwar durch gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse erzeugt und in Schule eingetragen wird, aber auch durch Lehrer*innen und Schüler*innen im Unterricht hergestellt wird (Kap.1). Deshalb wird in Hinsicht auf Unterrichtsdynamiken zudem untersucht, inwiefern Öffnungen für heterogene Schüler*innenhandlungen ermöglicht und Heterogenitätsdimensionen thematisiert werden, inwiefern aber auch Praktiken des *doing difference* zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen oder innerhalb der Gruppe der Schüler*innen vollzogen werden.

Zunächst werden die Adressierungspraktiken der Lehrenden in den Blick genommen und danach gefragt, »mit welchen (sprachlichen) Mitteln« (Rose/Ricken 2018: 170) sie im Unterricht eine situative Ordnung herstellen und welche Subjektvorstellungen und Positionierungen der Schüler*innen diese implizieren.

- Wie gestalten sie die Unterrichtsprozesse, wie adressieren sie die Schüler*innen bei unterrichtlichen Interaktionen?
- Vollziehen sie adaptive Passungsprozesse um heterogenitätssensibles Lernen anzubahnen?
- Welche Normen und Wertzuschreibungen legen sie nahe? (Rose/Ricken 2018:171)

Hieran anschließend werden die re-adressierenden Reaktionen der Schüler*innen auf das Lehrer*innenhandeln untersucht (Rabenstein/Steinwand 2016), inwiefern sie sich zu dieser Ordnung positionieren, diese fortführen, subversiv anverwandeln oder dagegen opponieren (Rose/Ricken 2018: 170). Hierbei werden Schüler*innen als Mitgestalter*innen von Unterricht, als Ausübende von subversiven Praktiken oder auch als (beteiligte) Akteur*innen innerhalb der Konstruktionsprozesse von Differenzen in den Blick genommen.

- Welche (Re-)Adressierungspraktiken werden vollzogen?
- Inwiefern thematisieren Schüler*innen heterogene Erfahrungen?

Schließlich werden die Praktiken der Öffnung und des Schließens heterogenitätssensibler Lernprozesse durch Lehrende und Schüler*innen sowie des *doing difference* fokussiert:

- Inwiefern werden Praktiken des Öffnens bzw. des Schließens heterogenitätssensibler Lernprozesse vollzogen?
- Inwiefern werden Praktiken des *doing difference* vollzogen?

7.1 Methodisches Vorgehen

Die Transkripte der Unterrichtsstunden wurden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert. Dabei wurden in einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise relevante inhaltliche Aspekte aus dem Material herausgearbeitet, gegliedert und systematisch beschrieben (Schreier 2014:1-27). Die im Codesystem in *hekuru* eingearbeiteten induktiven Codes ergaben sich aus semantischen Analyseeinheiten, in die das Material gegliedert wurde. Entsprechend der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung wurde die Forschungsfrage im Verlauf des zyklisch-iterativen Verfahrens dynamisch modifiziert und präzisiert, wenn neue Zusammenhänge aufgedeckt wurden (Kuckartz 2012, 51). Die computergestützte Auswertung der Daten mittels MAXQDA erlaubte dabei ein systematisches, prozessbegleitendes Reflektieren der Erhebungs- und Auswertungsprozesse mit »theoretischen Memos«, wie sie u.a. für die Grounded Theory entwickelt wurden (Kuckartz 2010, 133ff; Corbin/Strauss 2008). Ziel der Memos war ei-

ne sich kontinuierlich am Material verdichtende Theoriebildung mittels »induktiven und deduktiven Denkens über tatsächlich und möglicherweise relevante Kategorien, ihre Eigenschaften, Dimensionen, Beziehungen, Variationen, Prozesse und die Bedingungs-matrix« (Kuckartz 2010, 135). Die Memos dienten zudem als »schriftliche Analyseprotokolle« (Kuckartz 2010, 134), um im Verlauf der Untersuchungszyklen eine vertiefte Analyse der Adressierungspraktiken im Unterricht sowie des adaptiven Handelns bzw. Praktiken des *doing difference* auf der Grundlage eines ausdifferenzierten, intersektional und differenztheoretisch sensiblen Heterogenitätsbegriffs vollziehen zu können. Mit zunehmender Komplexität und Abstraktheit konnten so theoretische Gedanken festgehalten werden (Kuckartz 2010, 135f). Die Daten wurden verbal-interpretativ und mehrperspektivisch ausgewertet.

Tabelle 2: Definitionen, Ankerbeispiele und Häufigkeiten im Code »Heterogenität«

Code	Subcode	Definition	Ankerbeispiel	Häufigkeit
Adaptives Handeln Lehrer*innen		Anpassung des Unterrichtsgeschehens an die jeweiligen Gegebenheiten	L: »Die Diskussion hatte ich jetzt so nicht antizipiert. Aber ich finde es ganz spannend. Und freue mich, dass es aufgekommen ist. Denn ich glaube, auch wenn irgendwie ja sich nicht alle melden, ist es irgendwas, wo ganz viel gerade dabei sind.«	86
	Aufgriff von Beispielen Lob/Ermahnung	Adressierungen der Schüler*innen mittels Lob und Ermahnung mit dem Zweck der Unterrichtsadaption	L: »wen hatten wir denn da? (...) (unv.) sitzt ihr gleich vorne bei mir. Ihr beide. Oder vielleicht einer da, einer da.«	51
Auswirkungen auf Leistungen der Schüler*innen		Effekte adaptiven Handelns auf individuelle Lernprozesse und -ergebnisse sowie auf aktive Beteiligung der Schüler*innen	L: »Und du wolltest heute draußen sitzen, ey. Bin ja froh, dass du hier bist. [...] ich finde das total schön. Also mich berührt das total, was du sagst. Finde ich ganz spannend.«	2
Doing Difference		Bewusste oder unbewusste Herstellung von Differenzkategorien und Verstärkung von heterogenitätsspezifischen Ungleichheiten	S: »ich befürworte nicht Mobbing, aber wenn man eine übergewichtige Person mobbt, Übergewicht (ist eine?) Krankheit. Deswegen sollte man vielleicht sich ändern und nicht übergewichtig sein, weil das (schädlich?) für die Gesundheit ist«	24
Heterogenitätskategorien	Geschlecht	Implikation/ Verbalisierung von: Stereotypen Rollenbildern Geschlechtsspezifischen Unterschieden	L: »Aber ihr seid ja starke Jungs. (.) Ihr habt alle ein bisschen Bizeps.«	20

Code	Subcode	Definition	Ankerbeispiel	Häufigkeit
	Religion/ Konfession	Implikation/ Verbalisierung von: Individuelle Bedeutung von Religion/Konfession Religions-/konfessions- spezifischen Unterschie- den	L: »Sowas gibt es in anderen Religio- nen nicht. Dass eben ein Gott sich so ja auf die Ebene der Menschen quasi runterlässt. Ist was ganz, ganz Besonderes.«	38
	Religiöse Soziali- sation	Implikation/ Verbalisierung von: Unterschiede in Welt- anschauung, religiösen Überzeugungen und Vorwissen	S: »einige interessiert das Thema gar nicht Religion. Also weil die halt den Glauben nicht haben. Und das ist bei mir halt so. Ich bin halt nicht getauft, gar nichts. Aber ich finde das halt interessant.«	11
	Behinderung/ Lernschwäche	Implikation/ Verbalisierung von: Lebensrealitäten von Menschen mit Behinde- rung Effekte auf Lernprozesse	L: »jemand, der eine [...] Prothese, weil eben die Beine fehlen. [...] man könnte auch sagen, ein Mensch mit einem Handicap, einer Behinderung, der trotzdem überall dabei ist.«	3
	Leistungs-fähig- keit	Implikation/ Verbalisierung von: Leistungsabhängigen Unterschieden Effekte auf Lernprozesse	S: »Ne zusammenfassen kann ich's nich. Ist zu schwierig.«	39
	Lerntyp	Implikation/ Verbalisierung von: Präferenzen bezüglich Methoden und Struktu- rierungsgrad Effekte auf Lernprozesse	S: »Können wir das auch als Bild ma- len?« L: »Nein, du sollst schreiben.« S: »Können wir nicht mal was ande- res machen als schreiben?«	14
	Interessen	Implikation/ Verbalisierung von: Interessensspezifischen Unterschieden Individuellen Interessen	S4_2: »S2_2 kann gut zeichnen [...], der kann das machen.« S2_2: »Ich kann nicht gut zeichnen.« S11_2: »Ich auch nicht.«	18
	Sozialer Hinter- grund	Implikation/ Verbalisierung von: Lebensrealitäten und Unterschiede aufgrund des sozialen Hinter- grunds Effekte auf Lernprozesse	L: »Vielleicht gerade, wenn du das Hunger-Beispiel ansprichst. Wenn dann der Klassenkamerad oder die Klassenkameradin euch schön noch das Pausenbrot vor isst. Guck mal, was ich Leckeres habe, ne?«	27

Code	Subcode	Definition	Ankerbeispiel	Häufigkeit
	Rassismus	Implikation/ Verbalisierung von: Herkunftsspezifischen Unterschieden Lebensrealitäten von rassistisch diskriminier- ten Menschen	S: »Weil wie man ja sieht, ist es ja (unv.) Das ist halt auch noch (unv.) Länder halt zum Beispiel mit Rassism- mus oder (unv.) Ja.«	18
	Intersektionalität	Implikation/ Verbalisierung von: Zusammenwirken ver- schiedener Heterogeni- tätskategorien	S: »ich zum Beispiel würde jetzt nie- manden so unnötig runtermachen. Er ist schwul oder sie ist lesbisch. Würde ich niemals machen. Weil das ist einfach in unserer Religio-. Also das ist einfach normal, sage ich mal bei uns.«	15
	Sexuelle Orientie- rung	Implikation/ Verbalisierung von: Lebensrealitäten und Diskriminierung auf- grund der sexuellen Orientierung	S: »das ist ja dann halt die Sexualität. [...] dass man deswegen angegriffen wird oder da halt geschlagen wird, das ist [...] schon heftig. Weil jeder Mensch soll so denken wie er will. Und entweder man akzeptiert es oder man lässt es. Aber man muss einen dafür nicht schlagen oder irgend sowas.«	7

Im Folgenden werden Dynamiken und Praktiken beschrieben, die sich in allen Durchläufen wiederfinden und entsprechend allgemeingültige Muster darstellen. Anhand von Beispielen aus den einzelnen Durchläufen werden Spezifika und Besonderheiten bestimmter Situationen aufgezeigt. Dabei werden zunächst (Adressierungs-)Praktiken der Lehrer*innen und anschließend (Re-)Adressierungspraktiken der Schüler*innen untersucht. Hieran anschließend wird die Frage nach adaptivem Handeln und Praktiken der Öffnung bzw. Verengung heterogenitätssensiblen Lernens sowie Praktiken des *doing difference* und *silencing difference* gestellt.

7.2 (Adressierungs-)Praktiken der Lehrer*innen

Das *doing being teacher* ist ein dynamischer Prozess, der sich in strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen, im Spannungsfeld von vorhandenen beruflichen Rollenbildern und Selbstentwürfen und (unbemerkt) im Unterrichtsgeschehen über (Re-)Adressierungspraktiken der Schüler*innen vollzieht. Lehrkräfte gestalten und bestimmen qua Amt in hohem Maße das Lernumfeld. Um Bedingungsfaktoren für heterogenitätssensible Lernprozesse mit Kunst im Religionsunterricht herausarbeiten zu können, werden deshalb zunächst die Adressierungspraktiken der Lehrkräfte in den Blick genommen, die der Steuerung und/oder Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung die-

nen und entsprechend Einfluss auf die Interaktionen und das Schüler*innen-Verhalten nehmen. Diese werden unter den leitenden Gesichtspunkten »Gesprächsorganisation«, »Herstellung von Partizipation« sowie »Verfügen über Körper und Raum« dargelegt.

Gesprächsorganisation

Die Gesprächsorganisation obliegt in den Unterrichtsverläufen überwiegend den Lehrer*innen. Sie leiten in der Regel die Diskussionen und geben mit ihren Fragen die Richtung der Wortmeldungen vor. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen haben Unterrichtsgespräche als Formen des institutionellen Arrangements habituiert, bei dem Lehrende als Vertreter*innen der Institution Schule handeln. Obwohl es unterschiedliche Methoden und Sozialformen gibt, wählen die Lehrkräfte in Teilprojekt 2 für die Vorbereitung oder Nachbesprechung von produktionsästhetischen Arbeitsphasen meist die Form des gelenkten Unterrichtsgesprächs und des Frontalunterrichtes im Plenum. Die Schüler*innen sitzen währenddessen überwiegend in Tischreihen, die zentral nach vorne zur Lehrkraft ausgerichtet sind. Aber auch wenn sich die Schüler*innen in wenigen Unterrichtssequenzen im Kreis um einen Tisch versammeln, kommt es meist zu starken Steuerungspraktiken durch die Lehrkraft. Damit werden automatisch spezifische Rahmenbedingungen des Lehrer*innen- und Schüler*innenhandelns aufgerufen, die sich wesentlich in einer Gesprächsorganisation mit Meldepraktiken verdichten.

Meldepraxis

Die Unterrichtseteiligung mittels Meldepraxis wird durch das Aufrufen von Unterrichtsroutinen, schulischen Wissensordnungen sowie von Leistungserwartungen gelenkt. Das Zusammenspiel dieser verschiedenen wirksamen Dimensionen wird vor allem in Plenumsituationen deutlich, wenn die Lehrenden in ein gemeinsames Gespräch über das Geschaffene eintreten wollen, um eine Reflexion über Sinngehalte, Motive und Gestaltungsmittel (Kirchner 1999: 252) anzubahnen. Hier sind die Adressierungspraktiken bis auf einzelne Ausnahmen durch eine hierarchische Gesprächsorganisation und gelenkte Unterrichtsgespräche gekennzeichnet. Ein eindeutiges Kennzeichen hierfür ist die Frage-Antwort-Dynamik, die in Unterrichtsgesprächen scheinbar automatisch von der Lehrkraft angewendet und von den Schüler*innen befolgt wird: Die Lehrkraft stellt die für sie relevanten Fragen, auf die die Schüler*innen mit einer Handmeldung reagieren, woraufhin sie anschließend von der Lehrkraft (nicht) aufgerufen werden. Das Melden ist ein Schlüsselmechanismus für die Ko-Regulierung von Diskussionen im Klassenzimmer und für die Ko-Konstruktion von Wissen (Böheim et al. 2020: 2). Indem Schüler*innen sich melden, signalisieren sie, dass sie dem Unterricht folgen und sich aktiv beteiligen wollen. Nicht alle Schüler*innen, die die Hand heben, werden ihre Antwort auch tatsächlich verbalisieren – dies hängt davon ab, ob sie drangenommen werden, die Antwort dann noch parat haben und artikulieren können. Darüber hinaus haben Lehrkräfte die Möglichkeit, auch Schüler*innen in den Unterrichtsdiskurs einzubinden, die sich nicht gemeldet haben (Böheim et al. 2020: 2). Auch wenn die Schüler*innen durch den Inhalt ihrer Beiträge, ihre Fragen, ihr Schweigen oder mittels Störungen zu Ko-Konstrukteur*innen von Unterricht werden, obliegt die Organisation

des Rederechts und die Vorgabe der inhaltlichen Richtung der Steuerung der Lehrkraft, der dieses Recht qua Amt zukommt. Diese Steuerungspraxis ist von beiden Seiten verinnerlicht und kann deswegen nach Ricken et al. (2017: 214) als Subjektposition bezeichnet werden. Die Positionierung und damit zusammenhängend die Machtverteilung wird meist so automatisch übernommen, dass auch Versuche der Lehrkraft, die Steuerung an die Schüler*innen abzugeben, nicht immer funktionieren. In einer Unterrichtssequenz will die Lehrkraft beispielsweise eine Meldekette in Gang setzen, sodass die Schüler*innen das Rederecht eigenständig untereinander verteilen, ruft dann aber dennoch selbst weiterhin die Schüler*innen auf. In einer anderen Situation, in der die Schüler*innen zu einer Meldekette aufgefordert werden, müssen diese von der Lehrkraft mehrmals daran erinnert werden, die Meldekette aufrecht zu erhalten. So bleibt die Lehrkraft in die Steuerung der Unterrichtsgespräche verwickelt, zumal die leitenden und vertiefenden Fragen auch weiterhin von ihr gestellt werden. Besonders interessant sind die Übergänge von Gruppenarbeiten (in denen Schüler*innen untereinander ihr Rederecht aushandeln und in der Regel ohne Meldepraxis miteinander kommunizieren) und den darauffolgenden Gesprächen im Plenum, in denen die Lehrkraft wieder die Steuerung übernimmt. Nach einer Phase des freien Arbeitens bei der Erstellung von Polaroid-Fotos zum Thema Leid und Hoffnung zeigt sich exemplarisch eine solche Gesprächsordnung. Die Lehrkraft sammelt die Gruppe im Plenum und kontrolliert die inhaltliche Richtung mittels Fragen, die eine heterogene Schüler*innen-Beteiligung intendieren:

»Diese Polaroids solltet ihr noch von letztem Mal kennen. Und ich möchte, dass ihr einmal damit, was genau hat eure Gruppe dargestellt? Beziehungsweise was habt ihr gerade auf den Bildern gesehen, die da vorne liegen? Berichtet mal. Wie gesagt, die sind auch so angeordnet. Dann kann man vielleicht einigermaßen drüber sprechen.«
[L5]

Die Schüler*innen werden als Rezipierende adressiert, während die Lehrkraft gleichzeitig eine schulische Wissensordnung aufruft, mittels derer die Schüler*innen an bereits erlerntes Wissen erinnert werden sollen (»solltet ihr noch vom letzten Mal kennen«). Mit Formulierungen wie »was genau« und »berichtet mal« wird einerseits eine aktive Partizipation der Schüler*innen eingefordert, indem sie im genannten Ausschnitt als Expert*innen für ihre selbst erstellten Polaroid-Fotos angesprochen werden. Andererseits werden die Beitragsmöglichkeiten verengt, indem eine *genaue* Berichterstattung eingefordert wird, die sich an gewissen Kriterien und damit an Unterrichtsroutinen orientiert. Der Hinweis »die sind auch so angeordnet« deutet an, dass die Lehrperson einen Gesprächspfad entworfen und ein Gesprächsziel vor Augen hat, sodass die Schüler*innen diese Intention erschließen und ihre Äußerungen daran orientieren sollen (Roose 2017: 279). Den Schüler*innen wird damit vermittelt, dass nicht alle Assoziationen zu dem Kunstprozess erwünscht sind, sondern dass das Gespräch durch eine implizite Lehrer*innenerwartung gelenkt wird. Des Weiteren beinhaltet das Beispiel sprachliche Formulierungen, die bei der Erteilung von Arbeitsaufträgen und/oder dem Beginn von Arbeitsphasen wiederkehrend verwendet werden. Hierbei werden Leistungsadressierungen an die Schüler*innen in Relation zur Lehrkraft gesetzt, indem diese die zu erbringende Leistung aus der eigenen Perspektive heraus kommuniziert, beispielsweise

se durch Formulierungen wie »ich möchte«, »ich will« oder »ich würde gern/ich würde euch bitten«. Hieran werden oft Angaben zur zeitlichen Strukturierung gekoppelt, sodass die Schüler*innen einen vorgegebenen zeitlichen Rahmen erhalten. Außerdem wird die Leistungserwartung durch den Einsatz von Modalverben verstärkt. Je nachdem, ob die Lehrkraft »Ihr könnt« oder »Ihr sollt« verwendet, ist die Verbindlichkeit einer Aufgabe erkennbar und wird deshalb bewusst eingesetzt bzw. vermieden und durch eine alternative Formulierung ersetzt, wie das folgende Beispiel zeigt:

»Ihr könnt gleich noch mal einzeln zu den Kameras gucken und sagen, welches ihr genau wollt von den Bildern. Aber ihr sollt eine Überschrift für das Bild machen. [...] Aber ihr könnt auch einfach schon überlegen, was ihr für einen Titel aufschreiben wollt, ja?«
[L3]

Bestimmte Ausdrücke oder Aussagen geben zudem Hinweise darauf, wie die Lehrkraft sich selbst positioniert. Eine Anweisung in Form von »Mich würde interessieren« transportiert beispielsweise ein direktes persönliches Interesse der Lehrkraft an den Ergebnissen und Überlegungen. Diese Wertschätzung kann aktivierend auf die Schüler*innen wirken und eröffnet die Möglichkeit heterogener Schüler*innen-Beteiligung, weil das Interesse nicht an die Erwartung eines »richtigen« oder »falschen« Ergebnisses gebunden ist; so kann jede Antwort als nützlicher Beitrag anerkannt werden:

»DARF ICH DIE LAUTSTÄRKE SO INTERPRETIEREN, DASS IHR FERTIG SEID. (einige: Ja.) OKAY. DANN WÜRD MICH MAL INTERESSIEREN, WAS FÜR-. [...] Mich würde interessieren, was für Orte ihr euch überlegt habt. Dass wir da vielleicht so ein bisschen planen können« [L5].

Die Lehrkraft adressiert hier die Schüler*innen auf Augenhöhe als Verantwortliche für ihr Projekt und positioniert sich als unterstützende Hilfe im Hintergrund. Gleichzeitig bleibt die Aussage gerahmt durch eine implizit wirkmächtige schulische Ordnung, die Lehrer*innen die Gesprächsorganisation zuteilt, was sich in einer indirekten Ermahnung, die Lautstärke zu drosseln, niederschlägt.

Die inhaltliche Richtung von Gesprächen wird zudem über den Umgang der Lehrkraft mit Schüler*innen-Aussagen gelenkt – beispielsweise indem Deutungen vertieft werden, die sie selbst als zutreffend empfindet oder umgekehrt indem Aussagen infrage gestellt bzw. nicht vertieft werden, die dem avisierten Unterrichtspfad oder den eigenen Interpretationen widersprechen. So erwartet die Lehrkraft in einer Unterrichtssequenz die Antwort, dass sich Jesus für eine bessere Welt eingesetzt hat und stellt alle hiervon abweichenden Schüler*innenäußerungen infrage. Hieran wird eine fachliche Ordnung deutlich, bei der »graduell zwischen guten und besseren Antworten hierarchisiert« (Ricken et al. 2017: 213) wird.

S [unb.]: Ja. Moses (unv.)

L5: Ja. Gut. Moses hat sein Land befreit. War jetzt aber nicht so, ich würde sagen, nicht so das klassische Beispiel für jemanden, der die Vision von einer besseren oder gerechteren Welt hatte. Genau. S [unb.].

S [unb.]: Noah.

L5: Okay. Ja. Noah, der mit der Arche. (lacht) Ja. Hat von Gott den Auftrag bekommen, Menschen, beziehungsweise Tiere eine Arche zu bauen. Aber würde jetzt auch nicht direkt unter dem Punkt Vision von einer besseren, gerechteren Welt fassen. Von wem ist denn dieses Gleichnis gewesen? (...) S2_5.

S2_5: Jesus.

Umgang mit Unterrichtsstörungen

Welche Verhaltensweisen als Unterrichtsstörung markiert werden, gleicht sich in allen Durchläufen: Mangelnde Aufmerksamkeit, Zwischengespräche und unzureichende Beteiligung stellen im Wesentlichen die Hauptmerkmale dar. Der Umgang mit Unterrichtsstörungen gleicht sich insofern, als dass alle Lehrkräfte diese als unerwünscht herausstellen, wobei die Lehrer*innen unterschiedlich streng agieren. Während die einen appellieren, zuzuhören (»Leute, ihr müsst mir zuhören. Das ist echt wichtig« [L5]), reagieren andere deutlich genervt:

»Lasst den Quatsch jetzt sein!«; »Leute, lasst den Quatsch.«; »Ja, Leute. Ihr sollt das selber machen. Hier! Kopf einschalten [klopft leicht auf den Hinterkopf eines Schülers].« [L3]

Als Maßnahme gegen Unterrichtsstörungen werden Schüler*innen z. B. zu einem nachfolgenden Gespräch gebeten

»Ich glaube, wir sprechen uns gleich noch mal kurz nach (unv.)« [L5] S: Oha, Bro. Die Armen.

Schließlich werden Schüler*innen als weitere Maßnahme gegen Unterrichtsstörungen auch nach vorne beordert, d. h. räumlich näher in das Blickfeld der Lehrkraft:

»(Unv.) sitzt ihr gleich vorne bei mir. Ihr beide. Oder vielleicht einer da, einer da.« [L5]

Dass Zwischengespräche aber nicht zwingend auf inhaltliches Desinteresse zurückzuführen sind, zeigt sich, als zwei Schüler*innen mehrmals ermahnt werden, weil sie während der Bearbeitung eines Arbeitsblattes miteinander tuscheln. Dabei entwickelt sich folgender Dialog zwischen der ermahnten Schülerin und dem Lehrer:

L5: »Okay. (...) So.«

S3_3: »Ich wollte etwas fragen wegen nach dem Tod.«

L5: »Dann frag mich das.«

S3_3: »Das ist unangenehm.«

L5: »Ja, du kannst mir das auch aufschreiben, von mir aus. Ich kann da später drauf eingehen. Ja? Aber ich höre ständig euer Gebraule da hinten. Das geht mir ziemlich auf die Nerven. Ja?

S3_3?«

Zwar legt die Lehrkraft die Option offen, die Frage später aufschreiben zu können, gleichzeitig bleibt sie jedoch auf den Störfaktor des Zwischengesprächs konzentriert.

Hieran wird die Praktik sichtbar, dass Lehrende mittels der verbalen Mitteilung ihres eigenen Empfindens – in diesem Fall, dass sie sich als genervt beschreibt – Schüler*innen wieder in den geltenden Normhorizont hineinrufen. Die Schülerin wird nicht über ihr inhaltliches Interesse in das Unterrichtsgeschehen eingebunden.

Herstellung von Partizipation

Lehrer*innen sind dazu angehalten, alle Schüler*innen zu fördern und sie in die Unterrichtsgespräche zu integrieren. Aktive Partizipation ist folglich ein schulischer Normhorizont, der wiederholt aufgerufen wird und zum Teil die schulische Leistungsordnung hervorbringt. Von den Lehrkräften werden unterschiedliche Adressierungspraktiken gewählt, um Schüler*innenbeteiligung als schulische Normerwartung hervorzubringen. In unserem Material konnten diesbezüglich Praktiken der Erwartung aktiver Meldepraxis, Praktiken der Ermutigung, der Leistungsadressierung, der direkten Ansprache, der Sammlungen und der Adaptionen an das *doing being student* identifiziert werden.

Erwartung aktiver Meldepraxis

Aktive Partizipation wird von Lehrenden meist an einer durch Meldepraxis hergestellten Form der Beteiligung gemessen, die durch Lob oder Bedanken für Mitarbeit sprachlich manifestiert wird:

»Kommt Leute, da fallen euch auch noch weitere Sachen ein. Ich finde das gut, dass ein paar Leute heute sehr, sehr aktiv sind. Aber ich glaube, wir haben noch ein paar mehr Leute in der Klasse« [L5].

Durch die Erwartung einer aktiven Meldepraxis werden Schüler*innen angesprochen und bestätigt, die ein sicheres Selbstkonzept haben und sich artikulieren können. Schüler*innen mit seltener Beteiligung unterliegen demgegenüber einer negativen Bewertung. Die Tatsache, dass sie sich nicht mittels Meldepraxis in das Unterrichtsgeschehen einbringen, wird als fehlende Kenntnis oder mangelnde Anteilnahme am Unterrichtsinhalt gedeutet, obwohl sie möglicherweise durchaus zuhören und mitdenken. Hiervon sind in *hekuru* u.a. Schüler*innen mit Förderbedarf betroffen, die sich in Plenumsituationen weniger häufig beteiligen, was von einer Lehrkraft kommentiert wird:

»S20_5. Hast dich selber erschrocken, dass deine Hand nach oben gegangen ist? (S20_5: »Ja.«) Du darfst auch gerne was sagen« [L5].

In einem anderen Beispiel behält die Lehrkraft zurückhaltende Schüler*innen im Blick und macht in ihren Adressierungen kenntlich, dass sie Beteiligung nicht nur an der Meldepraxis misst:

»Möchte da jemand noch was zu sagen? Die Diskussion hatte ich jetzt so nicht antizipiert. Aber ich finde es ganz spannend. Und freue mich, dass es aufgekommen ist.

Denn ich glaube, auch wenn irgendwie ja sich nicht alle melden, ist es irgendwas, wo ganz viele gerade dabei sind.« [L5]

Ermutigung und Leistungsadressierung

Auf der verbalen Ebene werden Formulierungen zur Bestärkung von Lehrkräften eingesetzt, wie: »richtig«, »sehr gut«, »(ganz) genau«. Damit signalisieren sie den Schüler*innen, dass ihre Antworten für richtig befunden werden und sie erfolgreich am Unterricht partizipiert haben. Die Formulierungen werden damit als Formen der Anerkennung eingesetzt:

»Ganz genau, ne. Die Kerze ist immer ein Symbol für Hoffnung, ein Symbol für Licht in der Dunkelheit, ein Symbol auch für Jesus das Licht, ne, das was du hier noch mit reingebracht hast, gefällt mir sehr gut« [L4].

Das *doing being teacher* verläuft in diesem Beispiel über Adressierungspraktiken der Anerkennung und des Empowerments, gleichzeitig aber auch über das Durchsetzen des Lehrer*innenwillens mittels Bewertungspraktik. Das Herstellen von Partizipation über Leistungsadressierungen ist dadurch eng mit der Praktik des Lobens von Schüler*innenbeiträgen verknüpft. Während die Lehrkraft mit der Äußerung »ganz genau« signalisiert, dass sie die Antwort als sachlich richtig bewertet, setzt das verstärkende »gefällt mir« die Schüler*innenäußerung in Relation zur Lehrkraft. Damit werden die Schüler*innen dazu motiviert, ihre Beiträge an den Erwartungen der Lehrer*innen auszurichten. Lobende Bewertungen können die Ausführungen der Schüler*innen jedoch auch abschließen und damit eine inhaltliche Weiterführung des Gesagten verhindern. Im folgenden Beispiel wird das Gespräch dadurch beispielsweise nicht für andere Schüler*innenbeiträge geöffnet und bricht ab:

S2_2: »Und sie haben sich alle für das Allgemeinwohl eingesetzt.«

L2: »Ja, super. S8_2.«

S8_2: »Das besondere da an den Menschen ist, dass alle drei [...] nicht viel Macht hatten oder Ähnliches. Das waren einfach ganz normale Menschen, die die Welt zu einem besseren Ort machen wollten [...]. Dies zeigt, dass du nicht viel Geld oder Macht haben musst, um etwas zu verändern. Du musst dich nur trauen und es zeigen, oder es zu versuchen.«

L2: »Sehr gut.«

Eine andere Form der Ermutigung dagegen ist zu beobachten, wenn Lehrende mit Zuspruch auf schüchterne Schüler*innen reagieren: »Ich hab da schon was gehört. Du kannst dich ruhig trauen« [L2].

Aufrufung von Normerwartungen und Wertvorstellungen

Im Unterrichtsgeschehen werden Normerwartungen und Wertvorstellungen an die Schüler*innen herangetragen bzw. vorausgesetzt. Hierzu gehören milieuspezifische Adressierungen, wenn Lehrende ihre eigene Milieuzugehörigkeit implizit voraussetzen

und mit einem »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994) an die Schüler*innen herantreten. So adressiert eine Lehrkraft mehrfach einen Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache und einen Schüler mit ehemaligem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit dem Anspruch, korrekte deutsche Sätze zu bilden:

»Erklär das mal (.) nicht (.) sag mal n ganzen deutschen Satz, nicht beispielsweise Beichte.«
[L4]

S6_4b: »Im Film (L4: Nochmal, sag mal n ganzen deutschen Satz bitte) Im Film werden solche Situationen zum Beispiel dargestellt«

»Kannst du mehr als einen deutschen Satz machen? Das wär ganz gut.« [L4]

Zudem werden Schüler*innen genderspezifisch adressiert. Damit wird der Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe Relevanz durch die Lehrkräfte zugeschrieben, z.B. werden Schüler*innen mehrfach als »junge Dame« [L3] angesprochen, oder die Gruppen über eine Art Geschlechterwettkampf zu einer Beteiligung motiviert, indem sie auch in solchen Fragen als »Jungs« adressiert werden, die keinen Bezug zum Thema Geschlecht haben:

L2: »Okay, was sagen die Jungs dazu?«

S8_2: »Nichts (lacht).«

Auch in einem anderen Beispiel werden Jungen geschlechtsspezifisch adressiert und stereotype Geschlechterzuschreibungen an sie herangetragen, um sie bei der Durchführung ihrer Fotoidee zu motivieren bzw. herauszufordern: »Aber ihr seid ja starke Jungs. (.) Ihr habt alle ein bisschen Bizeps« [L3]. Die Tatsache, dass die jeweiligen Schüler*innen nicht weiter auf die Ansprache eingehen, zeigt, dass sie mit dieser Adressierungspraktik vertraut sind. Umgekehrt werden auch stereotype Bilder von Weiblichkeit reproduziert, wenn Schülerinnen als hilfsbedürftig und Schüler demgegenüber als helfende »Männer« adressiert werden:

»Ist zu schwierig? Du hast ja noch Männer in der Gruppe, die Jungs können dir bestimmt helfen« [L4].

Direkte Adressierung

Herstellung von Partizipation erfolgt des Weiteren durch Aufrufen einzelner Schüler*innen, die sich nicht gemeldet haben. Sie werden, teilweise auch bei Fragen, die eine persönliche Stellungnahme erfordern, direkt aufgefordert, sich zu äußern. Dies kann zusätzlich durch ein Provozieren von Reaktionen verstärkt werden, wie es bei einer Positionierungsaufgabe zu Bibelstellen deutlich wird. Die Schüler*innen sollen inhaltlich an den Lerngegenstand herangeführt, aber auch zur Exploration des Raumes motiviert werden, indem sie sich zu verteilten Bibelzitaten positionieren. Die Lehrkraft adressiert einen Schüler, der sich nicht gemeldet hat und fragt ihn, warum er sich zu einem bestimmten Bibelvers gestellt hat. Dieser reagiert verunsichert:

S19_4: »Ähm weil die meisten da saßen (lachen).«

L4: »Aber das war ja nicht die Aufgabe sich dahin zusetzen wo die Meisten sitzen ne.«

S19_4: »Ja also ich weiß nicht. Ich kann (.) ich kann höchstens sagen, was das jetzt für mich bedeutet.«

L4: »Ja das (.) genau das will ich von dir wissen.«

S19_4: »Das (.) das äh strahlt sowas wie die Hoffnung aus, weil wenn Blinde wieder sehen das ist (.) ich weiß nicht.«

L4: »Ja ne das ist ne Hoffnungsvision und was grenzt das ab zu den Anderen, warum hast du dich jetzt grade dahin gesetzt, kannst du das (.) oder is' zu schwierig da jetzt an der Stelle?«

S19_4: »Warum ich mich jetzt genau dahin gesetzt habe? (L4: Genau) Hab ich ja schon gesagt, weil die meisten da auch saßen.«

L4: »Ach so das war wirklich der einzige Grund?«

S19_4: »Genau.«

L4: »Schade, Schade, Schade aber vielleicht können wir noch einen anderen fragen.«

Der Schüler entzieht sich mehrmals, indem er eine inhaltliche Antwort verweigert und sich zu seiner Peergroup relationiert (»weil die meisten da saßen«). Mit seiner inhaltlichen Begründung gibt sich die Lehrkraft nicht zufrieden, was sie mit einem dreifachen »Schade« sprachlich markiert. Konfrontative Praktiken erfordern ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen, was in diesem Fall in der ethnografischen Feldbeobachtung sichtbar wurde. Andernfalls kann dies zu Praktiken der Abwertung führen, die in *hekuru* jedoch nicht auftraten.

Anpassung an das *doing being student*

Um den Aufbau positiver Beziehungen zu fördern, werden schließlich auch Adaptionen an das *doing being student* bei Adressierungspraktiken vollzogen. Damit sollen Hierarchien über das Herausstellen von Gemeinsamkeiten nivelliert werden. So positioniert sich eine Lehrkraft beispielsweise auf Augenhöhe mit den Schüler*innen, indem sie diese in der »Wir«-Form spricht und damit Lernen als Prozess des gemeinsamen Erarbeitens herausstellt. Sie verbindet dies mit einer Praktik des Öffnens für heterogene Schüler*innenbeteiligung:

»Dann müssen wir uns aber noch anschauen, ja, wie erstmal andere Künstler noch etwas dargestellt haben [...], das kann euch vielleicht auch inspirieren. Muss es nicht. Ihr seid vollkommen frei, etwas zu wählen.« [L3]

Zur Positionierung auf Schüler*innenebene gehört auch der Einsatz von Kommentaren in Jugendsprache, die zum Teil bis zu ironischen Kommentaren bei der Adressierung reichen:

»Ich gucke mal, wie fit ihr alle so aussieht. Sehe, dass S[unb.] bisschen zerstört ist. [...] Aber der Rest, würde ich sagen, sieht so weit fit aus. Das ist schon mal gut« [L5].

Dass letztlich die Praktik der Anpassung an das *doing being student* Hierarchien verschleiern kann, wobei Lehrende weiterhin diejenigen bleiben, die die Bewertungs- und Verfü-

gungsgewalt über den Klassenraum haben, zeigt sich am nachfolgenden Zitat, in dem die Lehrkraft trotz eines Scherzes und der Adressierung in »Wir-Form« ironisch anklagen lässt, dass sie durchaus die räumliche Verfügungsmacht über die Schüler*innen hat. Sie kommentiert, dass sich ein Schüler besonders beteiligt hat (»hat heute einen richtig guten Tag«), weil seine Freunde nicht da waren und ihn ablenkten:

»Wir schließen die das nächste-. Ja, okay. Lassen wir-. Das ist absolut falsch. (einige lachen) Aber vielleicht müssen wir für dich für Reli noch mal einen anderen Platz setzen. Sehr gut.« [L5]

Verfügen über Körper und Raum

Die Adressierungspraktiken der Lehrenden sind zudem gerahmt durch ein Verfügen über Raum und Körper, das Lehrer*innen qua Amt ausüben können. Es verdichtet sich symbolisch in der Schlüsselgewalt über die Räume und wird durch die Schulpflicht gerahmt. Die räumliche Strukturierung wird vor allem genutzt, um die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu lenken. Meist liegt diese vorne im Klassenraum, wo die Lehrperson steht. Die schulische Ordnung gibt vor, dass die Schüler*innen in der Regel an ihrem Platz zu sitzen haben, was die Lehrkräfte auch einfordern, um eine konzentrierte Lernatmosphäre zu kreieren:

»S6_3, setz dich mal wieder hin. Und sorg dafür, dass dein Stuhl richtig steht.« [L3]

Bei der Durchführung praktischer Übungen wird den Schüler*innen mehr räumliche Bewegungsfreiheit gewährt, sodass sie meist den Klassenraum verlassen dürfen. Allerdings ist dies immer an die Bedingung geknüpft, dass die Lehrkraft weiterhin die Kontrolle über das Geschehen hat, was einerseits auf die Aufsichtspflicht zurückzuführen ist, andererseits aber auch auf die Sicherung des Lernprozesses. Dementsprechend verwisseln sich die Lehrkräfte, dass die Schüler*innen die Aufgabe gewissenhaft erledigen:

L3: »Das funktioniert gut?«

S [unb.]: »Hier funktioniert es super.«

L3: [geht bei den anderen Gruppen nachsehen] »Wo bleiben denn die anderen beiden Mädels?«

Eine weitere Praktik zur Aufrechterhaltung der Ordnung liegt darin, dass von vorneher- ein nur bestimmten Schüler*innen das Verlassen des Raumes gewährt wird:

»Es können Leute hier drin arbeiten. Es können auch vereinzelt Gruppen nach draußen gehen. Aber nur die, die draußen auch tatsächlich arbeiten. Okay? [...] S12_5, ihr seid auf Bewährung hier!« [L5].

Mit dieser Entscheidung der Lehrerin können heterogene Schüler*innen-Handlungen sowie Motivation gegebenenfalls »ausgebremst« werden. Mit dem Wort »Bewährung« macht die Lehrkraft zudem eine ironische Replik auf einen autoritären Verweisungszu-

sammenhang, indem sie den Bedeutungshorizont Gefängnis/Straftat aufruft und den Schüler mit einem Straftäter, sich selbst mit einem Bewährungshelfer gleichsetzt. Auch wenn sie dies scherzhaft vorbringt, zeigt der Kommentar, dass die Lehrkraft sich der gewissen Verfügungsgewalt über Raum und Körper bewusst ist.

7.3 Doing being student – (Re-)Adressierungspraktiken der Schüler*innen

Schüler*innen werden im Unterrichtsgeschehen adressiert, sind aber auch Ko-Konstrukteur*innen der Bildungsprozesse. Das *doing being student* vollzieht sich größtenteils über re-adressierende Reaktionen der Schüler*innen auf das Lehrer*innenhandeln, wobei sie aber auch ihrerseits Adressierungspraktiken gegenüber Lehrenden und Mitschüler*innen vollziehen. Insofern wird nun danach gefragt, wie sich Schüler*innen zu den von den Lehrenden aufgerufenen Praktiken und Ordnungen positionieren, diese fortführen, subversiv anverwandeln oder auch dagegen opponieren (Rose/Ricken 2018: 170).

(Re-)Adressierungspraktiken bei Gruppenarbeiten ohne Lehrkraft

In den von der Lehrkraft stark gesteuerten Phasen des Frontalunterrichts zeigt sich das *doing being student* in Teilprojekt 2 darin, dass die Schüler*innen die an sie herangetragenen Fragen und Aufgaben meist ohne offensiven verbalen Widerspruch durchführen. Dass die schulische Ordnung hierbei wirksam ist, zeigt sich durch das veränderte Schüler*innen-Verhalten in Abwesenheit der Lehrkraft, sobald die Schüler*innen für praktische Aufgaben den Klassenraum verlassen dürfen. Dieses Angebot wird meist von allen Gruppen angenommen und sie gehen auf den Schulflur. Markanterweise vollzieht sich dabei ein Wechsel der Sprache: Die Schüler*innen achten weniger auf die Wortwahl und adressieren sich jugendsprachlich, was kontextuell interpretiert werden muss und nicht zwingend als Respektlosigkeit aufgefasst wird:

S5_4: »Okay ich muss jetzt n dummen Joke machen, ich hab' ne Idee [...]. Also wir nehmen das hier, weil wir hab'n hier ne Ziege und ne Kuh.« (S12_4: lacht)«

S10_4: »Ja und ein H*ren (lachen)«

S5_4: »Und ein H*re (.) äh was ein Hund. Schlange mein Freund du bist eine Schlange.«

Während Zwischengespräche innerhalb der schulischen Normhorizonte als unerwünschtes Verhalten bzw. fehlerhafte Arbeitshaltung markiert und die Schüler*innen als unaufmerksam und/oder desinteressiert pauschalisiert werden, zeigen Gruppenarbeitsphasen ohne Lehrkraft, dass dies nicht zwingend der Fall ist. Zwar verfallen die Schüler*innen oft in Zwischengespräche, finden jedoch trotzdem selbstständig zum Thema zurück und erfüllen die Aufgabe wie von ihnen erwartet. Dass die Schüler*innen sich dem Normhorizont der erwarteten Verhaltensweisen in Abwesenheit der Lehrkraft entziehen, zeigt zum einen die Wirkmacht der herrschenden Machtverhältnisse im Schulraum. Zum anderen wird deutlich, dass der räumliche Freiraum den Schüler*innen gleichzeitig mehr Freiraum in Bezug auf ihr Verhalten und ihre Interaktionen

untereinander gewährt, den sie sich zu eigen machen: »Wir sind extra rausgegangen, damit wir es allein machen können« [S unb.].

Die Befürchtung von Lehrenden, dass die Schüler*innen in ihrer Abwesenheit zwangsläufig weniger produktiv arbeiten, bestätigt sich nicht. Während die Lehrkraft in einer Klasse beispielsweise mit einer Gruppe beschäftigt ist, nutzen die anderen Schüler*innen die Zeit, um sich mithilfe der Arbeitsblätter Gedanken über ihr eigenes Foto zu machen. Dabei unterstützen und ermutigen sie sich und sprechen sich konstruktiv ab, wie sie die kreativen Arbeiten angehen wollen:

S4_2: »Ich finde beide irgendwie sind (.) possible. (...) Beide sind kreativ (S11_2: Sind halt vier ne; S5_2: Hm). Ich würde sagen, wir machen beides. (.) Und teilen uns dafür in unsere Vierergruppe kurz in Zweier auf.« [...]

S4_2: »Das muss man irgendwie darstellen (S11_2: »Ja, das ist auch eine gute Idee«), dass er sichtlich da hingehet und zu ihm, und dass er (S2_2: »Können wir das nicht einfach so machen?«) dass der Andere (S11_2: »Ja«), genau, das ist sehr gut.«

(Re-)Adressierungen in Hinsicht auf Leistungserwartungen

Wie bereits ausgeführt, werden die Schüler*innen im Klassenraum bzw. in Plenumsphasen als Lernende und Leistungserbringer*innen adressiert. Diese Subjektposition übernehmen sie größtenteils automatisch. Auch wenn die subversive Macht von Schüler*innen durch Unterrichtsstörungen nicht zu unterschätzen ist, kann aufgrund der Machtasymmetrie und des Schulzwanges Kooperation und das Einfügen in die Leistungsadressierung, der Mitvollzug der Fremdbewertung sowie die Akzeptanz der urteilenden Autorität der Lehrenden als Normalfall angesehen werden (Kalthoff 2017: 262). Mit Selbstadressierungen über Bewertungen aktualisieren Schüler*innen ihr *doing being student* und ihren »Status in der Skala der [schulischen] Rangordnung« (Kalthoff 2017: 265). Wie habituiert Leistungsadressierungen und Bewertungspraktiken sind, zeigt sich daran, dass diese bei *hekuru* auch in Phasen des produktionsästhetischen Arbeitens aufgerufen werden. So versuchen sie beispielsweise, sich bei der Planung ihrer Kunstprozesse mit ihrer Idee von anderen Gruppen abzuheben, um den Lehrenden ihr Engagement zu signalisieren:

S12_4: »Lasst doch einfach das nehmen.«

S10_4: »Aber das werden voll Viele haben, safe.«

S5_4: »Genau wir wollen bemüht sein.«

Eine andere Gruppe referenziert auf Noten aus dem Kunstunterricht, um zu entscheiden, wer die Planungs-Skizze für die Fotoarbeit anfertigt. Zunächst wenden sie das Kriterium der Kreativität an und entscheiden, dass einer »safe die kreativste Person hier« ist. Darüber entfacht sich eine Diskussion, wer die beste Note beim Comic Zeichnen hatte:

S2_2: »Ich mach hier einen Kopf hin (S5_2: »Was habt ihr beim Comic bekommen?«) dann gucken wir (S11_2: »Ne Eins minus«)«

S5_2: »Ich habe eine Vier, du?«

S4_2: »Eine Zwei plus, ich frage mich, wieso der eine Eins minus hat.«

S5_2: »Zwei, drei, das heißt, ich bin dann am Letzten, ich muss nicht zeichnen.«

Die Tatsache, dass es mehrfach in der Gruppenarbeitsphase um Noten geht, zeigt, dass die Schüler*innen ihre Fotoarbeit als Teil schulischer Leistungsanforderungen rahmen und dies nicht in Frage stellen. Es scheint, dass einige es sogar als motivierend empfinden, eine gute Bewertung in Aussicht gestellt zu bekommen. Zudem wird deutlich, dass sie dadurch teilweise eigene Ideen zurückstellen und sich klaglos an die Erwartungshaltung und den Geschmack der Lehrkraft anpassen, was künstlerische Kreativität einschränken kann. Die Interaktionsdynamiken innerhalb der Lerngruppen zeigen insgesamt, dass aufgerufene Normhorizonte nur dann zum Teil außer Kraft gesetzt werden, wenn die Schüler*innen ohne die Anwesenheit der Lehrkraft agieren können.

Die Positionierungen und Ordnungen sind klar definiert und werden in der Regel von beiden Seiten eingehalten – wenn auch nicht immer freiwillig. Dies zeigt sich exemplarisch in einer Sequenz in einer Gruppenarbeit in Anwesenheit der Lehrkraft, bei der sich die Schüler*innen an der Erwartungshaltung der Lehrkraft orientieren, obwohl sie nicht einverstanden sind. Die Lehrkraft kritisiert eine Gruppe während der Erstellung ihrer Fotografie bereits seit mehreren Minuten, weil ihr bei jedem Versuch etwas nicht gefällt und gibt Anweisungen: »Ja, vielleicht ist so sogar besser, oder? Aber du musst, versuch mal noch (.), ja das ist eigentlich gut!«. Nach einer Weile macht sich in der Gruppe der Schüler*innen zunehmender Unmut bemerkbar. Sie wehren sich jedoch nicht verbal, sondern folgen den Anweisungen. Allerdings lacht die Gruppe mit zunehmender Zeit häufiger und hört der Lehrkraft weniger aufmerksam zu, was als subversive Praktik gedeutet werden kann.

Bei einigen Schüler*innen führt die Leistungsadressierung dazu, dass sie aufgrund schulischer Misserfolge die negative Fremdbewertung internalisieren. Im folgenden Beispiel verunsichern Rückfragen der Lehrkraft eine Schülerin so sehr, dass sie ihr eigenes Ergebnis als »dumm« abwertet und ihre skizzierte Idee für eine Fotoarbeit letztlich durchstreicht:

L3: »S8_3, was hast du geschrieben?«

S8_3: »Ich finde, das ist ein bisschen dumm.«

L3: »Es gibt kein dumm.«

S8_3: »Ich habe dem mal was zu trinken gegeben. Aber (unv.)«

L3: »Warum hast du den jetzt als dumm bezeichnet?«

S8_3: »Das macht keinen Sinn. (unv.) vielleicht was Besseres hinschreiben.«

L3: »Wo glaubst du denn, was hätte besser daran sein können?«

S8_3: »Weiß ich nicht. Müsste ich mal ein bisschen überlegen [...]«

L3: »Aber welchen Teil davon würdest du als dumm bezeichnen? Du musst auch keinen Teil davon als dumm bezeichnen [...] das ist ja eine Formulierung von dir. Du musst das nicht als dumm bezeichnen, ne? Wenn du da eine gewisse Vorstellung von hast, die damit zusammenhängt, dann ist das für dich so.«

Nicht zuletzt rufen Leistungsadressierungen auch Scham hervor, die sich beispielsweise in verunsichertem Suchen nach Worten und Wortlosigkeit sowie in verlegenem La-

chen äußert. Im Gegensatz zur direkten Leistungsadressierung wird der gemeinsame und nicht-wertende Austausch im Projekt positiv wahrgenommen:

»Deswegen wollte ich nur sagen: [...] Das sind ja immer so geile Sachen. Also wir reden. Also das finde ich sehr schön. Und das kann man ja auch öfters machen. Also so diskutieren und so« [S7_5].

(Re-)Adressierungen in Bezug auf Unterrichtsstörungen

Besonders markant und in mehrfacher Hinsicht eindrücklich ist eine Konfliktsituation, bei der ein Schüler für sein Zuspätkommen getadelt und gebeten wird, sich wegen einer (zunächst noch) fehlenden Einverständniserklärung außerhalb des Blickfeldes der Kamera hinzusetzen:

S7_5: »Werde ich hier gefilmt?« [...]

L5: »Du sollst dich da an die Seite setzen.

S7_5: »Dann geh ich raus. (geht Richtung Tür) Ich will sowieso nicht zuhören [...]«

L5: »Wir haben Unterricht hier. Und du kannst da draußen nicht am Unterricht teilnehmen. Das heißt, entweder du nimmst dir jetzt einen Stuhl und setzt dich da hin oder bekomme vor dir eine Einverständniserklärung. [...] Ist ein bisschen viel Attitude dafür, dass du zu spät gekommen bist.«

Die Lehrkraft setzt sich mit Verweis auf die Schulpflicht durch und erzwingt damit die Teilnahme des Schülers am Unterricht. Die Tatsache, dass er keine Einverständniserklärung abgegeben hat, kann als Ablehnung des Forschungsprojektes gedeutet werden, bzw. dass er nicht gefilmt werden möchte. Korreliert man die Sequenz mit den Aussagen des Schülers im Interview, das zum Abschluss der Unterrichtsreihe mit ihm geführt wurde (Kap. 9.3), ergibt sich ein differenzierteres Bild. Gefragt nach einem Moment, in dem er besonders viel Spaß hatte, referenziert der Schüler auf die Konfliktsituation und erzählt, dass er in dieser Unterrichtsstunde »richtig drin« gewesen sei, obwohl er zunächst nicht mitmachen wollte:

»Ich bin zu spät gekommen, wollte mich auf den Platz setzen, dann die Lehrerin hat mir so schlechte Laune gemacht direkt. Sie meinte: »Du darfst nicht gefilmt werden«, und so, weil ich dieses Ding vergessen habe, Einverständniserklärung. Dann habe ich gesagt, ich gehe dann direkt raus. Aber dann bin ich geblieben und dann, dann war es auch meine Aufgabe, das wieder so vernünftig zu klären. [...] Religionsunterricht ist ja Unterricht. Und dann, Unterricht musst du ja teilnehmen. [...] wenn man schon da ist, dann kann man ja auch richtig mitmachen.« [S7_5]

Es wird ersichtlich, dass sich der Schüler ausgeschlossen fühlte, als ihm die Lehrkraft einen anderen Platz zuwies. Er beschreibt, wie er sich selbst in die Verantwortung nahm, den Konflikt »vernünftig zu klären«, indem er sich aktiv am Unterricht beteiligt, d.h. die schulische Leistungserwartung erfüllt. Dies wiederum führte bei ihm zu einem fruchtbaren Moment im Bildungsprozess. Seitdem beschäftigt ihn die Frage, warum Jesus für die Sünden sterben musste, wenn er doch im Christentum als Sohn Gottes, also als mäch-

tige Person gilt. Die Konfliktsituation wird von ihm somit final als religiöser Lernzuwachs gerahmt, den er positiv in Erinnerung behält. Nicht zwangsläufig sind demnach autoritäre Handlungen in Bezug auf das Classroom Management negativ zu deuten. Sie können auch Rahmenbedingungen für einen Erkenntniszuwachs schaffen. Wie dynamisch (Re-)Adressierungspraktiken verlaufen können, zeigt sich des Weiteren in einer anderen verdichteten Unterrichtssequenz. Zwei Schüler*innen [S13_3; S3_3] wurden mehrmals von der Lehrkraft ermahnt, weil sie Zwischengespräche führen. Während die Ermahnungen bei S13_3 letztlich als Aktivierung zur Beteiligung am Unterrichtsgeschehen wirken, beteiligt sich S3_3 während der gesamten Stunde nicht unaufgefordert. Die beiden Schüler*innen verfallen trotz der Ermahnungen immer wieder in neue Gespräche. Dies kann als Zeichen der Selbstermächtigung gedeutet werden, insofern sich die Schüler*innen der Aufgabe mithilfe der subversiven Praktik des Störens entziehen können.

(Re-)Adressierungen in Bezug auf Verfügungen über Körper und Raum

Sind die Schüler*innen unter sich, werden Meinungen expliziter vertreten und mehr kritische Stimmen laut. Das produktionsästhetische Arbeiten durchbricht gewohnte Positionierungen der Körper im Raum und involviert die Schüler*innen körperlich. Während sie im gelenkten Unterrichtsgespräch am Tisch zwar wenig (körperlichen) Handlungsspielraum zur Verfügung haben und der Steuerung der Lehrkraft unterliegen, ist dieses Handlungsmuster gleichzeitig vertraut, weil es habituiert ist und es ihnen zudem ermöglicht, in der Masse der Schüler*innen unterzutauchen. Das produktionsästhetische Arbeiten, zu dem beispielsweise die Aufgabe gehört, ein Standbild zum Thema Auferstehung in Gruppen zu entwickeln, enthält ungewohnte Adressierungen in Bezug auf das Verfügungen über Körper und Raum. Dem entziehen sich die Schüler*innen, indem sie hierfür den Klassenraum verlassen und einen Platz aufsuchen, an dem sie die Aufgabe ohne Aufsicht der Lehrkraft durchführen können. Sehr prominent wird hierbei auch Protest laut und Körperscham verbalisiert:

S12_4: »Ich hasse solche Rollensachen ich mag das gar nicht. [...] Ich hab' keine Lust mich vor der ganzen Klasse zum Affen zu machen [...].« [S12_4]

S5_4: »Ich auch nicht aber es muss sein.«

S12_4: »Ja leider.« [...]

S10_4: »Das wird auch wieder so peinlich sein.«

S5_4: »Alles peinlich.«

Hier zeigt sich gleichzeitig exemplarisch eine weitere (re-)adressierende Interaktion, die sich mehrfach im Material findet. Während sich ein*e Schüler*in ablehnend positioniert, sorgen andere Schüler*innen für die Einhaltung der Aufgabe in der Gruppe – in diesem Fall durch eine Solidarisierung (»Ich auch nicht«) und ein Aufrufen der schulischen Normerwartung (»aber es muss sein«). Im weiteren Verlauf einigt sich die Gruppe auf einen Vorschlag, wie man die Aufgabe »am wenigsten peinlich« durchführen könnte.

Die Tatsache, dass immer wieder Körperscham eine Rolle spielt, kann auch damit zusammenhängen, dass sich die Schüler*innen in der 9. Klasse befinden und damit mit-

ten in der Umbauphase des Körpers in der Pubertät. In dieser Situation kostet es einige Überwindung, sich dem Blick der Lehrenden und der Klasse auszusetzen. Untereinander kommentieren sich die Schüler*innen zum Teil scherzhaft in Bezug auf ihre Körper, was zeigt, dass diese Adressierung in Bezug auf Körperlichkeit eine Bedeutung bei (Re-)Adressierungspraktiken unter Schüler*innen hat. Auch wenn die körperbezogenen Adressierungen scherzhaft vollzogen werden, haben sie zur Folge, dass sich unsichere Schüler*innen schämen und Präsentationsformen vermeiden wollen, in der sie zum Fokus der Aufmerksamkeit werden.

S4_3: »(unv.) *very sexy hier.*«

S4_3: »(unv.) *Guck mal deine Beine an. Deine Beine sind länger als der ganze Körper.*«

S [unb.]: »SEI DU MAL RUHIG, S6_3.«

Einige wenige reagieren auch ablehnend darauf, dass die erstellten Fotografien abschließend in einer Ausstellung öffentlich präsentiert werden sollen. Einem Schüler schlägt die Lehrkraft vor, dass man die Bilder anonymisieren könne, indem man das Gesicht unkenntlich mache. Die darauffolgende Antwort, »Können Sie komplett alles von mir wegradieren?« [S8_3] versinnbildlicht, dass der Schüler sich eigentlich lieber vollständig unsichtbar machen will.

7.4 Praktiken des Öffnens und des Verengens heterogenitätssensibler Lernprozesse

Hiervon ausgehend soll nun noch expliziter nach Praktiken der Öffnung so wie auch nach der Schließung heterogenitätssensibler Lernprozesse und Praktiken des *doing difference* durch Lehrende und Schüler*innen gefragt werden. Heterogenitätssensible Bildungsprozesse erfordern von Lehrenden stets neu differenzielle Anpassungen des Unterrichtsgeschehens an die heterogenen Lernausgangslagen der Schüler*innen und die Berücksichtigung der heterogenen Erfahrungen und Lebenswelten. Das produktionsästhetische Arbeiten mit Kunst im Religionsunterricht verlangt in besonderem Maße adaptive Handlungskompetenzen der Lehrenden, insofern sich die kreativen Prozesse nicht vollständig planen lassen und partizipative Praktiken Schüler*innen dazu motivieren, sich eigenständiger einzubringen. Adaptive Lehrkompetenz zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass Lehrende die Lernausgangslagen ihrer Schüler*innen einschätzen können (Trautmann/Wischer 2011: 129) und bereit sind, zugunsten des Lerngewinns von ihren Planungen abzuweichen, indem sie den Lerngegenstand situativ an die Lernbedingungen, Lerntypen, das Lerntempo und die Interessen der Schüler*innen anpassen. In den Unterrichtsverläufen waren diesbezüglich Praktiken der Öffnung erkennbar, bei denen Lehrende zugunsten der Schüler*innenbeteiligung von ihrer Planung abwichen und sich dafür auch von den Schüler*innen korrigieren bzw. inspirieren ließen:

»Stimmt. Super. Ihr habt Recht. [...] Ich dachte mir, das passt irgendwie. Aber ich finde das gut, dass ihr die einzelnen Punkte noch mal hervorhebt. Wie würdest du es aufschreiben, S10_5?« [L5]

Aber auch Schüler*innen vollziehen auf der Ebene der Tiefenstrukturen des Unterrichts Adaptionen und Passungsprozesse und sind Ko-Konstrukteur*innen heterogenitätssensibler Lernprozesse. Insofern muss heterogenitätssensibles religiöses Lernen mit Kunst multiperspektivisch reflektiert werden, in Hinsicht auf Praktiken des Öffnens, des Verengens heterogenitätssensibler Lernprozesse sowie auf Praktiken des *doing difference* seitens der Lehrenden aber auch der Schüler*innen. Zunächst werden diesbezüglich die Praktiken des Öffnens und Verengens der Lehrenden sowie der Schüler*innen untersucht und anschließend die Praktiken des *doing difference*. Abschließend wird reflektiert, inwiefern sich im Unterrichtsgeschehen Praktiken des *silencing difference* vollziehen.

Praktiken des Öffnens

Heterogenitätssensibles adaptives Handeln zur Öffnung heterogener Lernprozesse zeigt sich u.a. dadurch, dass Impulse von den Schüler*innen aufgegriffen und produktiv weitergeführt werden, um Erfahrungskontexte zur Sprache kommen zu lassen und Schüler*innen in ihrer Heterogenität zu bestärken. Exemplarisch hierfür steht eine Unterrichtssequenz, in der die Lehrkraft Anteil nimmt an der Erfahrung physischer Gewalt, die Schüler*innen auch im Kontext Schule erleben. Sie führt das Gesagte inhaltlich weiter, indem sie ergänzend auf physisches Leid durch Leistungsdruck aufmerksam macht:

S14_4: »Ich hab noch aufgeschrieben Leid durch physische Gewalt.«

L4: »Ja wo nimmt man sowas wahr?«

S14_4: »Ähm keine Ahnung, wenn man geschlagen wird oder sonst was also das kann schon hier aufm Schulhof passieren.«

L4: »Ganz genau ne also auch in der Schule kann man Leid wahrnehmen ja nicht nur Gewalt, sondern ganz andere Formen von Leid auch in Form von schlechten Noten oder jemand, der vielleicht das Klassenziel nicht erreicht, da entsteht ja auch Leid.«

Auch auf der Ebene des emotionalen Beistands werden Praktiken der Öffnungen sichtbar, z. B. als ein Schüler vorbringt, dass ihm die Zukunft Angst mache und es nichts gebe, was ihm diesbezüglich Hoffnung mache. Die Lehrkraft führt das Unterrichtsgespräch kurzzeitig weiter, kommt dann jedoch auf die Schüleräußerung zurück. Damit trägt sie dem existentiellen Gehalt des Lerngegenstands Rechnung und weicht zugunsten des Wohlbefindens der Schüler*innen von ihrem Lehrpfad ab:

»Mich beschäftigt das gerade noch sehr, was S9_5 gesagt hat. [...] Ich überlege gerade, was ich für dich tun kann, damit es dir-, oder ein bisschen die Ängste zu nehmen« [L5].

In einer Unterrichtssequenz, in der die Lerngruppe Hoffnungsvisionen bespricht, greift eine Schülerin die Heterogenitätsdimension »Behinderung« aus einem Musik-Video auf, woraufhin die Lehrkraft auf eine behinderungssensible Perspektive aufmerksam macht, indem sie darauf hinweist, dass es neben sichtbaren auch unsichtbare Formen der Behinderung gibt. Die Lehrkraft positioniert sich ebenfalls unterstützend, als eine Schülerin die Initiative »*Coming out in church*« als Beispiel für Menschen oder Gruppen anführt, die sich für andere einsetzen:

St10_5: »Coming out in Church. Das ist vom katholischen Kirche, dass, zum Beispiel, homosexuelle Priester dann was sagen. Weil früher war das ja so ein großes Ding bei denen. Dass die da es nicht so gut fanden.«

L5: »Leider ist das ja immer noch ein großes Ding. Aber es gibt Initiativen, die dagegen vorgehen.«

Indem die Schülerin die Heterogenitätskategorie »sexuelle Orientierung« anspricht, werden mögliche Erfahrungen in der Klasse angesprochen und eine solidarische Positionierung vollzogen. Mit ihrer Wortwahl (»leider«) positioniert sich die Lehrkraft ebenfalls solidarisch. Falls in ihrer Klasse LGBTQIA+ Schüler*innen sind, erfahren diese damit Fürsprache, ohne dass sie sich outen müssen. Ein solcher möglichst vorurteilsfreier und akzeptierender Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innenschaft ist für ein gutes Lernklima bedeutsam. Über die Artikulation von Kritik an Diskriminierung oder Anerkennung sowie über die Bezugnahme auf Heterogenitätskategorien bzw. die Einbringung eigener Erfahrung haben Schüler*innen Anteil an Praktiken des Öffnens für heterogenitätssensible Lernprozesse. In allen Durchgängen zeigt sich, dass sie prinzipiell vertraut sind mit Heterogenitätsdimensionen wie Rassismus, sexuelle Orientierung, Behinderung oder Geschlecht. Sie kennen zudem Aktivist*innen und Gruppen, die sich für Gleichberechtigung und gegen Diskriminierungen einsetzen. Des Weiteren positionierten sich Schüler*innen im Unterricht unterstützend, z.B. gegen Rassismus und Homophobie, was ermutigend wirken kann, um heterogene Erfahrungen zur Sprache zu bringen. Es scheint, als seien die Schüler*innen sensibilisiert für Intersektionalität, wie sich am Beispiel einer kritischen Rückfrage gegenüber möglichen stereotypen Geschlechterrollenzuschreibungen zeigt. Eine Gruppe hat auf ihrem Foto häusliche Gewalt dargestellt und wird daraufhin gefragt, ob immer der Mann der Schläger sein müsse. In der Antwort eines Gruppenmitglieds scheint hindurch, dass er*sie sich – möglicherweise aus persönlichem Anlass – differenziert mit dem Thema häusliche Gewalt befasst hat:

»Muss unbedingt ein Mann der Schläger sein? Nein, das war als Beispiel gemeint, weil wir eine Art Familienkombination darstellen wollten, weshalb wir eine männliche Figur da mit reinbringen wollten, einfach um zu zeigen, es muss nicht nur unter Freunden sein, sondern es kann im engsten Kreis der Vertrauten mit der Familie sein.«
[S8_2]

Praktiken des Verengens

Auch wenn Lehrkräfte bereits eine allgemeine Sensibilisierung für Heterogenitätsdimensionen vollzogen haben, benötigen sie darüber hinaus spezifisches Wissen, z.B. über sprachliche Adressierungen (wie PoC) und den Umgang mit Diskriminierung. Dadurch kann es vorkommen, dass Lehrende hinsichtlich einiger Heterogenitätsdimensionen Praktiken des Öffnens vollziehen, während gegenüber anderen Heterogenitätsdimensionen Praktiken der Verengung vorgenommen werden, weil diese ihnen unvertraut sind oder ihnen möglicherweise persönlich zu nahekommen. So scheint derselben Lehrkraft, die hinsichtlich der Heterogenitätsdimensionen »Leistungsfähig-

keit« und »sexuelle Orientierung« Praktiken des Öffnens vollzogen hat, die Dimension »sozialer Hintergrund«, vor allem hinsichtlich Armut, fremd zu sein, da sie in einer Unterrichtssequenz die Erfahrung von Hunger ausschließlich auf Kinder anderer Länder reduziert:

S17_5: »Kinder, die hungern müssen in anderen Ländern.« [...]

L5: »Das hast du aber noch selber erlebt wahrscheinlich. Sondern also im Fernsehen gesehen oder sowas dann?«

S17_5: »Ja, ja.«

Die suggestive Äußerung, dass der Schüler dies vermutlich selbst noch nicht erlebt habe, lässt kaum Spielräume, sich gegenteilig zu äußern. Damit wird unsichtbar gemacht, dass es auch in westlichen Industriegesellschaften Erfahrungen von Armut und sozialer Randständigkeit gibt. Die Lehrkraft legt implizit fest, was »normale« und umgekehrt »nicht normale« Erfahrungen sind, die nur Menschen in anderen Ländern betreffen, wodurch – wenn auch unbewusst und unintentional – eine Stigmatisierung vollzogen wird. Wie fern der Lehrkraft die Heterogenitätsdimension zu sein scheint, verdeutlicht zudem eine andere Unterrichtssequenz, in der sich ein sprachliches Missverständnis zwischen ihr und einem Schüler ereignet:

S [unb.]: »(unv.) gesehen, dass viele Leute, zum Beispiel, in Armut gelebt haben oder so.«

L5: »Den Arm hochgelegt haben?«

S [unb.]: »Armut.«

L5: »Achso.«

Bei dem Missverstehen der Äußerung kann es sich auch um einen missglückten Scherz handeln, das Thematisieren von Armutserfahrungen wird allerdings nichtsdestotrotz in den Bereich des Lapidaren gerückt. Bei den Schüler*innen dagegen scheint die Heterogenitätsdimension »sozialer Hintergrund« durchaus präsent zu sein. So nennt ein Schüler die Organisation »Kinderlachen« und erklärt auf Nachfrage: »Die sorgen dafür, dass halt Kinder in Armut was zu essen bekommen« S [unb.]. Es bleibt offen, ob er die Organisation aus eigener Erfahrung kennt; so oder so ist ihm bewusst, dass es Kinder in Armutslagen in Deutschland gibt.

Darüber hinaus werden Praktiken des Verengens durch milieuspezifische Positionierungen vollzogen. Als eine Klasse das Thema Obdachlosigkeit einbringt, berichtet die Lehrkraft von einer Situation aus ihrem eigenen Leben:

»Als ich selber noch in der Schule war, hab ich in so eine Seitengasse geguckt. Und mir gedacht: Oha, was sitzen denn da für Leute? Da war eine Mitschülerin von mir, U. mit blauen Haaren. (einige lachen) Aber eine ganz, ganz Nette.« [L5]

Die Lehrkraft bringt hier eine eigene Erfahrung bezüglich der Entdeckung differenter Milieus in ihrem Nahbereich in das Unterrichtsgeschehen ein. Die Zufallsbeobachtung löst eine Irritation darüber aus, anhand einer Person aus ihrem lebensweltlichen Nahbereich mit unterschiedlichen Lebenserfahrungen konfrontiert zu werden. Das Abweichende

wird mit dem Wort »Seitengasse« markiert, das hier eine negative Konnotation hat. Reaktiv löst die Lehrkraft ihre Irritation mit einer normativen Überformung auf, dass diese »aber« »ganz, ganz nett« gewesen sei. Damit grenzt sie die Mitschülerin von Leuten ab, die sich in ihrer Normvorstellung normalerweise dort aufhalten. Implizit werden damit wohnungslose Menschen abgewertet, während die eigene Lebenswelt und soziale Lage im Gegenzug als »normal« kennzeichnet wird.

Schließlich wird heterogenitätssensibles Lernen auch verengt, indem Lehrkräfte keine Stellung beziehen, Unsicherheiten von Schüler*innen nicht auflösen oder sogar Praktiken des *doing difference* ignorieren. So fragt eine Lehrkraft beispielsweise nach Personen oder Gruppen, die sich für Gerechtigkeit einsetzen. Ein Schüler nennt daraufhin die LGTBQIA+-Community, schiebt aber hinterher: »Nicht dass sie denken, dass ich sie unterstütze« [S8_3]. Die Lehrkraft bleibt sachlich neutral mit dem Dokumentieren beschäftigt und antwortet: »Das ist deine persönliche Entscheidung, da sage ich erst mal nichts zu« [L3]. Damit stellt die Lehrkraft dem Schüler frei, wie er sich zur Heterogenitätsdimension »sexuelle Orientierung« positioniert und bezieht selbst ebenfalls keine Stellung. Die Heterogenitätsdimension wird optional als befürwortend oder ablehnend zur Disposition gestellt, was auf Schüler*innen, die sich ihr zuordnen, verunsichernd wirken und umgekehrt diskriminierende Positionierungen bestätigen kann.

Aus diesen Beobachtungen lässt sich die Hypothese ableiten, dass der Umgang von Lehrkräften mit verschiedenen Heterogenitätsdimensionen und -erfahrungen davon abhängt, in welchem Maße sie Sensibilisierungsprozesse für diese durchlaufen haben, oder davon, dass ihnen möglicherweise bestimmte Themen persönlich zu Nahe rücken. Schlussendlich lässt sich vermuten, dass im Umgang mit Heterogenität auch Unsicherheiten herrschen bezüglich der Frage, inwiefern die Thematisierung von Heterogenität inhaltlich und sprachlich sensibel verlaufen kann – vor allem, wenn die Lebensrealität anwesender Schüler*innen damit angesprochen wird.

Am meisten traten Praktiken des Verengens durch ein stark steuerndes Lehrer*innenhandeln auf, bei dem die Lehrkräfte so auf die Gesprächsorganisation und formale Durchführung ausgerichtet waren, dass Heterogenitätsdimensionen oder Leiderfahrungen letztlich lediglich stichwortartig additiv gesammelt wurden, ohne dass Praktiken des Öffnens heterogener Erfahrungen durch die Lehrkraft getätigt wurden. Indem selbst emotionale Äußerungen ordnungspraktisch in die Gesprächsstruktur eingebunden wurden und die Lehrkräfte auf die methodische Steuerung und Ergebnisdokumentation konzentriert blieben, rückten die heterogenen Anknüpfungspunkte an den Lerngegenstand sofort wieder in den Hintergrund. Dabei kommt es auch in Hinsicht auf (nicht-)religiöse Pluralität zu Praktiken des Verengens, weil eine Lehrkraft beispielsweise Rückfragen und Unterbrechungen der Schüler*innen ignoriert. Indem sie auf ihre inhaltlichen Ausführungen konzentriert bleibt und dabei nicht oder nur bedingt auf Verständnisprobleme der Schüler*innen eingeht, entsteht eine Diskrepanz zwischen dem von der Lehrkraft erwarteten und dem tatsächlich vorhandenen Wissens- und Lernzuwachs der Schüler*innen. So empfindet sie selbst Zusammenhänge innerhalb des Lerngegenstands beispielsweise als »logisch« [L3], was aber durch den Zwischenruf eines* einer Schüler*in dementiert wird. Dieser Kontrast in der Wahrnehmung von Lehrkraft und Schüler*in wird weder aufgegriffen noch versucht zu »lösen«. Im weiteren Verlauf kommt noch deutlichere Kritik von Seiten der Schüler*innen auf:

L3: [...] »Ich tausche dann noch einmal so ein bisschen das Zitat hier. (4) »Was ihr getan habt EINEM von diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir getan.« Auch ein Jesus-Zitat.«
 (S3_3: »Hä?«) Hä. (lacht)«
 S12_3: »Recht viele Bibel-Zitate haben Sie.«
 L3: »Ja, manchmal gehört das im Religionsunterricht dazu.«

Es zeigt sich neben dem Unverständnis indirekt auch ein Unwille, sich mit Bibelzitate zu befassen, worauf die Lehrkraft aber nicht eingeht, sondern die Diskussion damit schließt, dass die Arbeit mit der Bibel Teil der Leistungsanforderungen des Religionsunterrichts sei. Die Schüler*innen fügen sich daraufhin, wenn auch mithilfe subversiver Praktiken, in die Ordnung ein. Im Kontrast hierzu reagiert eine andere Lehrkraft auf die Unsicherheit der Schüler*innen, indem sie diese zu einer genaueren Auseinandersetzung mit den Bibelversen ermutigt:

»Das ist kompliziert. Das merkt man schon. So Bibelsprache sind immer so ein bisschen holprig. (.) Vielleicht können wir uns das noch mal ein bisschen genauer anschauen« [L5].

Als eine bedeutsame Scharnierstelle erweisen sich die Phasen, in denen das produktionsästhetische Arbeiten der Schüler*innen in eine Reflexion überführt werden soll. Hier wird das Potential zur kognitiven Aktivierung verspielt, wenn Lehrer*innen bei der Besprechung der erstellten Bilder auf organisierend-dokumentierende Adressierungspraktiken fokussiert bleiben. Statt in ein theologisches Gespräch einzutreten, konzentriert sich die Lehrkraft in der folgenden Sequenz auf die Sammlung und Moderation der Beiträge:

L2: »Ähm also »Der Tod wurde besiegt und hat seine Macht verloren.« Was ist denn genau damit gemeint, was denkt ihr? S4_2?«
 S4_2: »Dass alle so riesen große Angst vor dem Tod haben und sich irgendwie denken und dass dann irgendwie so sehr schlimm ist.«
 L2: »Ja, aber das wäre jetzt nicht, also äh (.) okay das sehr Schlimme wurde besiegt. (S4_2: »Ja, hm«) Okay, wir machen erstmal weiter. Ähm, ihr könnt euch auch einfach gegenseitig, wir sind ja so wenige«

Besonders deutlich wird die Spannung zwischen dem Lerngegenstand, den existentiellen Fragen und Emotionen sowie dem ordnungspraktischen Handeln der Lehrenden in einer Unterrichtssequenz, in der Polaroid-Fotos besprochen wurden, die die Schüler*innen zuvor selbst erstellten. Die Fotos liegen in Kreuzesform auf einem Gruppentisch und die Lehrkraft beginnt mit der Frage, welche Situationen von Leid auf den Fotos dargestellt worden sind. Die Schüler*innen werfen Schlagworte wie »Einsamkeit« und »Trauer« ein, was die Lehrkraft nicht vertieft, sondern lediglich zu weiteren Antworten auffordert:

»Okay, was noch, was seht ihr noch? [...] Sind ganz viele Sachen zu entdecken.«; »Wie sieht es denn mit dem Foto aus? Ich glaube die anderen können auch was dazu sagen« [L2].

Auch bei weiteren Antworten führt die Lehrkraft diese Gesprächsstrategie fort und wechselt anschließend von der inhaltlichen auf die formale Bildebene. Es ist unklar, ob sie lediglich auf gewohnte Gesprächsstrategien zurückgreift, oder ob sie die existentielle Dimension der Bilder scheut und ignoriert, weil sie befürchtet, dass die Thematisierung von Leid ihr und/oder den Schüler*innen emotional zu nahe kommt und damit den Rahmen gewohnter Unterrichtsprozesse sprengen könnte. Somit stehen die von den Schüler*innen verbildlichten existentiellen Erfahrungen wie der sprichwörtliche Elefant im Raum, der nicht zur Sprache gebracht wird.

Sehr prominent ist auf der anderen Seite, dass Schüler*innen sich selbst teilweise emotional nicht in den Lerngegenstand eintragen wollten:

»Während ich das Foto gemacht habe, habe ich nichts gefühlt. Ich habe einfach nur gemacht, was ich machen muss.« [S12_2]

Darüber hinaus ist es sehr auffällig, dass Schule für viele keinen sicheren Ort darstellt, da diese 33-mal bei der Frage nach Orten des Leids genannt wird – sowohl im Unterrichtsverlauf als auch in den Interviews. Diese Tatsache ist im Unterrichtsgeschehen so präsent, dass eine Lehrkraft zwar darauf referenziert, allerdings nicht als Gesprächsanlass nimmt, sondern versucht, das Thema Leid vom Kontext Schule zu lösen:

»Ich fand das ganz spannend, dass ihr alle Situationen dargestellt habt, die euch eben auch in der Schule begegnen. Vielleicht ist es dann auch irgendwie das Umfeld oder sowas natürlich dafür inspiriert. Weil, es gibt auch außerhalb Mobbing und Gewalt.« [L5]

7.5 Silencing difference

Insgesamt wurde bei der vergleichenden Kontrastierung des gesamten Materials von Teilprojekt 2 auffällig, dass die in den Videos sichtbare und in den qualitativen Interviews auch zum Teil sehr konkret zur Sprache gebrachte Heterogenität der Schüler*innen (Kap. 9.3) im Unterrichtsprozess gar nicht entsprechend zum Tragen kam. Für dieses Phänomen möchten wir den Terminus des *silencing difference* vorschlagen. Hirschauer zeigt auf, dass *doing difference* auch das Potential des *undoing difference* bzw. auch des *not doing difference* birgt, wobei letzteres empirisch nicht nachweisbar sei (Hirschauer 2014: 183). Diese These lässt sich erweitern, dass auch Praktiken des *silencing difference* empirisch schwer nachweisbar sind. Sie entstehen durch das Kulminieren verschiedener (Mikro-)Praktiken der Lehrer*innen und Schüler*innen. Dabei addieren sich im Unterrichtsgeschehen Mikropraktiken des Verengens, bei denen Möglichkeiten, heterogenitätssensible Lernprozesse anzubahnen, verspielt werden. Hinzu kommen unterkomplexe Umgehensweisen, die Heterogenität unsichtbar machen und auf mangelnde Sensibilisierung der Lehrkräfte zurückzuführen sind. Zudem wird *silencing difference* dadurch hervorgerufen, dass Lehrkräfte keine Stellung bei (Miko-)Praktiken des *doing difference* beziehen, diese überhören oder sogar übergehen. Im Besonderen trägt eine auf Steuerungspraktiken und Leistungsadressierungen konzentrierte Adressierungspraktik da-

zu bei, dass Schüler*innen zwar teilweise heterogene Erfahrungen einbringen und eine emotionale Durchdringung des Lerngegenstandes vollziehen, diese aber überschrieben, ausgebremst oder sogar abgeblockt werden. Beispielhaft findet sich ein solches *silencing difference* durch Abwehr in einer Sequenz, in der die Lehrkraft die Schüler*innen zum Theologisieren herausfordert und sich ein Gespräch entwickelt, an dem sich viele Schüler*innen beteiligen. Dabei wird seitens eines Schülers ein Impuls gegeben, der eine emotionale Reflexion des Lerngegenstandes eröffnet und dadurch eine vertiefte Auseinandersetzung, sowie daraus folgend die Möglichkeit einer subjektiven Aneignung des Lerngegenstands ermöglicht hätte:

S15_4: »Also ich hätte in der Situation Hoffnung, dass ich endlich sterben würde, weil ich hätte keine Lust mich da irgendwie durchzuquälen.«

L4: »Du hättest keine Lust ja? Aber du bist das ja hier nicht auf dem Bild, sondern es ist ja Jesus ne?«

Die Lehrkraft lenkt die Situation inhaltlich, indem sie die vermeintliche Abweichung in diesem Fall sogar zurückweist. Der Schüler hat den Förderschwerpunkt Emotionale Soziale Entwicklung zugewiesen und trägt sich in dieser Sequenz in einer Ich-Perspektive emotional in die Situation Jesu auf dem Kreuzweg ein. Bilder haben das Potential, dass Betrachtende sich selbst mit ihren eigenen Gefühlen, Fragen und Hoffnungen angesprochen fühlen oder diese in die Bildanalyse einfließen lassen. Statt zu würdigen, dass der Schüler möglicherweise eine solche Übertragung geleistet und Emotionen mitgeteilt hat, markiert die Lehrkraft dies als unangemessene Äußerung und kennzeichnet den möglichen persönlichen Hintergrund hinter dieser Aussage gleichermaßen als irrelevant.

Ein weiterer Aspekt der zu *silencing difference* beiträgt, ist eine ambivalente Haltung der Lehrenden und Lernenden gegenüber dem existentiellen Gehalt des Lerngegenstandes. Einerseits eröffnet das produktionsästhetische Arbeiten mit Kunst heterogenitätssensible Lernprozesse und die Schüler*innen signalisieren, dass sie einen intensiven theologischen und persönlichen Austausch wertschätzen. Gleichzeitig scheint für Schüler*innen der Schulraum nicht unbedingt die benötigte Sicherheit zu bieten, um sich emotional zu öffnen. Lehrer*innen scheuen dagegen teilweise vor der Herausforderung zurück, uneingeschränkt auf die Frage nach Leid und Tod einzugehen, möglicherweise, weil sie befürchten, Emotionen nicht auffangen zu können. Somit kann eine starke Konzentration auf Steuerungspraktiken auch als Versuch gelesen werden, sich das existentiell herausfordernde Thema buchstäblich »vom Leib zu halten«. Schließlich hängt *silencing difference* auch mit einer »Homogenisierungssehnsucht« (Reh 2005: 77) zusammen, die sowohl Lehrende als auch Schüler*innen empfinden, wenn auch aus anderen Gründen. Während Lehrende im Zusammenhang mit der Thematisierung von Heterogenität Konfliktpotentiale oder die Überschreitung emotionaler Grenzen bei den Schüler*innen vermeiden wollen, sind Schüler*innen in Peer-Group-Dynamiken eingebunden. Das bedeutet, dass sie sich in einem Spannungsfeld bewegen, dass sie in ihrer Individualität gesehen und anerkannt, gleichzeitig aber auch wie alle anderen und dazugehörig sein wollen. In ihrem Ringen um Zugehörigkeit vollziehen sie auch offensivere Praktiken des *silencing difference*, handeln untereinander Sprech- und Bewer-

tungsmacht aus und bestimmen, was von wem in welcher Form vorgebracht werden darf. Dass dies nicht unbedingt immer intentional vollzogen wird, zeigt ein Ausschnitt, in dem Schüler*innen ihre Visionen einer besseren Welt äußern sollen:

S13_3: »Keine sexuellen Übergriffe.«

S6_3: »Abgelehnt.«

S8_3: »Abgelehnt.«

S11_3: »Wieso? Wieswegen abgelehnt?«

Der Lehrer geht nicht darauf ein, warum zwei Schüler diese Vision »ablehnen« und übergeht damit einhergehend die Tatsache, dass die Aussage aus einem persönlichen Hintergrund getätigt worden sein kann. Es ist somit unklar, ob die beiden Schüler das Thema der sexualisierten Gewalt als unangenehm empfinden, ob es sich um Anspielungen auf einen persönlichen Hintergrund handelt, oder anderweitige Gründe für ihre ablehnende Haltung vorliegen. Die ethnographischen Feldbeobachtungen und Videoanalysen legen nahe, dass die beiden Schüler mit der Aushandlung männlicher Geschlechterrollen befasst sind und mit ihrer Reaktion »abgelehnt« Männlichkeit demonstrieren wollen. Ebenso lässt sich nur mutmaßen, ob der Lehrer aufgrund einer eigenen Unsicherheit in Bezug auf dieses sensible Thema die Auseinandersetzung mit der Aussage der Schüler*innen vermeidet – obwohl die Frage nach dem Grund für die Ablehnung von einer anderen Schülerin geäußert wird.

Nicht zuletzt erfolgt ein *silencing difference* durch Zurückweisung strukturbezogener Differenz. Rose und Gerkmann weisen auf eine »Verpuppung« von »wahrgenommene[n] und/oder zugeschriebene[n] »Differenzen« im Unterricht hin, die durch Lehrer*innen und Schüler*innen einen »mehrfachen Übersetzungsprozess« durchlaufen. So werden sie zwischen Schüler*innen »sozial gelesen und übersetzt«, als »Sympathie-Antipathie« und im Unterricht vorwiegend im »Modus der Leistungsdifferenzierung« ausgetragen (Rose/Gerkmann 2015: 206). Lehrende sind damit, wie Roose herausstellt, zu einer »Rückübersetzung« (Roose 2023: 149) herausgefordert, was jedoch die Gefahr der Reifizierung birgt. Mit Vierregge (2014: 91) plädiert Roose (2023: 149) deshalb dafür, Kontextualität auszublenden und Schüler*innen individuell zu adressieren, zumal diese selbst »Zuschreibung[en] von strukturbezogener Differenz« (Roose 2023: 149) zurückweisen und sich nicht als Benachteiligte verstehen wollen. Diese von Vierregge beschriebene Zurückweisung von strukturbezogener Differenz über eine Abgrenzung nach unten findet sich in Teilprojekt 2 bei den Bezugnahmen auf Obdachlose, die entweder als diejenigen, »die wirklich Hilfe brauchen« [S8_3] und mit denen man Mitleid hat charakterisiert werden, oder deren Verhalten, Hilfe abzulehnen, kritisiert wird.

7.6 Fazit

Die Adressierungspraktiken der Lehrenden sind dadurch gekennzeichnet, dass ihnen überwiegend die Gesprächsorganisation obliegt. Unterrichtsgespräche sind mit Meldepraxis (Kennzeichen aktiver Teilnahme) als Formen des institutionellen Arrangements Schule etabliert. Das *doing being teacher* wird dementsprechend zum einen dadurch ge-

rahmt, dass Lehrende immer sprechen dürfen, Schüler*innen hingegen nur wenn ihnen Lehrende das Rederecht erteilen und zum anderen dadurch, dass Lehrende qua Amt eine gewisse Verfügungsgewalt über Raum und Positionierungen der Körper besitzen (indem sie beispielsweise bestimmen, wer den Raum verlassen darf oder wie die Schüler*innen zu sitzen haben) und Unterrichtsstörungen sanktionieren dürfen. Aktive Mitarbeit gilt als schulischer Normhorizont. Die Herstellung von Partizipation erfolgt durch Lob und Ermutigung, Leistungsadressierungen, das Aufrufen von Normerwartungen und Wertvorstellungen (z.B. milieuspezifische Adressierungen und *doing gender*), durch direkte Ansprache (auch wenn sich Schüler*innen nicht melden) oder Anpassungen an das *doing being student*. Letzteres kann eine Minimierung hierarchischer Ordnungen bewirken, wobei letztlich dennoch den Lehrenden die Steuerungsgewalt des Unterrichts obliegt.

Die (Re-)Adressierungspraktiken der Schüler*innen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die an sie herangetragenen Fragen und Aufgaben in *hekuru* meist ohne offensiven verbalen Widerspruch durchführen, wohingegen sie in Abwesenheit der Lehrenden teilweise deutlich Kritik üben. Aufgerufene Normhorizonte werden nur dann außer Kraft gesetzt, wenn Schüler*innen unter sich sind, was sich auch daran zeigt, dass sie sich hier sprachlich deutlich anders artikulieren. Wirkmächtig in Hinsicht auf ihre (Re-)Adressierungspraktiken sind im Besonderen Leistungserwartungen. Wie habituiert die Selbstrelationierung in Bezug auf schulische Bewertungspraktiken sind, wird daran deutlich, dass sie von den Schüler*innen auch eigenständig aufgerufen werden. Autoritäre Handlungen der Lehrenden in Bezug auf das Classroom Management werden von Schüler*innen nicht zwangsläufig negativ gerahmt, sondern durchaus auch als Rahmenbedingungen des Erkenntniszuwachses. In Bezug auf die (Re-)Adressierungen zu Mitschüler*innen sind partizipative Praktiken des kreativen Miteinanders erkennbar. Bedeutsam sind zudem Muster der Unsicherheit und Scham, die auch bei negativen Leistungsadressierungen durch Lehrende und körperlich involvierende ästhetische Praktiken hervorgerufen werden.

Eine Öffnung heterogenitätssensibler Lernprozesse zeigt sich bei adaptivem Lehrer*innenhandeln, wenn Impulse von Schüler*innen aufgegriffen und produktiv weitergeführt bzw. zum Plenum geöffnet werden und sich Lehrkräfte solidarisch positionieren. Es wurde deutlich, dass Lehrende für Praktiken des Öffnens im Umgang mit Heterogenitätsdimensionen spezifisches Wissen benötigen, wie z.B. in Hinsicht auf sprachliche Adressierungen und den Umgang mit Diskriminierung. Lehrkräfte sind teils unterschiedlich sensibilisiert, sodass hinsichtlich verschiedener Heterogenitätsdimensionen Praktiken des Öffnens oder Praktiken der Verengungen vollzogen werden, je nachdem wie vertraut diese ihnen sind. Praktiken des Verengens werden schließlich auch dann vollzogen, wenn Lehrkräfte bei (Mikro)Praktiken des *doing difference* aus Unsicherheit keine Stellung bezogen und wenn heterogene Anknüpfungspunkte zugunsten der Steuerungspraktik überschrieben wurden. Hierbei kam es auch zu deutlichen Spannungen zwischen dem existentiellen Lerngegenstand Leid, Tod und Auferstehung und dem ordnungspraktischen Handeln der Lehrkräfte.

Durch eine komplexe Kulmination verschiedener (Mikro-)Praktiken des Verengens heterogenitätssensibler Lernprozesse oder auch des Abblockens – z.B. durch starke Steuerungspraktiken, das Aufrufen von Normerwartungen, Peer-Group Dynamiken und durch eine Homogenitätssehnsucht (Reh 2005: 77) von Lehrenden und Schüler*in-

nen – entsteht das empirisch schwer greifbare Phänomen des Unsichtbarmachens von Heterogenität, das von uns mit dem Terminus des *silencing difference* zusammengefasst wird. Das *silencing difference* birgt das Risiko, heterogene Anknüpfungspunkte an den Lerngegenstand zu übergehen und heterogenitätssensible Lernprozesse nicht in ihrem vollen Potential zu entfalten.

8. Raumdynamiken

Britta Konz

Ausgangspunkt für die genauere Analyse der Bedeutung des Raumes bei *hekuru* waren zunächst Befunde der ethnografischen Feldaufenthalte, dass Schüler*innen den Klassenraum verließen, wenn sie praktisch-künstlerisch tätig werden sollten und sie die Genehmigung der Lehrkräfte bekamen. So fanden die Gruppenarbeiten zur Produktion von Polaroid-Fotos, Standbildern und zum szenischen Nachempfinden der Bilder überwiegend im Schulflur statt. Die finalen Fotografien wurden dagegen am außerschulischen Ort gefertigt. Zudem wiesen Befunde aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Unterrichtstranskripte auf die Bedeutung der Kategorie (Schul-)Raum hin, die im vorangehenden Kapitel entfaltet wurden. Nach »Orten des Leids« in ihrer Lebenswelt gefragt, wurde hier von vielen Schüler*innen die Schule genannt. Dies veranlasste uns, in Teilprojekt 2 dezidierter zu untersuchen, welche Bedeutung dem Raum für das heterogenitätssensible Lernen mit Kunst im Religionsunterricht zukommt, in Hinsicht auf Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und Schüler*innen untereinander, in Hinsicht auf Ermächtigungspraktiken (wer exploriert wie den Raum), aber auch auf Praktiken des *doing difference*.

Die Präzisierung der Fragestellung, welche Rolle der Raum für heterogenitätssensible Lernprozesse mit Kunst im Religionsunterricht spielt, erfolgte unter Bezugnahme auf Diskurse zu Raumhabituationen und Proxemik. Dabei werden Räume als »relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern« (Deinet/Derecik 2016: 19) verstanden. Sie liefern den »materiale[n] Spielraum für die Verwirklichung von Bewegungsmustern und Kommunikationsverläufen« (Böhme 2023: 481). Die Bedeutung des Raumes als Interaktionspartner pädagogischer Prozesse ist spätestens mit dem *spacial turn*¹ der frühen 1990er Jahre ins Blickfeld der sozial-, kultur- und erziehungswissenschaftlichen Diskurse geraten. (Re-)Adressierungspraktiken von Lehrenden und Lernenden vollziehen sich in einem konkreten Raum über eine spezifische Anordnung der Körper im Raum und prägen damit die Vollzüge des *doing being teacher* oder *doing being student*, die auch in Hinsicht auf die Erzeugung von »Machtrelationen sozialer Ordnungen« (Rose/Ricken

1 Zur Unterscheidung der Begriffe »spacial turn«, »topological turn« und »topographical turn« siehe: Budde/Rißler 2021: 466.

2018: 481) bedacht werden müssen. Aus heterogenitätssensibler Perspektive dürfen milieuspezifische Bewegungen im Raum deshalb ebenso wenig vernachlässigt werden, wie konkrete räumliche Positionierungen bestimmter Schüler*innen.

Der Zugang zu Räumen und das Wissen, wie man sich in verschiedenen Räumen verhält, gehört zum kulturellen Kapital. Bourdieu weist darauf hin, dass die »gesellschaftlich bedingte Fähigkeit, sich den im Bildungswesen vorherrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen, [...] eine Gesamtheit von Faktoren [bildet], aufgrund derer man sich ›am richtigen Platz‹ oder ›fehl am Platz‹ fühlt« (Bourdieu/Passeron 1997: 235f.). Der Schulraum wird nicht allein durch seine Ausstattung, sondern ebenso durch die sich in ihm vollziehenden eingespielten Interaktionen von Lehrkräften und Schüler*innen zum Unterrichtsraum. Wie in anderen Gebäuden des öffentlichen Lebens (z. B. Kirchen oder Fußballstadien) werden hier spezifische Formen »kulturellen Regelwissens« (Böhme 2021: 480) bedeutsam. Die jeweils geltenden Interaktions- Handlungsmuster (Budde/Rißler 2021: 473) werden über Raumsozialisation vermittelt (Hausendorf/Schmitt 2013: o.S.). Vom Eintritt in die Schule an wird eine Schulraumsozialisation vollzogen (Verhalten im Klassenraum/Flur/Mensa/Pausenhof). Lehrer*innen werden im Referendariat in Raumpraktiken eingeführt und bekommen mit dem Schulschlüssel auch ganz konkret die Verfügungsgewalt über die Räume. Das Gefühl der (Un-)Sicherheit im (Schul-)Raum wird durch die erlebten sozialen Interaktionen beeinflusst: Wie man dort von Lehrer*innen und Mitschüler*innen adressiert wurde bzw. wird, welche (körperlichen) Entfaltungsmöglichkeiten man zugeteilt bekommt, d.h. ob man Anerkennung oder Ausgrenzung erfährt, beeinflusst die Exploration und das Wohlfühl im Raum.

8.1 Methodisches Vorgehen

Die Videografien wurden mithilfe einer sich wechselseitig ergänzenden Segmentierungs- und Sequenzanalyse nach Herrle und Dinkelaker (2009) analysiert, die wie in Teilprojekt 1 um eine dichte Beschreibung nach Geertz (1983) erweitert wurde. Da infolge der multiperspektivischen Erhebung eine große Datenmenge vorliegt, wurde mittels einer Segmentierungsanalyse zunächst ein Überblick über das Interaktionsgeschehen der gesamten Unterrichtsreihen gewonnen. Dies diente dazu, Muster aufzudecken, die im gesamten Material bedeutsam sind. Hierzu gehört im Besonderen die »Identifikation von Veränderungen in der Raum-Körper-Konstellation« (Dinkelaker/Herrle 2009: 54). Zunächst wurden die Videografien der gesamten Unterrichtsstunden in Echtzeit gesichtet, um wiederholt auftretende Muster der Interaktion zu entdecken, anschließend beschleunigt, um Veränderungen bei den unterrichtlichen Interaktionen zu identifizieren (Herrle/Dinkelaker 2016: 98). Die Abweichung zu Herrle und Dinkelaker, die in umgekehrter Reihenfolge vorgehen, wurde vollzogen, da zunächst eine Übersicht über das Unterrichtsgeschehen gewonnen werden sollte, um hiervon ausgehend spezifischer auf »Wechsel von Mustern der Platzierung und Orientierung von Körpern im Raum« (Herrle/Dinkelaker 2016: 99) sowie »Wechsel von Mustern des Sprechens und Zuhörens« (Herrle/Dinkelaker 2016: 103) achten zu können. So konnte bereits ein erstes Augenmerk darauf gerichtet werden, in welchen Räumen diese

stattfanden und ob diese in Unterrichtsphasen des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst eintraten. Entscheidende Merkmale für die Segmentierung waren Phasen des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst, d.h. es wurden vor allem auch Segmente mit Kleingruppenarbeiten sowie von den Fotoprozessen am außerschulischen Lernort gewählt. Zudem wurden Segmente herausgearbeitet, die sich durch besondere Dynamiken im Unterrichtsgeschehen sowie Praktiken des *doing difference* auszeichneten und Material aus den Ausstellungspräsentationen. Um Spezifika der Dimension Raum bei der Mustererarbeitung genauer herauszuarbeiten zu können und eine »Limitation der Aussagekraft« (Helfferich 2011: 174) zu prüfen, wurden außerdem Kontrastbeispiele aus dem Klassenraum gewählt, bei denen ästhetische Prozesse reflektiert wurden und inhaltlich intensive Phasen der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung stattfanden.

Mithilfe der Segmentierungsanalyse und unter Zuhilfenahme der Beobachtungsstudien wurden so Schlüsselszenen für die anschließende Sequenzanalyse gewonnen. Die theoriegeleitete Reduktion diente zudem als eine erste Auswertung des videografierten und protokollierten Materials. Leitend für die Auswahl der Sequenzen waren die Fragen:

- Wo kommt es zu »Wechsel[n] von Mustern der Platzierung und Orientierung von Körpern im Raum«? (Herrle/Dinkelaker 2016: 99)
- Wo kommt die Heterogenität der Lerngruppe zum Tragen?

Die Sequenzanalyse zielte darauf, die Interaktionsmuster herauszuarbeiten und zu verstehen, welche typischen Muster körperlicher Aktivität im Raum erkennbar sind, die »über unterschiedliche Zeiträume hinweg wiederkehrend realisiert werden« (Herrle/Dinkelaker 2016: 85). Hieraus ergeben sich folgende Fragen für die Sequenzanalyse der Videografien:

- Wie gestalten sich die Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen im Raum?
- Wer steuert die Positionierungen der Körper im Raum?
- Welche Bedeutung haben Räume und produktionsästhetische Praktiken hinsichtlich des heterogenitätssensiblen Lernens im Religionsunterricht?

Wie in Teilprojekt 1 wurde angelehnt an Geertz (1983) und Reis et al. (2020: 268) zunächst eine dichte Beschreibung der Sequenz vollzogen. Ähnlich zu den »verdichteten szenischen Beschreibungen« von Idel und Rabenstein (2018: 44), oder Vignetten (Reis et al. 2020: 268), ging es dabei um das Protokollieren des detaillierten, wiederholten Sehens, um den analytischen Fokus zu schärfen (Reis et al. 2020: 268). Die einzelnen Äußerungen wurden in ihrer zeitlichen Abfolge dokumentiert (Herrle/Dinkelaker 2016: 108). Weiterhin wurde bei einzelnen prägnanten Äußerungen analysiert, welche Bedeutungszusammenhänge mit ihnen in der Interaktion aufgerufen werden. Gleichzeitig dienten die dichten Beschreibungen einer Würdigung der Informationsfülle, die videografische Aufzeichnungen von überkomplexen Unterrichtssituationen auszeichnen (Rabenstein/Steinwand 2016: 252). In die dichten Beschreibungen flossen auch Informationen ein, die aus dem Feldwissen gewonnen wurden (Rabenstein/Steinwand 2016: 253). Die Ver-

schriftlichungen der Beobachtungen dienten damit sowohl als »Protokolle unseres genauen Schauens« (Rabenstein/Reh 2008: 147), als auch einem erneuten theoriebildenden »verlangsamten und fokussierten Hinsehen« (Rabenstein/Reh 2008: 147), bei dem in die Darstellung erste Interpretationen der Handlungen und Intentionen der Interaktion einfließen. Um eine Sättigung und empirie-induzierte Theoriebildung zu erzielen, wurden während der gesamten Videoanalyse erneut Unterrichtsszenen gesichtet, die in Unterrichtssituationen an vergleichbaren Orten stattfanden. Gleichzeitig wurden die theoretischen Hypothesen durch die Sichtung kontrastierender Fälle weiterentwickelt, bis sich »keine weitere Modifikation der entwickelten Theorie« (Herrle/Dinkelaker 2016: 122) mehr ergab.

Indikatorenbasierte Videoanalyse

Um die Tiefenstruktur der Bedeutung des Raumes genauer greifen zu können, wurde schließlich mit einer indikatorenbasierten Videoanalyse ein vertiefter Blick auf Proxemik geworfen.² Proxemik, auch »Raumsprache« (Poggendorf 2006: 137) genannt, beschäftigt sich mit dem Raum als Dimension zwischen Kommunizierenden (Loiskandl/Schiebl 2023: 69) und versteht »das Raumverhalten als ein eigenes menschliches Kommunikationssystem« (Wirtz 2019: o.S.). Da es individuell und kontextuell variiert, welche körperliche Distanzzone in Interaktionen als (un-)angenehm empfunden wird (Poggendorf 2006: 137), hat die räumliche Anordnung der Kommunikations- oder Interaktionspartner Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden (Loiskandl/Schiebl 2023: 68). Im Klassenzimmer wirkt Proxemik als Teil der nonverbalen Kommunikation. Da sich viele Personen in einem begrenzten Raum befinden, kommt es zwangsläufig zu unbewussten Überschreitungen von individuellen Distanzonen, was unangenehme Gefühle auslösen kann (Loiskandl/Schiebl 2023: 68). Ergänzend zu den leitenden Fragen der Videoanalyse nach Mustern der Platzierungen vom Körper im Raum und der Steuerung der Positionierungen der Körper im Raum war für die indikatorenbasierte Videoanalyse deshalb die Frage erkenntnisleitend:

- Wie gestalten sich die körperlichen Distanzen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen in den verschiedenen Räumen (Klassenraum, Flur, Schulhof, außerschulischer Lernort)?

Das Verfahren der indikatorenbasierten Videoanalyse stammt aus der quantitativen Unterrichtsbeobachtung und richtet die Aufmerksamkeit auf niedrig-inferente Indikatoren, d.h. »operationalisierte Verhaltensweisen«, die messbar und beobachtbar sind, um die Sichtstruktur der »komplexen Lehr-Lern-Prozesse« zu beschreiben (Lotz/Gabriel/Lipowsky 2013: 358). Hierbei werden »einzelne Ereignisse oder kurze Zeitabschnitte vorgegebenen Kategorien zugeordnet« (Lotz/Gabriel/Lipowsky 2013: 358). Zunächst wurden in einem ersten Schritt Skizzen zu den Videosequenzen angelegt, um vorbereitend für die Messung der Distanzen mit dem Video-Analyse-Tool eine erste Idee von der Verteilung und der Bewegung der Körper im Raum zu erhalten. Zur genaueren Erfassung pro-

2 Ich danke Salome Keller, die den Hinweis auf die Methode gegeben hat und die Distanzmessungen vollzog.

xemischer Konstellationen, die Aufschluss über »mögliche Effekte der ›Beziehungsqualität‹ von Akteuren im Klassenraum« (Gröschner 2007: 13) geben können, wurden mithilfe des indikatorenbasierten Videoanalyse-Tools der Lehr-Lern-Plattform Moodle der Universität Mainz Distanzzonen bei der Interaktion der Akteur*innen im Raum gemessen. Das Videoanalyse-Tool »unterstützt das Markieren von relevanten videografierten Stellen« und ermöglicht »das eigenständige Kodieren von mehreren Unterrichtssequenzen in einer Anwendungsmaske« (Baston/Thede/Harring/Gabriel-Busse 2023: 118) Bei den von Poggendorf (2006) genannten vier Kriterien proxemischen Verhaltens (Distanz, Augenhöhe, Ausrichtung, Berührung) beschränkten wir uns auf die Analyse der Distanzverhältnisse der Körper im Raum. Mit Bezugnahme auf Hall (1966: 126f) wurden für die Analyse die Zonen gewählt: intime Distanz; nahe persönliche Distanz; entfernte persönliche Distanz; nahe gesellschaftliche Distanz; entfernte gesellschaftliche Distanz und öffentliche Distanz (Loiskandl/Schiebl 2023: 69). Die Ergebnisse der Messungen werden als Diagramme abgebildet, wobei die Angaben zusammenaddierte Zeitangaben in Sekunden sind.

Tabelle 3: Indikatorenkürzel und -bezeichnungen der Indikatorenbasierten Videoanalyse

Indikator-Kürzel	Indikatorbezeichnung	Definition
ID	Intime Distanz	Lehrperson und Schüler*innen haben eine Distanz bis 60cm.
NaPD	Nahe persönliche Distanz	Lehrperson und Schüler*innen haben eine Distanz von 60cm bis 90cm.
EPD	Entfernte persönliche Distanz	Lehrperson und Schüler*innen haben eine Distanz von 1m bis 1,5m.
NGD	Nahe gesellschaftliche Distanz	Lehrperson und Schüler*innen haben eine Distanz von 1,5m bis 2m.
EGD	Entfernte Gesellschaftliche Distanz	Lehrperson und Schüler*innen haben eine Distanz von 2m bis 4m.
ÖFF	Öffentliche Distanz	Lehrperson und Schüler*innen haben eine Distanz ab 4m.

In Hinsicht auf das heterogenitätssensible Lernen mit Kunst im Religionsunterricht werden: A. Sequenzen aus Unterrichtsstunden mit vorbereitenden ästhetischen Praktiken in Schulräumen (8.2), B. mit den finalen fotografischen Arbeiten (8.3), C. der Ausstellungen (8.4), sowie kontrastierend hierzu D. aus Unterrichtssequenzen im Klassenraum (8.5) analysiert, die sich durch besondere Dynamiken auszeichneten. Im Folgenden werden zunächst die dichten Beschreibungen der ausgewählten Sequenzen vorgestellt, anschließend erfolgt eine Diskussion, die nach den Gesichtspunkten ›Praktiken der Lehrkraft‹, ›Praktiken der Schüler*innen‹, ›Bedeutungen der ästhetischen Praxis‹, sowie ›Interaktionen im Raum‹ gegliedert wird. In die Analyse der Interaktionen im Raum fließen

Ergebnisse der indikatorenbasierten Videoanalyse der Sequenz ein. Schließlich werden in einem Fazit die sich aus der Analyse ergebenden Musterbildungen dargelegt.

8.2 Vorbereitende ästhetische Praktiken in Schulräumen

Zur Hinführung auf das produktionsästhetische Arbeiten mit Kunst sah das in Teilprojekt 2 entwickelte Unterrichtsdesign Phasen mit ästhetischen Praktiken vor (Szenisches Nachempfinden von Bildern, Standbilder, GIFs, Polaroid-Fotos), die auf die abschließende Fotografie vorbereiteten sollten. Die analysierten Sequenzen finden im Flur und im Klassenraum statt.

8.2.1 Szenisches Spiel im Flur

Dichte Beschreibung

Die Sequenz steht exemplarisch für Gruppenarbeitsphasen im Flur ohne Anwesenheit der Lehrkraft. Die Lerngruppe soll das zuvor besprochene Kunstwerk »Jesus bricht auf dem Kreuzweg zusammen« (2015) von Pablo Holger Hirndorf szenisch nachstellen (Abb. 1). Eine Person liegt dabei auf dem Boden und die anderen Personen stellen sich um sie herum und helfen ihr auf. In der Sequenz kommen Schüler*innen im Flur an, zwei Gruppen von Jungen und eine Gruppe von Mädchen. Die Mädchen lachen und kichern laut. S1 teilt den Flur in Bereiche für die verschiedenen Gruppen auf, eine Gruppe von Jungen verschwindet hinten im Flur und ist von der Kamera nicht mehr zu sehen. S1 geht mit zwei anderen Schülern zu einer Nische im Flur, die von der Kamera nicht einsichtig ist. Mit einem Arm voran winkend und anschließend die Finger in einem Peace-Zeichen gehalten kommt er wieder aus der Nische hervor und blickt scherzhaft zur Kamera. Daraufhin legt er sich in der Bildpose auf den Boden, seine Arme sind angewinkelt, der Ellbogen nach oben gerichtet und die Hände vor dem Gesicht. S2 kommt ebenfalls aus der Nische und stellt sich mit dem Arbeitsblatt in der Hand zu S1. Er beugt sich in einer karikierenden Lehrpose über ihn und trägt übertrieben artikulierend und mit dem Oberkörper nachdrücklich wippend die Arbeitsaufgabe vor. S1 zeigt ihm den Mittelfinger und S2 lacht laut auf, während er den Kopf zurückwirft und einen Schritt nach hinten tritt.

In der Gruppe der Mädchen steht S4 an der Schwelle von Flur und Nische, die anderen sind bereits in der Nische. Sie richtet sich mit Blick zur Kamera die Haare, dann zieht sie sich ebenfalls zurück. »Wie im Porno« sagt eine, als sich S5 auf den Boden legt, um das Bild nachzuspielen. Ihre Beine ragen aus der Nische hervor, ansonsten ist die Gruppe in der Nische versteckt. Die Gruppe führt die Übung sichtbar zweimal durch (ggf. öfter, während sie nicht zu sehen sind). Beim zweiten Mal ziehen S4 und S6 die am Boden liegende S5 Richtung Kamera, statt ihr aufzuhelfen, wie die Aufgabe es vorsieht. Die Arme von S5 sind dabei wie in Kreuzeshaltung auseinandergezogen, alle kreischen laut. Sie sagen, das sei »voll schwer«, wobei unklar ist, ob sie S5 oder das Hochziehen meinen. S4 äußert missbilligend »So ist das nicht richtig«, S5 antwortet »Ja, mach du das mal«. Erneut sagt S4 »So ist das nicht richtig«. Ihre Blicke wechseln zu den Jungengruppen vorne bei der Kamera und ganz hinten in der Nische, es zeigt sich eine gewisse Unsicherheit bei beiden Gruppen. S1, der den Liegenden dargestellt hat, steht auf und reagiert auf die

Mädchengruppe, indem er sich ihnen zuwendet »ihr beschwert euch, dass die Kamera da ist, und macht dann sowas«. Seine Hand weist auf die Stelle im Flur, wo sich die Mädchen entlang gezogen hatten.

Praktiken der Lehrkraft

Aufgrund der Interaktionen der Schüler*innen mit der Kamera kann vermutet werden, dass diese für sie die abwesende Lehrperson oder die abwesende Forscher*innengruppe repräsentiert und als Kontrollinstanz fungiert, die dafür sorgt, dass die Schüler*innen die Aufgabe erledigen (da dies mit der Videoaufnahme geprüft werden könnte). Im Unterschied zur Lehrkraft kann die Kamera ihren Standort nicht verändern und Raumdistanzen gestalten, was den Schüler*innen Handlungsspielraum ermöglicht und Raum-aushandlungspraktiken hervorruft.

Praktiken der Schüler*innen

Die Aufgabe, ein Bild szenisch nachzuspielen, durchbricht die gewohnten Unterrichtsroutinen und scheint bei den Schüler*innen Unwohlsein und Scham auszulösen. Es kann vermutet werden, dass sie die Aufgabe zwar aufgrund der ›Kontrolle‹ durch die Kamera ›erledigen‹, dass dies aber gleichzeitig opponierende Praktiken hervorruft. Über das Spiel mit der Kamera, subversive Praktiken und ein *Overperforming* gewinnen sie Handlungsmacht zurück, bzw. praktizieren sie subversive Strategien der Verweigerung. Das Spiel mit der Kamera zeigt sich besonders augenscheinlich bei S1 aus der Jungengruppe. Er zeigt sich selbstbewusst der Kamera und führt die Aufgabe im Flur durch, statt sich in der Nische zu verstecken. Mit einem Winken zur Kamera, später aber auch dem Zeigen des Mittelfingers demonstriert er Gelassenheit, aber auch eine Abgrenzung, die er so nicht im Klassenraum praktiziert. S2 vollzieht eine subversive Praktik, indem er spielerisch ein *doing being teacher* zitiert. In paternalistischer Haltung beugt er sich belehrend lesend über den Mitschüler. Markant ist, dass er hierbei einen tradierten autoritären Lehrerhabitus aufruft (Wagner/Peez, 2012: o.S.). Damit findet in der Sequenz eine indirekte Auseinandersetzung mit dem Rahmengenüge Schule sowie der (Steuerungs-)Macht von Lehrkräften statt. S1 reagiert darauf mit dem Zeigen des Mittelfingers und signalisiert, dass er hier – im Gegensatz zu einer realen Lehrer-Schüler-Interaktion – frei ist, zu Opponieren. Weitere »Zitation[en] kulturell-tradierten Verhaltens Erwachsener« (Wagner/Peez, 2012: o.S.) finden sich in den zurechtweisenden Kommentaren von S1 der Jungengruppe (»Ihr beschwert euch, dass die Kamera da ist und macht dann so was«) und S4 der Mädchengruppe (»Das ist nicht richtig«), die im Tonfall Erwachsener Mitschüler*innen korrigieren. Die Gruppe der Schülerinnen vollzieht eine Praktik des *Overperformings*, indem sie nahezu ekstatisch die Aufgabe praktiziert und diese damit ad absurdum führt. Hinter der scheinbaren Lässigkeit, mit der S5 über den Boden gezogen wird, verbirgt sich eine maximale Anspannung, die sich in lautem Kreischen Bahn bricht und in der Aussage »Wie im Porno« mündet, was nach dem durch die Übung aufgerufenen Bedeutungszusammenhang fragen lässt. Der Ausruf kann als Hinweis auf die gefühlte Entblößung und Beschämung durch die geforderte Aufgabe (sich auf den Boden legen) gedeutet werden.

In der Sequenz wird schließlich nicht zuletzt die Dimension »Gender« relevant. Die Gruppen führen die Aufgabe in geschlechtshomogenen Gruppen durch, möglicherweise,

weil sie sich hier bei dem körperlich involvierenden szenischen Spiel sicherer fühlen. Dabei interagieren die Gruppen mit Blickkontakten beim Durchführen der Aufgaben. Die kann als abgrenzend, flirtend, aber auch als kompetitiv in Bezug auf die schulische Aufgabe gedeutet werden (leistungsspezifische Positionierung zur anderen Gruppe).

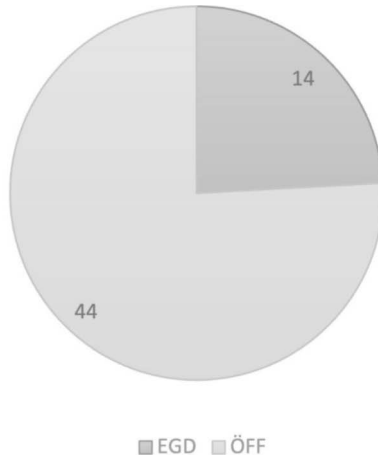
Bedeutung der ästhetischen Praxis

Das szenische Nachspielen des Bildes erfordert, anders als Unterrichtsgespräche, eine über verbale Äußerungen hinausreichende Beteiligung. Sie involviert die Schüler*innen körperlich, überlässt ihnen aber nicht die vollständige Regie über ihr Handeln, wodurch Unwohlsein, Scham und Abwehrhaltungen hervorgerufen werden. Die Schüler*innen haben sich für die Aufgabe aus dem Klassenraum in den Flur begeben, möglicherweise, weil sie ein Bedürfnis nach Freiraum haben und die Aufgabe nicht in Anwesenheit der Lehrkraft durchführen wollen. Dass die bei körperbezogenen ästhetischen Praktiken geforderte Selbstüberwindung von den Schüler*innen letztlich jedoch nicht unbedingt negativ bewertet wird, sondern durchaus auch als bereichernde Herausforderung, zeigt sich in den ausgewerteten Einzelinterviews (Kap. 9.6).

Interaktionen im Raum

Der Flur fungiert in der Sequenz als liminaler Raum zwischen Eigen- und Fremdbestimmung. Dies spiegelt sich im Raumverhalten der Schüler*innen wider, das durch ein Nähe-Distanz-Spiel gekennzeichnet ist. Sie kommunizieren mit der Kamera, während sie sich im Wechselspiel zeigen und wieder aus dem Sichtfeld entfernen, Winken und das Peace Zeichen machen oder sich die Haare richten. Damit übernehmen sie zumindest subversiv die Regie und demonstrieren eine (scherzhafte) Gelassenheit, ggf. als Reaktion auf das Beobachtet-Werden bei einer unangenehmen Tätigkeit. Durch ihr Nähe-Distanz-Spiel mit der Kamera machen sie sichtbar, dass sie selbst die Raumdistanzen bestimmen und die Kamera/die abwesende Lehrkraft die Situation nicht gänzlich kontrollieren kann. Interessant ist, dass die Schüler*innen die Aufgabe vor der Kamera erledigen, obwohl sie sich auch gänzlich in die Flurnischen zurückziehen könnten. Das raumgreifende Agieren (z.B. das Ziehen einer Schüler*in quer über den Flur) und laute Kreischen der Gruppe kann als Raumaneignung gedeutet werden. Es steht im Kontrast zu klassischen Raumhabituationen im Klassenraum, bei denen es einen festen Sitzplatz gibt und man sich melden muss, bevor man sich äußert. Die Muster der Platzierungen von Körpern im Raum sind also durch Raumaushandlungen, Subversion und Exploration gekennzeichnet. Die indikatorenbasierte Videoanalyse ergibt, dass sich die Schüler*innen in der weitmöglichen Entfernung zur Kamera aufhalten. Hinzu kommt, dass sie sich an vielen Stellen vor der Kamera zu verstecken scheinen und oft nur halb sichtbar sind. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sie den Spielraum des liminalen Ortes außerhalb des Klassenzimmers und der direkten Aufsicht durch die Lehrkraft nutzen, um in einem gewissen Rahmen ihre Körperdistanzen zu gestalten. Die Steuerung der Körper im Raum wird damit weitestgehend von ihnen gestaltet, wobei jedoch auch Ordnungspraktiken von Erwachsenen wirkmächtig werden, die die Schüler*innen internalisiert haben.

Grafik 4: Vorkommen der Distanzen »Szenisches Spiel im Flur«



8.2.2 Standbild im Klassenraum

Dichte Beschreibung

Die Sequenz beginnt mit der Überleitung der Lehrkraft zur Präsentation der Standbilder: »Gut, das erst mal zu den Bildern, dann würde ich mir gerne noch mal die Standbilder anschauen.« Sie ruft eine Gruppe auf, die sie mit dem Namen einer Schülerin bezeichnet »S1's Gruppe«. Die adressierte Schülerin ist deutlich größer als die anderen. Die Lehrkraft erinnert die Klassengruppe an das Ritual zum Standbild: »Wir schließen die Augen, dass die Gruppe Zeit hat, das Standbild vorzubereiten«, dabei macht sie eine illustrierende Geste des Augenschließens mit den Händen »und auf das Klatschen der Gruppe machen wir die Augen wieder auf«, sie ahmt ein lautloses Klatschen nach. Währenddessen hat sich die Standbild-Gruppe erhoben und geht nach vorne, die Lehrkraft wechselt nach hinten. Es wird unruhig und laut in der Klasse, S2 ruft aus, während er sich zu Mitschülern umdreht und auf seinen Sitznachbarn zeigt »Das ist eine Sch...Idee«. Es scheint sich auf etwas in der Gruppe zu beziehen. Die Lehrkraft mahnt »Wir können aber trotzdem einigermaßen leise sein« und erinnert daran, die Augen zu schließen. Die Gruppe positioniert sich, wobei S3 die neben ihr stehende S4 zurechtweist, nach vorne zu schauen: »Mit dem Gesicht, bist du doof«. Die fragt zurück »Was denn?«. S5 wird von der Standbildgruppe angewiesen: »Guck ängstlich«. In der Gruppe sind minimale Bewegungen erkennbar, ein Schüler reibt sich die Augen, ein anderer hat sich etwas neben den Tisch gebeugt und wippt mit seinem Oberkörper leicht hin und her. Einige Klatschen, es wird gelacht, die Gruppe ist unsicher, ob sie die Augen bereits öffnen sollen. S3 aus der Standbild-Gruppe spricht einen Mitschüler direkt an »Du kannst die Augen aufmachen«. Das Gespräch wird eröffnet, indem die Lehrkraft eine Schüler*in adressiert, die sich nicht meldet, und sie auffordert »Beschreib doch mal, was du siehst«. Es ist unruhig in der Klasse und die Lehrkraft mahnt mit einem »Schhh« zu Ruhe. Eine Schülerin mutmaßt, es könnte mit dem Handy eine Waffe dargestellt sein. Jetzt ist es ganz ruhig in der Klasse, nur die Standbild-Gruppe murmelt leise mit der ersten Reihe, ein Schüler ruft »Machst n Foto«. Es ist wieder still in der Klasse, die Lehrkraft hakt nach: »Und was

ist S1's Job?« Eine Schülerin ruft rein, die ziehe ihr an den Haaren, sei aber sehr unmotiviert dabei. Die Standbildgruppe verharrt weiterhin in ihrer Pose. Die Lehrerin gibt einen neuen Impuls mit der Frage, wie Auferstehung hier dargestellt wird, woraufhin sich S5 zur Seite beugt, um noch einmal genauer das Standbild anzuschauen. Jemand sagt leise etwas Unverständliches und es kommt von mehreren Seiten ein »Nein«. S6 schüttelt seinen Schlüsselanhänger hin und her. S7 meldet sich, wird dann aber unsicher als sie drangenommen wird und zieht zurück »Weiß nicht«. Ihre Arme sind vor der Brust verschränkt. S8 mutmaßt, dass das Standbild vielleicht Mobbing zeigt. Die Lehrerin ergänzt ironisch »Oder auch mit dem Handy erschossen?« Niemand lacht. S8 zuckt mit den Schultern und scheint die Deutung der Lehrkraft nicht zutreffend zu finden »Joah«. Daraufhin richtet sich die Lehrkraft an die Gruppe und fragt leicht genervt, »Habt ihr was zu ergänzen liebe Gruppe, es fällt irgendwie schwer das zu...« Sie seufzt. Dies interpretiert die Gruppe als Signal, das Standbild vorsichtig aufzulösen. S2 richtet den Zopf, S3 streckt sich vorsichtig und S1 schlingt die Strickjacke fester um sich. Daraufhin erklärt S2, dass sie einen Bibelspruch aus der Unterrichtsreihe darstellen: »Es wird nicht mehr dunkel sein über denen, die in Angst sind.« Die Lehrkraft wiederholt das Zitat und lässt erfreut ein lautes »Ahh!! Sehr schön!« hören. Die Klasse bleibt regungslos. Es klingelt. »Wir machen das mal eben zu Ende« äußert die Lehrkraft. Die Gruppe bleibt ruhig sitzen, nur ein Schüler packt vorsichtig seine Sachen »Jetzt wo ihr das Zitat gesagt habt, finde ich es tatsächlich total schön dargestellt« äußert die Lehrkraft nun auch deutlich positiver körpersprachlich der Gruppe zugewandt. Es wird weiter besprochen, was die Gruppe hätte anders machen können. Da keiner eine Idee hat schlägt die Lehrkraft selbst vor, dass vielleicht anderes Material besser gewesen wäre, da das mit dem Handy schlecht erkennbar gewesen sei. Die Gruppe ist weiterhin regungslos, es gibt nur vereinzelte kleine Bewegungen wie das Tippen mit dem Zeigefinger. Abschließend äußert die Lehrkraft: »Und wenn S1 letzte Nacht ein bisschen mehr geschlafen hätte, dann hätte sie vielleicht auch nochmal die Rolle ein bisschen deutlicher machen können.« Die adressierte Schülerin steht da, die Arme um ihren Oberkörper geschlungen, um sich in ihre Strickjacke einzuwickeln. Auf die Äußerung der Lehrkraft reagiert sie mit einem Nicken und einem nach unten gesenkten Kopf. Schon vorher wirkte sie so, als würde sie sich lieber verstecken. S2 und S3 drehen ihre Köpfe und blicken sie direkt an, sie knickt mit dem Bein und stellt es unsicher vor das andere Bein.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft gestaltet die Standbildarbeit stark lehrerzentriert und verengt das Gespräch auf das Erfassen der Künstler*innenintention. Ihr Fragen impliziert, dass es eine richtige Deutung gibt. Als sich ein Ansatz zu einer Öffnung für heterogene Bildzugänge bzw. Schüler*innenerfahrungen eröffnet, indem ein Schüler das Thema Mobbing einbringt, wird dies von der Lehrkraft nicht aufgegriffen und sogar konterkariert, indem sie scherzhaft dazwischenruft, einer könnte mit dem Handy erschossen werden. Dieser Spruch, sowie ihre legere Sitzhaltung auf dem Lehrerpult erwecken den Eindruck, dass sie die Hierarchie zwischen Lehrkraft und Schüler*innen durch eine Adaption an das *doing being student* nivellieren will (Kap. 7.2). Im Kontrast hierzu steht jedoch die starke Steuerung des Unterrichtsgesprächs. Mit der Bezeichnung »Job« ruf sie den Bedeutungshorizont »Arbeit« auf, mit einer möglichen Assoziationskette von »Pflicht-

erfüllung«, »Routine«, »Ernst«. Mehrfach hebt sie eine bestimmte Schülerin aus der Gruppe hervor, indem die Gruppe als ihre Gruppe bezeichnet wird, die Klasse explizit zur Interpretation ihrer Geste aufgefordert wird und am Ende ihre Unausgeschlafenheit bemängelt wird. Dies kann motivierend und scherzhaft gemeint sein, aber auch als Mikropraktik des *doing difference* gedeutet werden, da eine einzige Schülerin an drei Stellen namentlich hervorgehoben und in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt wird, die sich sichtbar unwohl zu fühlen scheint. Mit der Frage, was die Gruppe hätte besser machen können, wird der Horizont Leistungserwartung aufgerufen. Positiv überrascht reagiert die Lehrkraft jedoch, als die Gruppe darlegt, dass sie sich auf einen Bibelvers bezogen hat (»Ahh!! Sehr schön«). Damit wird nicht zuletzt das »Religionsstunden-Ich« (Roth 2018) von Schüler*innen verstärkt.

Praktiken der Schüler*innen

Die Gruppe präsentiert ihr Standbild und verharrt über einen langen Zeitraum in der Pose, ohne zu albern oder andere Praktiken der Distanzierung zu wählen. Markant sind zwei Stellen, an denen sich die Schüler*innen zurechtweisen »Bist du doof« und »Sch...Idee«. Diese Äußerungen sind sehr kontextabhängig, unter einer Gruppe von Freund*innen gesprochen sind sie jugendkulturell zu verstehen, nicht aber, wenn sich die Personen fremd sind oder sich nicht verstehen. In dieser Sequenz können sie als Praktik der Raumaushandlung gedeutet werden, da sie in Situationen stattfinden, in denen die Klasse in Bewegung ist. Insgesamt sind wenig Unterrichtsstörungen zu beobachten und die Klasse geht respektvoll miteinander um. Bei den Sprüchen der Lehrkraft zum Bild (mit dem Handy erschossen) und zur Schülerin (Müdigkeit) wird nicht gelacht und es kommt zu keiner Solidarisierung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen gegen Mitschüler*innen. Die Stunde läuft zudem ruhig weiter, als die Schulglocke läutet, was für ein gutes Verhältnis zur Lehrkraft bzw. das Respektieren ihrer Steuerungsmacht spricht. S1 reagiert auf die Adressierungen der Lehrkraft, indem sie körpersprachlich versucht, sich den Blicken zu entziehen, sie bückt den Kopf nach unten und verdeckt ihren Körper mit Armen und Strickjacke. Obwohl die Lehrkraft die Gruppe als »S1's Gruppe« bezeichnet, übernimmt in der Sequenz tatsächlich S3 die Regie.

Bedeutung des ästhetischen Arbeitens

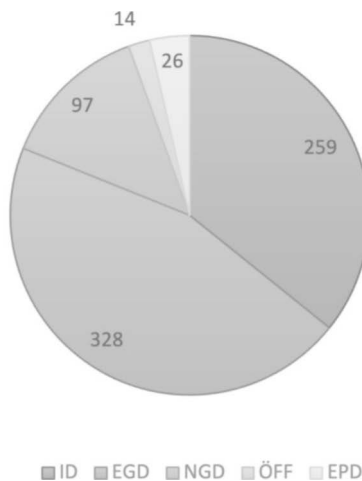
Die Methode ›Standbild‹ soll auf Körperpositionierungen bei der Fotoarbeit vorbereiten, worauf sich die Schüler*innen gewissenhaft einlassen. Insofern die Arbeit mit Standbildern analog zur Bildbesprechung gestaltet wird (»Gut, das erst mal zu den Bildern, dann würde ich mir gerne noch mal die Standbilder anschauen«), und keine gängige Methoden zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Standbild gewählt werden, wie z. B. dass die Figuren aussprechen, was sie denken oder die Zuschauenden als ›Ego‹ hinter die Figuren treten, wird das Potential der Methode, ein ganzheitliches, soziales und eigenverantwortliches Lernen zu ermöglichen, nicht ausgeschöpft.

Interaktionen im Raum

In der Sequenz sitzen die Schüler*innen fest auf ihren Plätzen im Klassenzimmer und es bewegt sich – mit Ausnahme des Nach-Vorne-Kommens der Standbild-Gruppe – nur die Lehrperson frei im Klassenzimmer. Auch die präsentierende Gruppe verharrt weit-

gehend regungslos ihrer Pose, zumal diese von der Lehrkraft nicht aufgelöst wird, während sie von hinten im Klassenraum das Unterrichtsgespräch lenkt und die Arbeit bewertet. Die übrigen Schüler*innen nehmen einen minimalen Aktionsradius im Raum ein. Auffällig ist, dass sie bis auf die Phase, in der die Gruppe nach vorne tritt und es laut wird in der Klasse, nahezu regungslos auf ihren Plätzen sitzen. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt an, dass eine Veränderung der Körperdistanzen eintritt, als die Gruppe ihr Standbild präsentiert. Indem die Lehrkraft nach hinten geht, um der Gruppe die Bühne zu geben, entfernt sie sich von den Schüler*innen aus der ersten Reihe und nimmt nun eine nähere Distanz zur letzten Reihe ein. Bei ihren Fragen tritt sie einen Schritt aus der weitmöglichen (öffentliche Distanz) in die nächst-nähere Distanz (entfernte gesellschaftliche Distanz) vor, tritt folglich in ihrer Funktion als Lehrperson in Erscheinung und erhält die Aufmerksamkeit der Schüler*innen. Nach der Intervention tritt die Lehrperson wieder zurück, um die Aufmerksamkeit der Schüler*innen erneut auf die präsentierende Gruppe zu lenken. Trotz der Standortwechsel wird die Steuerung der Körper im Raum eindeutig von der Lehrkraft vollzogen.

Grafik 5: Vorkommen der Distanzen »Standbild im Klassenraum«



8.2.3 Zwischenfazit

Die Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen scheinen durch Raumhabituerungen beeinflusst. Im Klassenzimmer werden Muster der starken Lenkung und Lehrer*innenzentrierungen sichtbar. Körperdistanzen werden durch die Anordnung der Tische präfiguriert, die Lehrkräfte steuern diese und treten dabei auch teilweise in die intime Distanz, während die Schüler*innen über lange Phasen auf ihren Plätzen ausharren müssen und nur Mikropraktiken der Raumanewinnungen vollziehen, bzw. Übersprunghandlungen vollziehen können. Besonders im Klassenraum, aber auch auf dem Flur werden (Re-)Adressierungen in Hinsicht auf Leistungserwartungen vollzogen (Kap. 7.2). Rahmen Lernaufgaben das Handeln der Schüler*innen und verlangen

ihnen Körperexpositionen ab, kann dies Unwohlsein und Scham hervorrufen, die in der Gruppenarbeit im Flur sichtbare Praktiken der Distanznahme, der Subversion und des *Overperformings* auslösen. Dem Flur sind als liminalem Ort keine eindeutigen Raumhoheiten zugewiesen, weshalb die subversiven Raumverhandlungen hier deutlicher zum Vorschein kommen als im Klassenzimmer. Im Klassenraum kommt es zu Praktiken der Verengung durch starke Lenkung und Lehrer*innenzentrierung kommt. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass sich Schüler*innen im Flur in der weitesten Distanz zur Kamera aufhalten, die für sie die Kontrolle der Lehrkraft zu symbolisieren scheint. An keiner Stelle wählen sie die intime Distanz. Im Klassenraum obliegt die Steuerung der Körperdistanzen der Lehrkraft, die auch in die intime Distanz eintritt.

8.3 Fotografische Arbeiten

In diesem Abschnitt erfolgen Analysen aus Sequenzen, die entweder mit oder ohne Mitwirkung der Lehrkräfte und an unterschiedlichen Orten im Schulgebäude bzw. am selbstgewählten außerschulischen Lernort stattfinden. Sie stammen aus der vorletzten Stunde der Unterrichtsreihe, in der die Lerngruppen ihre Vorstellung zu Auferstehung mit einer eigenen Fotografie am selbstgewählten (außer-)schulischen Lernort in Szene setzen.

8.3.1 Fotografie im Park

Dichte Beschreibung

Die Sequenz findet an einem sehr emotionalen selbstgewählten Ort der Schüler*innen statt, einem Park, in dem eine Frau ermordet wurde, die einer Person aus dem Kurs auch persönlich bekannt war. An einem Baum wurden Kerzen, Blumen und Bilder im Gedenken abgelegt. Alle Bewegungen der anwesenden Personen werden sehr ruhig und langsam vollzogen, im Hintergrund sind Geräusche von Vögeln und Enten zu hören. Die Lehrkraft steht am Baum und fragt in Richtung Kamera: »Ist das die Position wo ihr stehen wollt?« Vor der Kamera stehen drei Schüler, die abwechselnd durch die Kamera blicken, um die Einstellung für das Foto zu optimieren. Sie tauschen sich leise miteinander aus und bejahen die Frage. Die Lehrkraft bittet eine andere Schülerin um eine Kerze. Dann lösen sich aus der Dreiergruppe hinter der Kamera zwei Schüler und gehen an den Ort, an dem die Lehrkraft zuvor stand. Im Hintergrund ist jetzt ein lang anhaltendes Sirengeräusch zu hören. Die Lehrkraft geht aus dem Bild, um die Kerze zu holen. S1 und S2 sprechen leise miteinander, während sie auf die Lehrkraft warten, die mit einer Kerze wiederkommt und sie anzündet. S1 geht in einen Kniefall, die brennende Kerze in der Hand, S2 steht schräg hinter ihm und hat die Hände zum Gebet gefaltet. Die Lehrkraft vergewissert sich: »Sieht man die Kerze auf dem Foto?« was S3 an der Kamera bejaht. Er schießt vier Fotos, wobei er jeweils noch einmal eine etwas andere Kameraeinstellung wählt. »Ja, ich hab jetzt vier Fotos gemacht«. S1 und S2 möchten noch eine weitere Pose machen und tauschen sich kurz aus, dann wechseln sie die Kerze und tauschen die Positionen. Nun kniet S2, während S1 schräg hinter ihm steht, mit der Kerze in der Hand. Weitere Bilder werden geknipst. »Auch wieder vier« meint S3 an der Kamera zur Lehr-

kraft. »Okay wollt ihr einmal gucken«, ruft diese zu S1 und 2 herüber. S2 richtet sich auf und wischt sich die Knie sauber. Sie kommen mit ruhigen Schritten zur Kamera. S3 zeigt ihnen die Bilder, auch die Lehrkraft kommt mit einem Getränk in der Hand dazu. Sie stehen vertraulich vor der Kamera, dann tritt die Lehrkraft wieder einen Schritt zurück. S3 behält die Hand an der Kamera. »Wollt ihr noch mal, seid ihr zufrieden, wollt ihr die Kerze anders positionieren, ist ja alles machbar«, fragt die Lehrkraft. S3 antwortet darauf, in dem er auf ein Bild zeigt: »Ich glaube wir nehmen das. Das ist glaub ich am besten, da sieht man die Kerze.« Alle nicken zustimmend.

Praktiken der Lehrkraft

In dieser Sequenz übergibt die Lehrkraft den Schülern die Regie. Dies wird besonders sinnfällig am Anfang, wo sie für die Kamera-Einstellung Modell steht. Damit bekommen die Schüler – auch ganz konkret räumlich – Gestaltungsspielraum. Die Lehrkraft hält sich in der Sequenz insgesamt weitgehend im Hintergrund und tritt lediglich unterstützend auf, um beispielsweise die Kerze anzureichen. Es werden keine Lehr-Praktiken ausgeübt, die Gespräche laufen auf Augenhöhe und die Schüler entscheiden, wie sie das Foto inszenieren und welches Bild sie final auswählen. Dabei werden sie von der Lehrkraft ermutigt (»ist ja alles machbar«).

Praktiken der Schüler*innen

Die Schüler sind Hauptagitatoren der Sequenz. Sie gehen die Fotografie mit großer Ernsthaftigkeit und Professionalität an, alle Bewegungen werden langsam und ruhig vollzogen. S1 und S2 nehmen mit dem Kniefall, dem gesenkten Kopf, der Kerze und der Gebetshaltung eine ikonografische Pose ein. Sie scheinen eine genaue Vorstellung davon zu haben, was sie auf dem Foto realisieren wollen, was sich daran zeigt, dass sie zielsicher ihre zwei verschiedenen Positionierungen umsetzen. Die Gruppe tauscht sich respektvoll und ruhig miteinander aus, keiner übernimmt eine Leitungsposition. S3 wirkt versiert im Umgang mit der Kamera. Auffällig ist, dass sich die Gruppe nicht an der Lehrkraft ausrichtet, sondern stark miteinander interagiert und in ihren künstlerischen Prozess vertieft ist.

Bedeutung des Produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

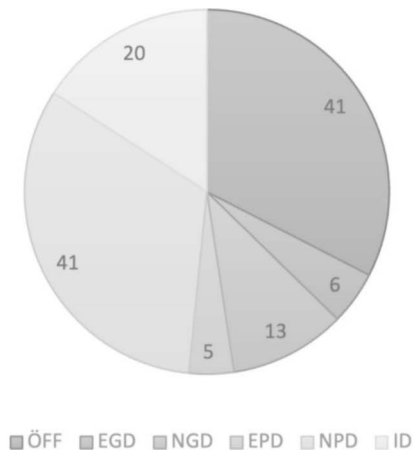
Das produktionsästhetische Arbeiten eröffnet hier kreatives selbstbestimmtes Handeln der Schüler, indem gängige Strukturen des *doing being student* und *doing being teacher* und eingeübte Lehr-Lern-Interaktionen durchbrochen werden. Eine Deutungsmöglichkeit für die Wahl einer ikonografischen Pose kann das Motiv eines performativen probefahnen Eintragens in religiöse Rituale sein, zur Bewältigung von Emotionen wie Scham und Trauer.

Interaktionen im Raum

Die besondere Atmosphäre des Ortes trägt zu der konzentrierten Stimmung der Gruppe bei, durch das Geräusch der Sirenen wird die tragische Geschichte am Ort auch akustisch in Erinnerung gerufen. Im Unterschied zu klassischem Frontalunterricht dezentriert sich die Lehrperson und gewährt den Schüler*innen Gestaltungsraum. Alle Personen bewegen sich frei und verfügen eigenbestimmt über die Verteilung der Körper im

Raum. Gesprochen wird immer in einem Kreis, in dem alle Gesprächsteilnehmer*innen gleich zueinander angeordnet sind und kein Teilnehmer hervorsticht. Die indikatoren-basierte Videoanalyse zeigt, dass sich die Lehrperson am häufigsten in der Öffentlichen und der Nahen persönlichen Distanz befindet. In zwei Situationen ist das Geschehen dynamisch, da sich einmal die Schüler auf die Lehrperson zubewegen, beim zweiten Mal die Lehrperson auf die Schüler*innen zugeht. Damit werden Körperdistanzen von allen Anwesenden mitgestaltet.

Grafik 6: Vorkommen der Distanzen »Fotografie im Park«



8.3.2 Fotoarbeit auf dem Friedhof

Dichte Beschreibung

Die Sequenz ist Teil der abschließenden Fotoarbeit, die an einem selbstgewählten Ort durchgeführt wurde. Sie findet auf dem Friedhof statt. Im Hintergrund sind verschiedene Gräber zu sehen und auf dem Weg steht eine Gruppe von ca. zehn Schüler*innen. Links im Bild steht S1 mit der Lehrkraft, die Hände an der Kamera. Die drei anderen Schüler haben sich in Position begeben. S2 kniet vor einem Grab, S3 hält seine linke Hand im rechten Winkel nach oben gestreckt. Mit seiner rechten Hand bedeckt S2 die Augen, als würde er weinen. S4 stützt ihn am Ellbogen. Die Lehrkraft bespricht sich mit S1 und korrigiert die Haltung von S2 leicht »Also eine Hand sollte dann vielleicht unten sein.«. S2 leistet dem Folge und verbessert seine Position. Alle gucken trauernd auf das Grab. Es werden Fotos geknipst. Die Kamera wird mit Hilfe der Lehrkraft noch einmal etwas verrückt, dann tritt sie nach hinten mit ein paar Schritten zurück, so dass S1 allein an der Kamera ist. Die Gruppe orientiert sich mit den Blicken an ihm. Die Lehrkraft rät in ruhigem Ton »Vielleicht jetzt noch einmal wirklich die Augen zu«, worauf sich die Schüler mit ruhiger Ernsthaftigkeit in Position begeben. Es werden wieder Fotos gemacht. S1 gibt das Signal, dass gute Fotos gelungen sind: »Ja, ja, ich glaube...«. Die Schüler lösen ruhig die Position auf, wobei S3 und S4 einen Schritt nach außen machen, S2 erhebt sich langsam und alle laufen zu S1. Die Lehrkraft lädt die Schüler ein, sich das Bild anzuschau-

en und macht eine unterstützende Bewegung mit ihrer Hand: »Seht es euch mal an, ob ihr damit zufrieden seid«. Während sie zu viert an der Kamera stehen und sich leise über die Bilder austauschen, hält sich die Lehrkraft abseits. S1 hat das Stativ vorsorglich nach vorne gerückt, damit alle gleichermaßen Einblick in das Sichtfeld der Kamera erhalten.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft unterhält sich leise mit den Schülern und tauscht sich mit ihnen auf Augenhöhe aus. In der Sequenz agiert sie unterstützend, weitgehend aus dem Hintergrund, indem sie die Technik erklärt. Sie gibt darüber hinaus auch Anregungen zur Verbesserung der Fotoqualität, wobei sie diese jedoch mit einem »vielleicht jetzt noch mal« als optional kennzeichnet. Der gesamte Fotoprozess vom Schießen des Bildes bis hin zur Auswahl (»seht es euch mal an, ob ihr zufrieden seid«) wird in die Regie der Schüler übergeben.

Praktiken der Schüler*innen

Die Schülergruppe verhält sich ruhig und andächtig. Bei der Fotografie nehmen sie eine ikonografische Pose ein und stellen performativ-probehaft Trauer dar. Keiner lacht oder macht Scherze, es gibt keine jugendkulturellen Posen oder Männlichkeitsposen. Die Vierergruppe interagiert mit wenig Worten in einem demokratischen Gestaltungs- und Abstimmungsprozess, die Bewegungen sind aufeinander abgestimmt. Auch die Betrachtung und Auswahl der Bilder vollziehen sie im Team, was dadurch versinnbildlicht wird, dass S1 die Kamera so zurechtstellt, dass wirklich alle einen gleichberechtigten Einblick in die Bilder erhalten.

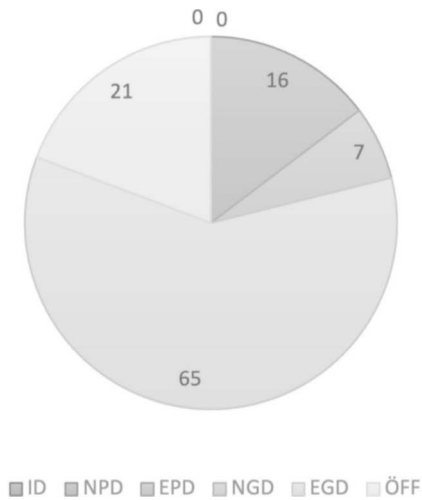
Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

Das produktionsästhetische Arbeiten wird als kreativer Prozess gestaltet, bei dem die Gruppe die Emotion Trauer/Verlust inszeniert und probehaft ein religiöses Ritual der Beerdigung nachstellt. Ihre ernsthaften Mienen und die konzentrierte Spannung beim Schießen der Fotos lässt darauf schließen, dass sie emotional beteiligt sind und in dem Foto ihre eigenen Ideen umsetzen.

Interaktionen im Raum

Dem Ort entsprechend verhalten sich alle zurückhaltend und respektvoll. Der Raum scheint damit ein Arbeiten auf Augenhöhe zu unterstützen und eine Atmosphäre des gegenseitigen Respektes, aber auch der Andacht zu erzeugen. Die Verteilung der Körper im Raum wird von der Gruppe demokratisch ausgehandelt. Auch wenn sich die Lehrkraft einbringt, agiert die Gruppe eigenständig und es werden keine Raummarkierungen vollzogen. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass die Körperdistanzen von allen gestaltet werden. Die Lehrkraft hält sich weitgehend in der entfernten Distanz. Das Vorkommen der Distanzen spiegelt somit den generellen Eindruck des Videos wider, dass die Lehrperson hier in einer im Hintergrund unterstützenden Funktion auftritt. Die intime Distanz wird eingenommen, wenn sich die Gruppe mit der Lehrkraft die Bilder in der Kamera anschaut, oder diese Material übergibt.

Grafik 7: Vorkommen der Distanzen »Fotoarbeit auf dem Friedhof«



8.3.3 Fotoarbeit auf dem Flur

Dichte Beschreibung

Die Sequenz zeigt eine Gruppenarbeit auf dem Flur, bei der die Lehrkraft die Schüler*innen eigenständig agieren lässt. Es sollen zwei Polaroid-Bilder angefertigt werden, die je eine Situation von Leid und eine hoffnungsgebende Situation im Leid thematisieren sollen. Eine Gruppe von drei Schülern befindet sich nur wenige Meter von der Kamera entfernt, die über die Länge des gesamten Flures filmt. Im Hintergrund sind zwei weitere Schüler zu sehen. S1 aus der vorderen Gruppe hat die Kamera in der Hand und steht auf der linken Seite des Gangs. Ihm gegenüber positionieren sich die beiden anderen Schüler aus seiner Gruppe. Mit dem Rücken an die Wand gelehnt, senken sie den Blick und halten die Hände so vor ihre Gesichter, als würden sie weinen. Die Kamera scheint nicht zu funktionieren. »Da passiert nix« meint S1, woraufhin S2 kommt (»Boah, zeig mal her.«). Er nimmt die Kamera in die Hand, sie lachen als bestünde die Gefahr, dass sie etwas kaputt gemacht haben. S3 kommt dazu. »Ah jetzt, jetzt ist die Kamera!« ruft S2. Er gibt die Kamera an S1 zurück, sie positionieren sich wie am Anfang, um das Bild erneut zu schießen. Hierbei nehmen sie zur Kenntnis, was die Zweiergruppe im Hintergrund macht. Es sind zwei Schüler, die in der Klasse eher Außenseiter sind. Einer liegt auf dem Boden. S2 zeigt mit dem Finger lachend auf sie und dreht S3 in deren Richtung. Auch der lacht auf. Dann kehren sie in ihre Pose zurück, um ein weiteres Bild zu machen. Als wieder kein Foto erscheint, holt S1 die Lehrkraft. Sie müssen nun warten, während die Lehrkraft mit der Kamera verschwindet. Dabei unterhalten sie sich und üben verschiedene mögliche Posen für das Polaroidfoto. S3 rückt seine Brille zurecht. Dann prüft S2 kurz, ob er unbeobachtet ist und fasst sich in Rockstar-Pose, die Beine weit gestellt in den Schritt. Sie lachen, während S2 erneut kurz nach der anderen Gruppe schaut. S2 und S3 setzen sich hin. Während S1 mit wenigen Schritten hin und her läuft, probieren S2 und S3 weiter verschiedene Möglichkeiten, wie sie sich die Hände vors Gesicht halten können. Sie sehen sich dabei immer wieder um, was die andere Gruppe macht. Insgesamt

machen sie einen entspannten Eindruck, es wird viel gelacht und gescherzt. S2 packt sogar kurz sein Pausenbrot aus und beißt ab, was die anderen mit Lachen quittieren. S1 geht kurz aus dem Bild, vermutlich um nachzusehen, wann sie ihre Polaroidkamera wiederbekommen. Kurz darauf erscheint er wieder im Bild. Die anderen beiden bleiben entspannt auf dem Boden sitzen, wobei S2 zur Kamera den Mittelfinger ausstreckt. Die Lehrkraft betritt nun das Bild mit Tablet und Polaroiddrucker, die er S1 aushändigt (»Hier kommt das Bild raus, dass du es nicht verschwendest, das ist teuer«). Sie lehnt sich neben S1 ans Fensterbrett, um ruhig zu warten, ob die Gruppe noch Unterstützung benötigt. S1 fotografiert, S2 und S3 sitzen weiterhin, winkeln ihre Knie an und halten sich wieder die Hände vors Gesicht. Mit den Worten »Einfach hier?« und einem darauffolgenden »Ja« der Lehrperson löst S1 das Foto aus. Als das Bild aus dem Polaroid-Drucker kommt, erheben sich S2 und S3 und gehen zu S1 und der Lehrkraft. Alle stehen nun in einem Kreis. Die Lehrkraft gibt mit ruhigem Tonfall Tipps, wie man mit dem Polaroid-Foto umgehen soll (nicht drauffassen, wackeln, damit es trocknet) und die Schüler befolgen die Ratschläge. Sie sehen sich das Bild an. »Oh mein Gott« meint S2, »Hoffnung, Hoffnung wird besser!«. Die Lehrperson erklärt noch einmal etwas zur Kamera, bis eine Gruppe Schülerinnen kommt und ebenfalls ihre Hilfe beansprucht. Nun wieder alleine macht die Schülergruppe erneutes Posing. S3 hebt die Arme wie ein Ringer, die Beine wippend und macht laut »Ugghh«. Dann vollziehen S2 und S3 seltsame verdrehte Bewegungen mit Armen und Handgelenken. Die andere Schülergruppe, die zuvor ausgelacht wurde, kommt und möchte vorbei. S2 und S3 bemerken dies und versperren ihnen den Weg. S2 hebt dabei die Arme spielerisch in Abwehrhaltung, leicht lachend, S3 die Hände vor seinem Oberkörper überkreuzt, mit einer jugendkulturellen coolen Pose. Sie wirken nicht aggressiv, aber raumgreifend. Die beiden anderen Schüler müssen dicht an die Wand ausweichen, um vorbeizukommen. Sie zeigen sich nach außen betont ungerührt, wirken aber unsicher.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft ist in der Sequenz kaum anwesend. Sie überlässt den Schülern Raum, um die Gruppenarbeit eigenbestimmt auszuführen, agiert aber unterstützend bzgl. der Kameratechnik. Die Schüler werden auf Augenhöhe adressiert. Mit der Aussage »Das ist teuer« wird der Bedeutungszusammenhang ›Wert‹ aufgerufen bzw. Achtsamkeit mit Ressourcen/Verschwendung. Dass Schüler teures Material erhalten, kann gleichzeitig auch als Wertschätzung gedeutet werden, da man ihnen damit Verantwortung überträgt.

Praktiken der Schüler*innen

Die vordere Gruppe lacht, albert und interagiert viel, ist gleichzeitig aber ernsthaft mit der künstlerischen Arbeit beschäftigt. Es werden durchgehend Positionierungen ausprobiert und miteinander besprochen, wobei sie sich nach und nach in die Posen hinein fühlen. Oft werden diese übertrieben verstärkt dargestellt. Hiermit gehen humoristische Bemerkungen einher. Markant ist, wie die Schüler mit ihren Gesten Männlichkeit demonstrieren, auffällig vor allem bei S2, der sich in den Schritt fasst, aber auch bei S3, der sich wie ein Ringer positioniert, oder wenn S2 und S3 Kampfscenen andeuten. Diese Gesten stehen im Kontrast zu den anderen Posen, in denen die Gruppe mit großer Ernst-

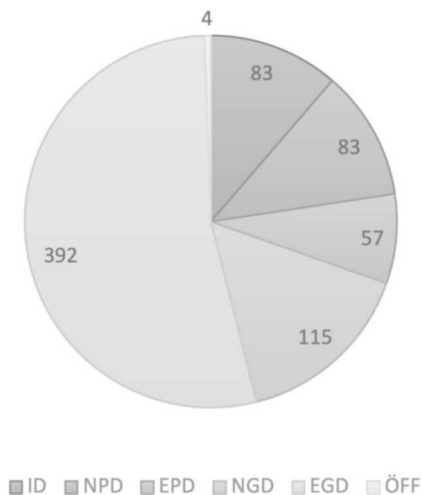
haftigkeit die Darstellung von Trauer einüben. Insofern das Posen, Lachen und Albern in dieser Sequenz häufig auf ernstere Phasen der Positionierung folgen, kann gemutmaßt werden, dass es ein Übersprungsverhalten darstellt, als Kompensation und Ausdruck einer Unsicherheit. Unterstützt wird diese Vermutung durch die Äußerung von Sz, Hoffnung sei leichter darstellbar. Die Gruppe stellt Hoffnung mit männlichen Siegerposen dar, was ihrem Selbstbild eher zu entsprechen scheint.

Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

Die Sequenz zeigt, dass beide Gruppen Freude am Erstellen der Fotos und Interesse an der Technik von Polaroid-Kameras haben. Obwohl sie ohne Lehrkraft im Flur sind, üben sie und diskutieren, wie sie das Foto darstellen möchten. Das produktionsorientierte Arbeiten scheint inspirierend zu wirken und eine emotional-körperliche Auseinandersetzung mit Leid und Hoffnung anzubahnen. Die mit der Fotoarbeit verbundene Körperexponierung scheint bei der vorderen Gruppe auch Verunsicherung auszulösen, was sich an dem Lachen und den Versuchen der Herstellung von Männlichkeit – möglicherweise als Sinnbild für Kontrolle – bemerkbar macht. Zudem wird »Sicherheit« über *Othering* hergestellt, indem die andere Gruppe ausgelacht und ihr Aktionsradius beschnitten wird.

Interaktionen im Raum

Grafik 8: Vorkommen der Distanzen »Fotoarbeit auf dem Flur«



Die Schüler bewegen sich sehr frei im Raum und explorieren diesen mit Posen. Subtil wird der Raum verhandelt über Praktiken des *doing gender* und *doing difference*. Während die Lehrkraft den Schüler*innen den Raum überlässt wird das Machtvakuum gefüllt, indem die vordere Gruppe beansprucht über die Verteilung der Körper im Raum zu bestimmen. In ihrer Interaktion mit den zwei anderen Schülern vollziehen sie ein *Othering*, indem sie diese auslachen und ihnen scheinbar scherzhaft den Weg versper-

ren. Damit machen sie ihre Raumhoheit deutlich und markieren das Feld. Auch wenn es sich bei beiden Szenen um äußerst kurze Momente handelt, die nicht aggressiv wirken, wird sichtbar, dass die beiden anderen ausgegrenzt und als different markiert werden. Diese reagieren, indem sie versuchen die Ausgrenzungen zu ignorieren. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass die Lehrperson nur kurz anwesend ist, sodass ergänzend die räumliche Distanz zur Kamera gemessen wurde. Für die Fotoarbeit positionieren sich die Schüler*innen überwiegend in der entfernten gesellschaftlichen Distanz, die Lehrperson hingegen befindet sich immer in einer näheren Distanz zu der Schüler*innengruppe. Eine intime Distanz wird eingenommen, allerdings ist hierbei die Aufmerksamkeit auf das Medium Technik gerichtet, wenn die Lehrkraft die Polaroidkamera erklärt.

8.3.4 Fotoarbeit auf dem Schulhof

Dichte Beschreibung

Die Sequenz zeigt eine Gruppenarbeit auf dem Schulhof, bei der die Schüler*innen weitgehend selbstständig agieren. Zu Beginn zeigt S1 der Lehrkraft, wo genau fotografiert werden soll. Zu S2 äußert sie »Eh, zieh doch mal die Jacke aus, du siehst aus, wie ein Penner, nicht wie ein Obdachloser.« Diese wendet sich einer Person außerhalb des Kamerafeldes zu: »Ich seh generell aus wie'n Penner, das ist mir egal.« Sie breiten eine Fleecedecke aus und setzen sich drauf, mit dem Rücken an die Backsteinwand des Schulgebäudes gelehnt. S1 äußert scherzhaft »Voll gut im Pennereck, ey. Ich sitz oft auf Parkplätzen«. Es wird gelacht. Die Kamera steht einige Meter entfernt postiert. Die Lehrkraft fragt, ob die Gruppe einen Fotografen hat, was S3 übernimmt. S1 lädt S4 ein, zu partizipieren: »Du musst jetzt hier auch noch drauf, oder du bist die Person, die was spendet, das kannst du dir aussuchen. Entweder du bist Penner oder Spender.« S1 gibt S4 eine rote Kerze. Er steht vor ihnen und hat ein Feuerzeug in der Hand. Auf der Decke zwischen den beiden Schülerinnen steht ein weißer Plastikbecher. S4 geht mit Kerze und Feuerzeug kurz ein paar Schritte weg, kehrt dann um und gibt S1 das Feuerzeug. Dann stellt er die Kerze zwischen die beiden. S2 ist kalt, sie reibt sich die Beine. Die Lehrperson geht ein paar Schritte zur Seite. S3 dirigiert S4, sich schräg vor S1 und S2 zu positionieren. Er nimmt eine Münze aus der Jackentasche und tut so, als werfe er sie in den Becher auf der Decke. Die Lehrkraft fragt, warum die Kerze nicht an ist. Daraufhin wird erklärt, dass es dafür zu windig sei und sie immer wieder ausgehe. Die Lehrkraft regt an es noch einmal zu versuchen, da es im Moment windstill scheint. S1 zündet die Kerze an, was auch funktioniert. Alle nehmen wieder ihre Position für das Foto ein. Da verlässt eine aufstehende Schülerin das Schulgebäude, die Türen gehen auf und versperren das Sichtfeld. S1 guckt ihr nach, bleibt aber unverändert sitzen. S2 ist genervt »Verdammte Axt! Die Tür müssen wir von Innen zukleben«. Als sich die Tür wieder automatisch geschlossen hat, setzt sich die Gruppe erneut in Szene. S2 fragt genervt »Reicht das jetzt?« Alle stehen auf und gehen zur Kamera. Die Lehrkraft stellt fest, dass nicht alle gut zu sehen sind und gibt den Hinweis, dass man das Stativ mit der Kamera auch umpositionieren könnte. S3 hat die Idee, es seitlich nach links versetzt hinzustellen, sodass der Winkel besser ist und alle auf dem Bild zu erkennen sind. Die Kamera wird umgestellt. Die Lehrkraft zeigt, wie man mit der Kamera heranzoomen kann. Währenddessen zünden S 1 und S 2 zwei Tee-

lichter an und verteilen sie auf der Decke. Die Schüler*innen positionieren sich wieder neu. Nach einigem Ausrichten steht S4 so, dass niemand mehr verdeckt ist. Die vorher verdeckte S2 stellt fest: »Doch, man sieht mich jetzt perfekt, weil ich seh' jetzt auch die Kamera.« Sie muss lachen und unterbricht abermals das Geschehen kurz. Dann nehmen alle ihre Position ein, halten still, damit das Foto geknipst werden kann.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft überlässt in der Sequenz weitgehend den Schüler*innen das Feld und agiert aus dem Hintergrund unterstützend und beratend in Bezug auf die Positionierungen der Kamera, Bildaufteilung und das technische Know-How. Dabei spricht sie mit den Schüler*innen auf Augenhöhe und lässt diese Regie führen, achtet aber auf die Qualität des Fotos.

Praktiken der Schüler*innen

S1 übernimmt in der Gruppe die Regie. Sie gibt Anweisungen, wo geknipst werden soll, wie sich S2 kleiden soll, integriert aber auch S4, der in der Klasse sonst eher ein Außenseiter ist. Ihm stellt sie zur Wahl, welche Rolle er übernehmen möchte, und gibt ihm damit einen Entscheidungsspielraum. S1 und S2 wirken vertraut miteinander, so dass der Spruch, S2 sehe aus wie ein Penner eher jugendkulturell interpretiert werden kann. Dennoch reagiert S2, indem sie sich selbst abwertet (»sehe immer so aus wie ein Penner«). S2 gibt auch sonst Signale körperlichen Unwohlseins (sie friert stark, richtet sich die Haare für das Bild und fragt, ob es endlich fertig ist). Auf die Störung durch die sich öffnende Tür reagiert sie mit einer verbalen Raummarkierung. Mit dem Ausruf »verdammte Axt« ruft sie den Bedeutungszusammenhang von Handwerk auf, ebenso wie durch den Vorschlag, die Tür von innen zuzukleben. Dies lässt sich als Wunsch nach einem stärker geschützten Raum für die Fotoarbeit interpretieren. Insgesamt wird das Foto als Teamleistung angefertigt. Die Schüler*innen interagieren ruhig, es wird nicht gealbert oder gelacht und alle stimmen sich mit kurzem Augenkontakt und wenigen Worten ab. Markant ist, dass sich die Schülerinnen stark, wenn auch ironisch, in die Rolle begeben (»voll gut im Pennereck«; »Ich sehe immer aus wie ein Penner«) und mit der Aussage, oft auf Parkplätzen zu sitzen, möglicherweise eine ironische Replik auf jugendkulturelle Vergemeinschaftungsorte machen.

Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

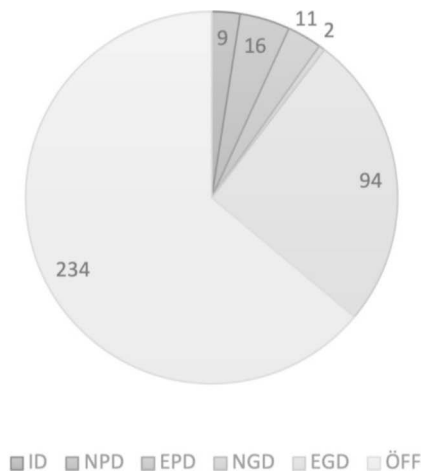
Die Fotoarbeit wird als kreativer, eigenbestimmter Prozess gestaltet und durch die Schüler*innen gesteuert, die eine deutliche Vorstellung im Kopf zu haben scheint (allen voran S1). Das inszenierte Thema »Obdachlosigkeit« bringt indirekt die Frage nach Heimat/Heimatlosigkeit mit sich und kann damit auch ein Thema sein, in das sich die Schüler*innen mit ihren persönlichen Emotionen eintragen.

Interaktionen im Raum

Die Sequenz findet auf dem Schulhof und damit an einem für alle einsehbaren und begehbaren Ort der Schule statt. Er stellt einen liminalen Ort zwischen Schulgebäude und Freizeitraum der Schüler*innen dar, was sich durch die sich öffnende Tür und die durch

die Szene laufende Schülerin versinnbildlicht. Andererseits fällt auf, wie selbstverständlich die Schüler*innen ihre Feuerzeuge hervorholen und benutzen, was darauf schließen lässt, dass sie sich in der Sequenz keine Gedanken über ein Ordnungshandeln der Lehrkraft machen und den Ort eher als »privat« empfinden. Die ausgebreitete mitgebrachte Decke der Schüler*innen bildet den Mittelpunkt der Interaktionen, sie grenzt den Bereich der Fotoarbeit auch optisch vom Schulhof ab. Die Gruppe interagiert miteinander, wobei S1 über die Verteilung der Körper im Raum bestimmt. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass sich die Lehrkraft weitgehend im Hintergrund befindet. Während der gesamten Sequenz sind die Schüler*innen der Kamera zugewandt, nehmen aber meist die öffentliche Distanz zu ihr ein. Dies hängt jedoch damit zusammen, dass die Schülerin an der Kamera die Distanzen gestaltet, um eine gute Kameraeinstellung für die Szene zu finden. Eine intime Distanz wird von der fotografierenden Schülerin eingenommen, sowie während der Auswahl der Bilder. Es gibt es keine Hinweise darauf, dass sich die Schüler*innen durch die Kamera in ihrem Agieren gestört oder beeinträchtigt fühlen.

Grafik 9: Vorkommen der Distanzen »Fotoarbeit auf dem Schulhof«



8.3.5 Fotografie mit Lehrkraft im Klassenzimmer

Dichte Beschreibung

Die Sequenz zeigt eine Fotoarbeit im Klassenzimmer, die unter Mitwirkung der Lehrkraft stattfindet und stark von dieser gelenkt wird. Im Raum befindet sich eine Lehrperson mit vier Schülern, die anderen haben für die Gruppenarbeit den Klassenraum verlassen. Die Schüler stehen in der Mitte des Raumes und haben gerade ein Foto erstellt, bei dem sie ihre Ideen verwirklicht und die Lehrkraft als Fotografen dazu gebeten hatten. Sie schauen sich die Fotos gemeinsam an, S1 hält das Tablet. »Ist auf deinem Gerät« reagiert die Lehrkraft auf die Unsicherheit von S1, »du kannst da wirklich alles bearbeiten oder löschen«. Die Schüler wählen ein Foto: »Das gefällt mir«. Die Lehrperson steht mit neutralem Gesichtsausdruck im Klassenzimmer und gibt einen weiterführenden Impuls: »Was

grundsätzlich auch interessant ist, sag ich mal, wenn ihr nicht ein Foto, sondern wenn ihr eine Fotostrecke über den Prozess des Hochhebens macht«. Die Schüler scheinen unwillig, machen abwehrende Körperbewegungen und drehen sich ein wenig von der Lehrkraft weg. »Das ist anstrengend« meint einer. »Ja. Aber ihr seid ja starke Jungs. Ihr habt alle ein bisschen Bizeps« fordert sie die Lehrkraft heraus. »Ich sags ihnen ehrlich. Das Foto reicht« meint S1, indem er sich aus der Gruppe löst und sein Tablet auf einen Tisch legt. S2 dreht sich um und geht nach hinten in den Klassenraum, um sich die Hände zu waschen. Dabei äußert er, dass er jetzt gar nichts mehr verstehe. »Ne wir wollen schon ne eins« wendet sich S3 zu S1, indem er frustriert seinen Arm schlenkert. Die Lehrkraft dreht sich nach hinten und beobachtet kurz mit verschränkten Armen und neutralem Gesichtsausdruck S2 beim Händewaschen. S1 geht zu S3, sie geben sich mit jugendkultureller Geste die Hand. S1 wiederholt »Wir kriegen dafür schon ne zwei«. Die Lehrkraft steht jetzt mit vor der Brust verschränkten Armen an der Tafel und greift die Leistungsadressierung der Schüler auf: »Na, ihr könnt auch was für ne eins tun«. »Ja eben, ich will ne eins« äußert S3 und klatscht mit S1 bestätigend ab. Sie stehen jetzt in einem Kreis, die Lehrkraft weiterhin etwas abseits an der Tafel. Die Schüler einigen sich, dass sich S3 auf den Tisch legt, die anderen drei positionieren sich um den Tisch herum und sollen ihn immer höher heben. Die Lehrkraft nickt und holt das Tablet. S1 verkündet, dass die Lehrkraft wieder fotografieren müsse. Zur Lehrkraft gewandt ergänzt er: »Das heißt sie verschwenden ihre Zeit.« Diese wiegelt ab: »Ich habe genug Zeit. Ich werde dafür bezahlt, dass ich hier bin.« Einer in der Gruppe lässt ein lautmalerisches »Uhh« vernehmen. »Sie könnten eigentlich also auch gar nichts machen und trotzdem hier sein, sage ich«, wundert sich S2, der sich kurz zuvor mit dem Kopf nach unten seine Haare aufgelockert hat. »Ah, könnte ich, das passt aber nicht im Geringsten zu meiner Berufseinstellung, also von daher ...«, ist daraufhin die Antwort der Lehrkraft. Sie hebt das Tablet hoch und richtet es auf die Gruppe. S3 legt sich wieder auf den Tisch, die anderen positionieren sich um ihn herum. Alle wenden sich wieder dem Fotosgeschehen zu. »Wollt ihr aus dieser Perspektive hier oder wollt ihr aus einer anderen Perspektive?«, fragt die Lehrperson. Eine kurze Diskussion entbrennt unter den Schülern. Der Vorschlag der Lehrkraft, beides auszuprobieren, wird angenommen. Sie macht erst ein Foto von rechts und dann eins von links auf die Vierergruppe. »Jetzt könnt ihr einmal kurz gucken« äußert sie dabei, ohne das Tablet jedoch zu zeigen und versucht dann, ein weiteres Foto vom Kopfen des liegenden Schülers zu machen. Dafür ist jedoch wegen der Wand zu wenig Platz. »Schade«, kommentiert S3. »Hier oder da«, lautet die Ansage von S1, der jetzt an den Füßen von S3 steht. Er deutet dabei nach rechts bzw. links von sich aus. Die Lehrperson entscheidet, von der linken Seite aus weiter zu fotografieren: »Ja, ich bleib jetzt da«. In der Gruppe wird der liegende S3 von den beiden neben ihm stehenden Jungs gekitzelt und ruft leise »Digger, lass es«. S1 diszipliniert die Gruppe »Also Jungs, chillt mal jetzt«. Die Lehrkraft greift ein »So, Leute, kommt«. Auf das Kommando »3-2-1« von S1 wird S3 hochgehoben und die Lehrkraft knipst viele Fotos davon. Sie gibt erst die Anweisung, S3 nun höher zu halten, dann, dass die Beine etwas niedriger und der Oberkörper etwas höher gehalten werden sollen. Die haltenden Schüler brauchen eine Pause, legen S3 ab und lachen erstmal. »Verrückte Runde« meint S3 lachend. S1 wendet sich der Lehrkraft zu mit einer indirekten Aufforderung: »Mit vier Leuten wäre es einfacher«, woraufhin diese mit neutralem Gesichtsausdruck entgegnet »Das ist richtig«, weiterhin aber das Ta-

blet in Fotoposition hochhebt. Die Schüler lachen weiter, nach einem »Kommt Jungs« der Lehrkraft und einem »Kommt jetzt« von S3 starten sie einen neuen Versuch. Dies gelingt nur halb, da sie viel lachen müssen. »Ich schwör, besser geht nicht« sagt S2 zur Gruppe während er lacht. »Also hier sind jetzt ganz viele Bilder, da könnt ihr mal gucken«, die Lehrkraft geht zur Gruppe. Alle stehen im Kreis um das Tablet, das die Lehrkraft weiter in der Hand behält. Die Schüler sehen die Bilder und weichen kurz auflachend zurück. Die Lehrkraft erklärt ihnen noch einmal die Idee mit der Fotostrecke. S1 kommentiert »Das sieht voll gut aus«. S3 wird von S4 umarmt, wobei beide ein Stück nach hinten gehen und scherzhaft ringen. Dann löst sich S3 daraus und macht ein Monstergeräusch (»Uagh!«) mit passenden Bewegungen des Muskelspiels, S4 ebenfalls, den Oberkörper nach vorne gebeugt.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft hält sich in der Sequenz zunächst im Hintergrund und gibt den Schülern Raum, ihre Arbeit zu besprechen. Bei der Bildauswahl greift sie ein und gibt Impulse, weitere Perspektiven auszuprobieren bzw. eine Fotostrecke anzufertigen. Hierbei übernimmt sie nun die Initiative und wird stärker lehrend und lenkend. Körpersprache und Gesichtsausdruck verkörpern einen Lehrer*innenhabitus (neutraler Blick, verschränkte Arme, Halten der Kamera). Um die Schüler zu motivieren, wird an ihr Ehrgefühl appelliert und ein *doing gender* aufgerufen (Kap. 7.2). Zugleich wird mit Wörtern wie »starke Jungs« und »Bizeps« der Bedeutungszusammenhang Sport aufgerufen, unbewusst möglicherweise auch, um die Aufgabe für die Schüler zu »neutralisieren«, da mit der Fotoarbeit die Körperlichkeit der Schüler in hohem Maße zum Thema wird und sie bei dem bereits erstellten Foto laut lachen mussten, als sie den Schüler hochhoben. Auf die Aussage von S1, dass die Lehrkraft bei der Erstellung des Fotos ihre Zeit verschwende, reagiert diese mit Verweis auf das Berufsethos (»dafür werde ich bezahlt«) und kennzeichnet das Fotografieren als Teil des Jobs, der erledigt werden muss. Mit der Frage: »Wollt ihr diese Perspektive? Ich kann ja mal Beispielfotos machen und ihr könnt entscheiden« sollen die Schüler einbezogen und in eine Entscheidungsposition gebracht werden, tatsächlich gibt die Lehrkraft das Tablet jedoch anschließend nicht aus der Hand, sondern entscheidet stattdessen allein, ein weiteres Bild zu knipsen. Der von den Schülern aufgerufene Horizont der Leistungsbewertung wird von der Lehrkraft verstärkend aufgegriffen, um diese zu motivieren, wodurch jedoch eine Orientierung an der Meinung der Lehrkraft evoziert wird.

Praktiken der Schüler*innen

Die Schüler zeigen sich zu Beginn motiviert und zufrieden mit der Auswahl ihres Fotos. Sie werden unsicher, als die Lehrkraft weitere Perspektiven bzw. eine Fotostrecke vorschlägt. Zunächst reagieren sie abwehrend (»Ich sag's ganz ehrlich«), beugen sich jedoch dem Willen der Lehrkraft als der Horizont der Leistungsbewertung aufgerufen wird. Immer wieder stellen die Schüler in der Gruppe nonverbal über körperliche Gesten Einvernehmen her. S1 opponiert an mehreren Stellen gegen die Lehrkraft, z.B. als er die Idee der Lehrkraft zunächst ablehnt oder diese auffordert, selbst einmal mit anzupacken. Er beugt sich schließlich in Rücksichtnahme auf das Bedürfnis seines Mitschülers, eine bessere Note zu erhalten, was sich körperlich in einem einigenden Handschlag manifestiert.

Signifikant sind in der Sequenz die vielen Übersprungshandlungen der Schüler, in Form von Gelächter, von Kitzeln des liegenden S3, und bei S2, der sich die Hände wäscht und die Haare sehr auffällig auflockert, wodurch er eigentlich eher private Gesten der Körperpflege vollzieht. Diese können als Formen der Raumeignung gelesen werden. Am Ende signalisieren alle Erleichterung und Zufriedenheit mit den Fotos. S3 und 4 lösen die Spannung, indem sie sich miteinander ringen und Monstergeräusche machen, wodurch die Schüler mit Männlichkeitsposen die Dimension *doing gender* aufrufen.

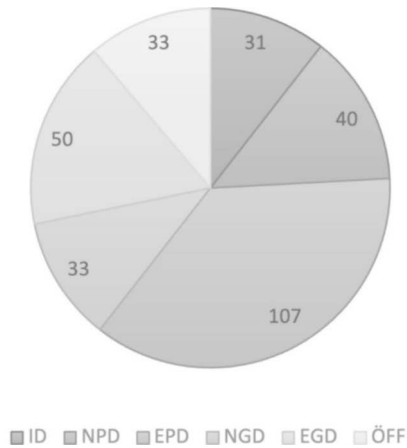
Bedeutung des Produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

Das produktionsorientierte Arbeiten mit Kunst findet als Gruppenarbeit statt, wird jedoch stark durch die anwesende Lehrkraft beeinflusst. Durch das Aufrufen von Leistungserwartungen und Bewertungspraktiken wird die Fotoarbeit durch eine implizite hierarchische Ordnung gesteuert (Kap. 7.2). Im Verlauf wird diese damit nicht zum eigentätigen kreativen Prozess der Schüler, sondern zur schulischen Lernaufgabe. Auf der Ebene der Schüler wird sie als Teil schulischer Leistungsanforderungen gerahmt, der bei Gelingen mit einer guten Note bewertet wird, auf der Ebene der Lehrkraft als Pflichterfüllung beruflicher Anforderungen (»werde dafür bezahlt«). Vor allem S1 opponiert, wobei sich dieser am Ende sichtbar zufrieden mit dem Ergebnis zeigt.

Interaktionen im Raum

Die Gruppenarbeit findet im Klassenzimmer statt. Nicht nur die Lehrkraft, sondern auch die Schüler scheinen die Bewegungen der Körper im Raum zu steuern, insofern sie sich frei im Raum bewegen. Dadurch scheint eine offenere Unterrichtsform zu herrschen. Es kommt zur Explorierung des Raumes durch die Schüler, z.B. indem sie sich die Hände waschen oder miteinander Ringen. Markant ist die Raumaushandlung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen über die Frage, wer über die Verteilung der Körper im Raum verfügt und über die Ausrichtung des Fotoprojektes bestimmt. Sie werden durch Leistungsadressierungen »geklärt«, weil damit erneut die hierarchische Ordnung aufgerufen wird. Die Schüler machen eine Hebeübung, die sie eigentlich nicht ausüben wollten. Das Ringen, Umarmen, Lachen, Abklatschen und Durchkitzeln, sowie die Körperpflege von S2 können als Übersprungshandlungen, aber auch als subversive Raumeignungen interpretiert werden. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass sich sowohl Lehrperson als auch Schüler »frei« im Klassenraum bewegen, bis auf die Positionierung während der Fotoarbeit. Die häufigste Distanz ist die entfernte persönliche Distanz, in der die Lehrperson das Agieren der Schüler beobachtet und das Standbild fotografiert. Wenn die Schüler mit der Lehrperson das Vorgehen besprechen, oder die Fotos anschauen, befindet diese sich auch in einer intimen Distanz, die von ihr selbst gesteuert wird. Die Aufmerksamkeit ist dabei auf das Medium Kamera gerichtet. Die Verfügung über die Körper im Raum hat damit überwiegend die Lehrkraft inne, obwohl die Schüler temporär Körperdistanzen wählen können.

Grafik 10: Vorkommen der Distanzen »Fotografie mit Lehrkraft im Klassenzimmer«



8.3.6 Zwischenfazit

Am selbstgewählten außerschulischen Ort (8.3.1/8.3.2) kommt es zu kreativem selbstbestimmtem Handeln und Interaktionsprozessen auf Augenhöhe zwischen Lehrkraft und Schüler*innen. Die Lehrkräfte dezentrieren sich und agieren aus dem Hintergrund heraus technisch-unterstützend und impulsgebend. Den Schüler*innen obliegt die Regie, sie können die Positionierungen der Körper im Raum/Körperdistanzen gestalten. Bei Intimdistanzen ist die Aufmerksamkeit auf das Medium Fotoapparat gerichtet. An den liminalen Orten Flur und Schulhof (8.3.3/8.3.4) kommt es ebenfalls zu kreativem selbstbestimmtem Handeln der Schüler*innen. Es finden stärker eigenbestimmte Raum- und Körperdynamiken der Schüler*innen statt. Die Lehrkräfte dezentrieren sich ebenfalls und agieren aus dem Hintergrund heraus technisch-unterstützend und impulsgebend, die Schüler*innen können die Positionierungen der Körper im Raum/Körperdistanzen (mit-)gestalten. Der Flur als liminaler Ort zwischen Eigen- und Fremdbestimmung ruft Raumaushandlungspraktiken hervor, sowie auch Raummarkierungen und Praktiken des *doing difference* (8.3.3). Gleichzeitig kommt es aber zu einem unterstützenden Miteinander in der Schüler*innengruppe (8.3.4). Im Gegensatz zu den öffentlichen außerschulischen Orten scheint an den liminalen Orten die potentielle Anwesenheit Unbeteiligter stärker Scham und körperliches Unwohlsein aufzurufen. In Phasen der Intimdistanz ist die Aufmerksamkeit auf das Medium Fotokamera gerichtet. Im Klassenraum (8.3.5) sind ästhetische Praktiken durch starke Lenkung und Lehrer*innenzentrierung mit kurzen Phasen der Schüler*innenbeteiligung gekennzeichnet. Die Lehrkraft verfügt weitestgehend über die Anordnung der Körper im Raum, übernimmt die Regie, behält die Kontrolle über die Fotokamera. Obwohl weitgehend entferntere Distanzen eingenommen werden, tritt die Lehrkraft bei der Fotoarbeit auch in die intime Distanz. Die Schüler*innen fügen sich aufgrund von (Re-)Adressierungen in Hinsicht auf Bewertungspraktiken und die Aussicht auf eine gute Note, wobei sich die Frage

stellt, ob diese durch implizit in den Raum eingeschriebene, habituierte Hierarchien hervorgerufen werden. Es werden zudem Praktiken des *doing gender* vollzogen.

8.4 Ausstellungen

In diesem Abschnitt erfolgen Analysen aus Sequenzen der Ausstellungspräsentationen am Ende der Unterrichtsreihen. Sie sind Teil der ästhetischen Praxis und dienen der Würdigung und Reflexion der erstellten Fotografien. Die Kuratierungen der Ausstellungen und musikalische Gestaltung waren Teil eines begabungsfördernden zertifikatsorientierten Zusatzangebotes, das im Rahmen von Teilprojekt 2 angeboten und von Schüler*innen freiwillig absolviert wurde. Auch hier stellt sich die Frage nach Interaktionsmustern und Steuerung der Körper im Raum und inwiefern heterogenitätssensible Lernprozesse eröffnet werden.

8.4.1 Ausstellung mit Urkundenverleihung

Dichte Beschreibung

Die erste Sequenz zeigt eine Ausstellung der Fotografien in der Schulloobby. Die Personen bewegen sich dynamisch im Raum, bleiben immer wieder vor verschiedenen Bildern stehen. Die Schüler*innen unterhalten sich, machen sich Notizen, tauschen sich aus, die Lehrkraft widmet sich den Bildern. Es herrscht eine lockere, entspannte Atmosphäre. Im Hintergrund läuft Lounge-Musik, die S1 eigens für die Ausstellung komponiert hat. Er ist mit Hemd und Jackett erschienen und sitzt an einem Tisch mit einem Laptop. S2 schlenkert lässig an einem leicht mehrgewichtigen Mitschüler (S3) vorbei, klopf ihm kumpelhaft beim Vorbeigehen in die Seite. Dann greift er ihm kurz mit der Hand in die Seite und geht weiter. S3 scheint davon ungerührt. Eine Schülerin kommt zu S1, legt ihren Zettel auf den Tisch, dreht ihren Stift darauf im Kreis und befragt ihn zu seiner Musik. »Das ist mein eigenes«, ist von ihm zu hören. Die Lehrkraft kommt dazu und macht ein ausdrehendes Zeichen mit der Hand, um zu signalisieren, dass er die Musik abdrehen soll. S1 widerspricht »Ja, da kommt noch eins, also ich hab ja hier vier Stücke zusammen, die gehen ja 10 Minuten«. Er schlägt vor, dass die Musik weiter im Hintergrund laufen könne. Die Lehrkraft lehnt ab mit der Begründung, dass dies wegen der Mikrophone und der Kameraaufzeichnung nicht gehe, weil dann die Stimmen nicht verständlich seien. Sie tröstet den Schüler mit einem »Das können wir sonst immer gerne machen, ja« und zeichnet mit einer Handgeste eine horizontale Schlusslinie. Anschließend wendet sie sich der Gruppe zu mit der Bitte, zum Ende zu kommen: »Ihr hört, dass die Musik nun langsam verstummt, es wäre schön, wenn ihr in diesen Bereich kommt«. Sie macht eine kreisende, einladende Bewegung mit dem Arm. Die Schüler*innen, die im hinteren Bereich stehen, sollen näherkommen. Einige schreiben noch Post-its fertig, und versammeln sich dann in einem Halbkreis um die Lehrkraft. Parallel wirft diese einen kurzen interessierten Blick auf die Notizen der Schüler*innen. Dann wendet sie sich S1 zu und flüstert: »So jetzt kannst du ausmachen«. Die Musik verstummt. S1 bleibt weiterhin zurückgelehnt an seinem Tisch sitzen. Ein Mitschüler dreht sich auffordernd zu ihm um, die Lehrkraft lädt ihn ein, in den Kreis zu kommen (»Alles klar, S1, komm auch dazu«) und

macht einen Schritt zur Seite, um ihm Platz zu machen. Dann folgt eine kurze Ansprache: »Ich persönlich finde, dass das sehr, sehr schön geworden ist und bevor wir uns jetzt die einzelnen Bilder anschauen, möchte ich mich noch ganz herzlich bei den drei Schülern bedanken, die heute morgen extra hergekommen sind, um mit uns zusammen die Bilder so aufzuhängen, gestern erst gemacht, heute hängen die schon an der Wand.« Er überreicht für das Kuratieren und die Musikkomposition Zertifikate an die betreffenden Schüler*innen, die namentlich aufgerufen werden und Applaus bekommen: »Und dafür bekommst du auch jetzt eine Teilnahmebestätigung, dass du die Ausstellung kuratiert hast«. Bei S1 bedankt er sich für die Musik: »S1 war heute früher da, hat sich selber um die Musik gekümmert, da kann er uns gleich bestimmt noch zwei drei Sätze sagen, warum er die so ausgewählt hat. Da möchte ich mich auch noch ganz herzlich bedanken!« S1 nickt, nimmt die Urkunde entgegen. Er betrachtet aufmerksam sein Zertifikat, nickt während er eine Geste mit seiner Hand macht, die einen Vorgang bestätigend abhakt und legt es dann auf den Tisch.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft hat eine ruhige, zugewandte und gleichzeitig deutliche Körpersprache. Aufforderungen werden mit Gesten untermalt, wie die Schlusslinie, die weitere Diskussionen unterbindet. Sie interagiert während der Betrachtungsphase wenig mit den Schüler*innen, widmet stattdessen den Bildern Aufmerksamkeit und hält sich zunächst weitgehend im Hintergrund. Obwohl die Dramaturgie der Vernissage deutlich durch die Lehrkraft gesteuert wird, werden den Schüler*innen Freiräume eröffnet, sich im Raum zu bewegen und sich je nach Belieben mehr oder weniger intensiv mit den Werken zu beschäftigen. Dass der Lehrkraft begabungsförderndes *Enrichment*, d.h. zusätzliche Angebote zur inneren Differenzierung (Lerke 2024: o.S.), unvertraut ist, zeigt sich daran, dass sie die eigenständige Leistung der Schüler*innen durch das Wort »Teilnahmebestätigung« und durch die Formulierung »Auswählen der Musik« statt »Komposition« schmälert. Gleichzeitig vollzieht sie eine Würdigung der Leistungen durch das feierliche Überreichen der Zertifikate, das von lautem Klatschen begleitet wird.

Praktiken der Schüler*innen

Obwohl er sich mit einem Tisch am Rand der Ausstellung positioniert hat, ist S1 ein Mittelpunkt der Sequenz. Wie bedeutsam ihm die Aufgabe des Komponierens ist, zeigt sich daran, dass er sich für die Ausstellung einen Anzug angezogen hat und offen opponiert, als ihn die Lehrkraft bittet, die Musik auszustellen. Schließlich muss er sich fügen und wird auf ein anderes Mal vertröstet (»Sonst immer gerne«). Er beantwortet dies mit einer subtilen Form der Raumaushandlung, indem er an seinem Tisch sitzen bleibt, als die Lehrkraft die Gruppe bittet, in einen Kreis zu kommen. Erst auf eine explizite Einladung der Lehrkraft reiht er sich in den Kreis ein. Markant ist in der Sequenz zudem eine Mikropraktik des *doing difference*, bei der die Heterogenitätsdimension Mehrgewichtigkeit nonverbal markiert wird. Als S2 kumpelhaft in die Seite von S3 fasst, scheint dies keine aggressive Geste zu sein, da weder er noch der betroffene Schüler daraufhin Reaktionen zeigen und die Geste damit nahezu unsichtbar bleibt. Sie lässt sich somit als Zeichen der Nähe interpretieren. Auf der anderen Seite kann gemutmaßt werden, dass S3 nicht reagiert, weil er solche Gesten der Körpermarkierungen gewohnt ist und möglicherweise

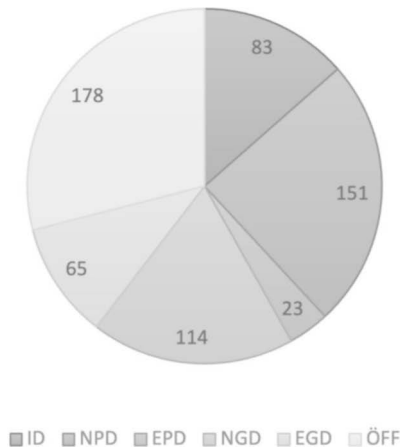
gelernt hat, sie zu ignorieren. So gesehen wäre die Interaktion ein bodyistisches Aufrufen von Körpergewicht. Ganz subtil und scheinbar einvernehmlich wird eine Heterogenitätsdimension markiert, wobei sich die Frage stellt, ob es dies tatsächlich für S3 ist.

Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

Die Ausstellungspräsentation wird in der Sequenz sowohl zum Festakt, als auch zum Reflexionsformat, indem Post-its mit Anmerkungen und Fragen beschriftet und die Bilder einzeln präsentiert und besprochen werden. Dabei sorgt die Lehrkraft sowie die durch Musik untermalte festliche Atmosphäre dafür, dass keine Unterrichtsatmosphäre aufkommt und ein Empowerment der Schüler*innen bewirkt wird. Damit regt das produktionsorientierte Arbeiten über die Fotografie hinaus ästhetische Bildung an.

Interaktionen im Raum

Grafik 11: Vorkommen der Distanzen »Ausstellung mit Urkundenverleihung«



Die Interaktionen sind dynamisch und durch ein Miteinander, aber auch durch kleinere Momente der Raumaushandlungen geprägt, zwischen der Lehrkraft und S1 und zwischen S2 und S3. Die Körperdistanzen und Positionierungen der Körper im Raum werden durch die Lehrkraft gerahmt, aber auch für die Lerngruppe partizipierend geöffnet. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass es sich um eine sehr dynamische Sequenz handelt, bei der sich eine ausgewogene Verteilung der Distanzen ergibt. Die tendenziell häufigste Distanz ist die öffentliche Distanz. Diese wird im Verlauf der Sequenz immer wieder eingenommen, zuletzt am Ende bei der Überreichung der Zertifikate. Dabei bewegt sich die Lehrperson auf die einzelnen Schüler*innen zu, denen gedankt wird. Ansonsten fällt auf, dass sie sich zeitweise dezentriert und einen festen Standort in der Ausstellung einnimmt, um von dort aus das Ausstellungsgeschehen zu beobachten.

8.4.2 Referate in Ausstellungsraum

Dichte Beschreibung

Die zweite Sequenz zeigt eine Ausstellung der Fotografien auf einem alten Dielendachboden der Schule, der für besondere Anlässe genutzt wird. Es ist relativ dunkel, aber atmosphärisch, Holzpfeiler stützen die Decke, die Wand ist aus Backsteinen, eine Leiter lehnt an der Wand. Nach einer knappen Eröffnung der Ausstellung durch Schülerinnen und einem ersten lockeren Rundgang der Schüler*innen durch die Ausstellung leitet die Lehrkraft die Bildpräsentationen durch die Gruppen ein: »Wir starten jetzt mit den Bildreferaten, ihr hattet dazu Arbeitsblatt zur Vorbereitung. Habt ihr euch die Reihenfolge überlegt, wie gestartet werden soll?« Eine Schülerin antwortet, sie würden einfach in der Reihenfolge durchgehen, womit sich die Lehrkraft einverstanden erklärt. Vier Schüler*innen versammeln sich vor ihrer Fotografie, die restlichen gruppieren sich locker davor. S1 und S2 stehen rechts bzw. links vom Bild. Eine Schülerin aus der Gruppe der Zuhörenden fragt halblaut, warum die Musik aus ist, worauf die Lehrkraft antwortet, dass man so die Referate besser verstehen könne. S1 beginnt: »Ja also in diesem Bild [»Don't be sad«,] wird die Auferstehung auf zwei Ebenen dargestellt. Einmal in dem Weg, auf dem Weg [...]. Ähm, dass eine tote Person aufersteht. Dies wird deutlich, da wir das einmal auf dem Friedhof haben und natürlich auch direkt hinter einem Grab. Andererseits wirds aber auch dadurch deutlich, dass eine Person stark um ihre verstorbenen Mitmenschen trauert und von ihnen, den Freunden auferstanden ist, äh aufgeholfen wurde. Diese Person ist in dem Moment zwar noch sehr traurig, wird es aber wahrscheinlich mit der Zeit verkraften können. Wir haben den Friedhof gewählt, weil er halt Gräber beinhaltet und für viele auch ein Symbol der Auferstehung ist.« Die Lehrkraft fragt zurück, ob der Friedhof als Symbol der Auferstehung gewählt wurde. S1 antwortet, dass der Friedhof auch ein guter Ort sei, um Leid aufzuzeigen, weil dort viele Personen tot und im Grab sind. »Dann nur bezogen auf Menschen, die schon tot sind?«, lautet die weitere Nachfrage der Lehrkraft. S1 verneint und führt aus, dass es auf alle Menschen bezogen sei, auch auf diejenigen, die den Friedhof besuchen (»Die sind ja alle relativ traurig und leiden und trauern«). Die Gruppe blickt bis auf S1 nach unten auf den Boden. S3 hat die Hände in seinen Hoody-Taschen vergraben, er streicht unsicher mit der Fußspitze über den Boden. S4 lehnt an einem Balken, die Hände hinter dem Rücken verschränkt. Die Lehrerin nickt mehrmals »Ja.« »Ja?« vergewissert sich S1. »Ja« wiederholt die Lehrkraft und zeigt, indem sie zum nächsten Bild geht, dass die Präsentation abgeschlossen ist. »Dann gehen wir einmal zum zweiten Bild«. Die Schüler*innen positionieren sich neu. Drei Schüler stellen sich zu ihrer Fotografie. S5 ermutigt leise S6 »Das schaffst du easy. Sonst kann ich auch übernehmen, wenn ich muss. Soll ich machen?«, worauf S6 an ihn übergibt »Ja mach, ich komm zu dir auf die Seite hier«.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft hat zwar die Ausstellungseröffnung in die Hände der Schüler*innen gegeben und ihnen die Entscheidung überlassen, in welcher Reihenfolge die Bilder präsentiert werden sollen. Die partizipatorischen Praktiken werden jedoch durch die Form der Präsentationen der Ausstellungsfotos durchbrochen. Die Lehrkraft tritt als Begutachterin der Werke auf und wählt die Form eines gelenkten Unterrichtsgesprächs für

die Besprechung der Bilder. Mit dem abschließenden bestätigenden und für gut befindenden Nicken (Ja!«) ruft sie gängige Bewertungspraktiken auf und signalisiert indirekt, dass es eine Erwartung gab, die erfüllt wurde. Die übrigen Schüler*innen werden nicht in das Gespräch über die Bilder einbezogen.

Praktiken der Schüler*innen

Die Schüler*innen sind vor der Präsentation sichtbar aufgeregt und üben, was sie sagen wollen. Bei der Präsentation zeigt die Körperhaltung (Kopf gesenkt, Füße scharren), dass sie unsicher sind. In beiden Gruppen gibt es Hauptredner*innen, die das Referat übernehmen und die Überlegungen zu dem Bild vorstellen, wobei in der zweiten Gruppe S5 zunächst S6 ermutigen will und die Arbeit dann an seiner Stelle übernimmt, was einerseits für ein unterstützendes Miteinander der Gruppe spricht. Andererseits zeigt es gleichzeitig, dass die Schüler*innen Leistungsdruck empfinden. Die jeweils nicht Präsentierenden betrachten das Geschehen und sind sonst unbeteiligt. Sie bleiben aber ruhig, interagieren nicht miteinander, es wird nicht gelacht. Die meisten halten ihr Arbeitsblatt in der Hand und sind körperlich leicht unruhig. Insgesamt wirken sie wie die schweigende Gruppe einer offiziellen Museumsführung.

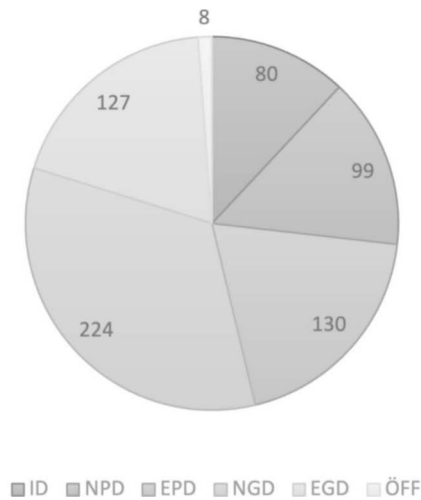
Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

Kunst wird hier eher als Gegenstand aufgefasst, der betrachtet wird und weniger als Phänomen, das erlebbar ist und unmittelbar eine persönliche Relevanz aufweist. Das ästhetische Potential einer Ausstellung wird nicht ausgeschöpft. Statt die Werke zu würdigen und gemeinsame ästhetische Reflexionsprozesse anzubahnen, werden Leistungserwartungen aufgerufen.

Interaktionen im Raum

Obwohl die Ausstellung in einem atmosphärischen Raum stattfindet, durch Schüler*innen eingeleitet und mit Hintergrundmusik untermalt wird, kommt keine festliche Atmosphäre auf. Während die Raumverteilung den Eindruck vermittelt, die Schüler*innen und die Lehrperson befänden sich auf einer Ebene und die Schüler*innen könnten die Distanzen durch freie Bewegungen im Raum mitgestalten, bildet sich tatsächlich eine implizite Hierarchie ab. Die Lehrkraft steuert das Geschehen durch das Aufrufen von Leistungserwartungen und verwandelt den Ausstellungsraum damit in einen Prüfungsraum. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass es sich um eine sehr offene Unterrichtsförm handelt, bei der die Distanzen dynamisch variieren. Die Lehrperson befindet sich über den Großteil der Sequenz »umringt« von Schüler*innen, wobei diese auf die Lehrkraft ausgerichtet sind. Zu keinem Zeitpunkt kann eine öffentliche Distanz festgestellt werden. Die Intimdistanz wird eingenommen, wenn die Lehrkraft bei der Besprechung der Werke neben den Schüler*innen steht.

Grafik 12: Vorkommen der Distanzen »Referate im Ausstellungsraum«



8.4.3 Zwischenfazit

Die Ausstellungen finden in öffentlich zugänglichen Räumen der jeweiligen Schulen statt. Sie dienen der feierlichen Würdigung der Schüler*innenleistung und zugleich als Reflexionsformat. Reflexion wird in der Kunstdidaktik als »Brückenkompetenz« gesehen, weil dabei gestalterische Produktion und ästhetische Rezeption verbunden werden (Niehoff 2012). Es kommt zu partizipativen Praktiken der Schüler*innen (8.4.1/8.4.2), wobei die Ausstellungen von den Lehrkräften moderiert werden. Diese Moderation wird einerseits in Form einer stärken eigenen Dezentrierung und höheren Schüler*innenbeteiligung und einer stärkeren Würdigung der Werke (8.4.1) vollzogen, andererseits in Form einer starken Lenkung und Lehrer*innenzentrierung (8.4.2). Bei 8.4.2 kommt es zu starken (Re)Adressierungspraktiken in Hinsicht auf Leistungserwartungen. Diese sorgen dafür, dass bei der Ausstellung trotz Mitgestaltung der Schüler*innen keine feierliche Stimmung aufkommt obwohl der Raum atmosphärischer ist als bei 8.4.1. Die Körperdistanzen werden in 8.4.1 durch das moderierende Wirken der Lehrkraft gesteuert, sowie durch partizipative Praktiken der Schüler*innen, wobei es auch zu Raumaushandlungen und Mikropraktiken des *doing difference* kommt. In 8.4.2 steuert die Lehrkraft weitgehend die Anordnungen der Körper im Raum und die Körperdistanzen. Obwohl die Schüler*innen teilweise selbst über Körperdistanzen bestimmen können, richten sie sich an der Lehrkraft aus, die die Positionierungen der Körper im Raum durch das *doing being teacher* steuert. Die Einnahme von Intimdistanzen gehen mit der Überreichung der Urkunden (8.4.1) und der Besprechung der Werke (8.4.2) einher.

8.5 Dynamiken im Klassenzimmer

Um die Analyse von Kunstprozessen im Raum weiter auszuschärfen, wurden schließlich Unterrichtssequenzen als Kontrastbeispiele gewählt, in der die Fotoarbeiten inhaltlich

im Plenum vor- und nachbereitet wurden und in denen es zu besonderen Dynamiken im Klassenzimmer kam.

8.5.1 Theodizeefrage

Dichte Beschreibung

Im Gegensatz zu den meisten anderen Segmenten, in denen die Schüler*innenbeiträge eher kurz gehalten sind und stark gelenkte Unterrichtsgespräche stattfinden, kommt es in dieser Sequenz zu einer hohen Schüler*innenbeteiligung und einem intensiven theologischen Austausch. Sechzehn Schüler*innen und eine Lehrkraft stehen dicht gedrängt in der Ecke des Klassenzimmers im Kreis um einen Tisch herum. Hier liegen ausgefüllte Arbeitsblätter zur Frage, wo die Schüler*innen Leid in ihrer Lebenswelt wahrnehmen. Die Lehrkraft hat Zeitungsartikel hinzugefügt und eröffnet das Gespräch, indem sie ein Impulskärtchen in die Mitte auf den Tisch legt und vorliest: »Gott selbst kennt Leid und Verzweiflung.« Hierauf tritt sie ein paar Schritte zurück und adressiert eine Schülerin »Was meinst du?«. S1 antwortet mit einem langgezogenen »Ähm« und die Lehrkraft reagiert anteilnehmend mit »Ist schwierig, ne?« Es folgt eine kurze Stille, zwei Schüler melden sich. Die Lehrkraft tritt wieder vor und zeigt auf einen Zeitungsartikel über eine ermordete Frau, die einem Schüler persönlich bekannt war: »Gott selbst kennt Leid und Verzweiflung, gerade ja in Bezug auf das, was wir hier sehen.« Sie dreht sich zur Schülerin und wendet sich dann der gesamten Gruppe zu. Anschließend ruft sie S2 auf und tritt wieder mehrere Schritte zurück. »Also, da sehe ich keinen Sinn drin und in dem Bild sehe ich auch keine Hoffnung, wirklich«, äußert sich S2. Er deutet auf den Zeitungsartikel. Im Hintergrund sitzt ein Schüler auf der Fensterbank und wuschelt sich in den Haaren. Ein anderer meldet sich. Die Lehrkraft fragt nach worin S2 keinen Sinn sehe. Er antwortet, wenn Gott Leid kennen würde, wäre das mit der Frau nicht passiert, »weil ich denk (.) so schön wars jetzt nicht für die Frau also was sie da erfahren hat, oder?«. Die Lehrkraft sortiert parallel die Impulskarten in der Hand, bleibt dem Schüler aber zugewandt. »Jetzt hab ichs verstanden« äußert sie und tippt sich mit dem Zeigefinger an die Stirn. Sie führt S2's Aussage aus: Das, was die Person erfahren hat, war so tragisch, dass sie sich nicht drauf verlassen kann, dass es einen Gott gibt und wenn es einen Gott geben würde, dann wäre das nicht passiert. Die Lehrkraft vergewissert sich, ob sie den Schüler mit der Ausführung richtig verstanden hat, dieser bejaht und nickt. Im Kreis sind alle sehr ruhig und konzentriert, viele haben sich an die Wand gelehnt. Daraufhin meldet sich S3 zu Wort, er äußert, dass er daran glaube, dass Gott den Menschen das Leid schenke, damit sie ihm komplett vertrauen. »Weil, wenn's kein Gott geben würde, dann hätte keiner einen Maßstab, dann würde keiner beantworten, was ein gutes Leben ist.« Die Lehrkraft hakt nach, was angesichts von Leid helfen kann. S3 murmelt: »Vertrauen«, worauf die Lehrkraft erneut nachfragt: »Vertrauen worauf?« Sie blickt auf die Uhr, weil sich das Ende der Stunde abzeichnet. S3 erklärt, dass er das Leben als Prüfung sehe, und dass Dinge wie die Ermordung der Frau auf der ganzen Welt passieren. Wenn man alles Leid der Welt auf einmal betrachte, dann hätte das Leben für manche Menschen keinen Sinn mehr »dann würden die sich das Leben nehmen und alles Mögliche, dann würd man nur noch das Leid sehen«. Die Lehrkraft lässt die Aussage unkommentiert stehen und gibt der Gruppe damit Raum weiterzudenken. S4 meldet sich, er schließt sich S2 an und sagt, »Wenn's

n Gott geben würde und er Leid selbst kennt, dann würde er ja quasi die Menschen vor Leid beschützen und die Menschen nicht aufeinander loslassen.« Die Lehrkraft wendet sich ihm körperlich zu, geht dabei ein wenig zurück, um Raum zu geben und gibt einen weiterführenden Impuls: »So dass dann jeder eine Marionette ist und nicht das machen kann, was er will, oder wie stellst du es dir dann vor?« S4 argumentiert, dass der Mensch in einem gewissen Rahmen machen könnte, was er möchte, solange er sich und andere nicht schädigt. »So stelle ich mir das vor, dass Gott uns behüten soll, wenn es ihn geben würde.« Die Lehrkraft sortiert erneut ihre Impulskärtchen, lässt die Aussage unkommentiert im Raum stehen und wendet sich gesprächsöffnend der Gruppe zu. S5 meldet sich und wird drangenommen. Er glaube persönlich nicht an Gott, aber daran, dass es ein Schicksal gibt und jeder seine eigene Geschichte hat. Jede Entscheidung, die man im Leben treffe, werde Konsequenzen haben. Es gibt zustimmendes Nicken in der Gruppe, ein weiterer Schüler meldet sich und ein Gespräch über Strafe und Vergebung gerät in Gang.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft gestaltet das Gespräch als eine Art Theologisieren. Sie tritt moderierend auf, ermuntert die Schüler*innen das Gesagte auszuführen und gibt weiterführende Impulse. Dies unterstützt sie körperlich-räumlich, indem sie Impulskarten in die Mitte legt und sich dann wieder ein Stück aus dem Kreis zurückzieht, um den Raum für die Schüler*innen zu öffnen. Sie hält Zettel in der Hand, auf die sie immer wieder blickt, ebenso wie auf die Uhr, womit sie ihre Rolle als Moderatorin der Gespräche markiert. Sie bleibt durchgehend den Schüler*innen zugewandt, argumentiert ruhig und lässt in dem Gespräch auch Schweigeminuten entstehen. Dadurch entsteht ein Gespräch auf Augenhöhe, bei der die Lehrkraft die Beiträge nicht wertet und sich die Schüler*innen auch aufeinander beziehen.

Praktiken der Schüler*innen

Die Schüler*innen stehen eng beieinander im Kreis, mehrere lehnen an der Wand, ein Schüler sitzt auf der Fensterbank, andere stehen, oder lehnen sich an Tische an. Insgesamt sind alle sehr ruhig und konzentriert, es wird immer mal wieder vor und zurück gewippt, einige falten die Arbeitsblätter, sind aber dadurch nicht vom Gespräch abgelenkt. Niemand lacht oder führt Nebengespräche mit Mitschüler*innen, es gibt keine Zwischenrufe. Es beteiligen sich sehr viele am Unterrichtsgespräch. Sie widmen sich dem Gespräch mit gespannter Ernsthaftigkeit, bringen eigene Fragen und Gedanken ein.

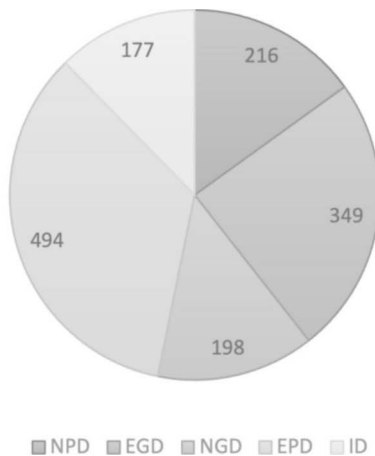
Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

In dieser Sequenz findet kein produktionsorientiertes Arbeiten mit Kunst statt, der Lehrer nimmt darauf jedoch vor der Sequenz kurz Bezug, indem er erläutert, dass die inhaltliche Auseinandersetzung bedeutsam ist zur Vorbereitung der Fotoarbeiten. Vor der Sequenz wurde mit der Besprechung des Kreuzweg-Bildes ein rezeptionsorientierter Impuls gegeben, an dem sich die Schüler*innen rege beteiligt hatten.

Interaktionen im Raum

Für das Segment hat die Klasse die üblichen Tischreihen verlassen und sich zu einem Tisch in der Ecke des Klassenzimmers begeben. Damit wird eine ungewohnte Positionierung im Raum gewählt, die eingeübte Muster des gelenkten Unterrichtsgesprächs aufbricht. Die Muster der Platzierungen von Körpern im Raum sind durch ein geteiltes Miteinander gekennzeichnet, sowie durch Raumgewährungen durch die Lehrkraft. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass die Schüler*innen fest an ihrem Platz stehen bleiben, während die Lehrperson zumindest leicht ihre Position verändert. Entgegen der naheliegenden Vermutung, dass eine konstante nahe räumliche Distanz zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen vorherrscht, kann beobachtet werden, dass alle Distanzen bis auf die öffentliche Distanz vertreten sind. Die näheren Distanzzonen treten immer dann ein, wenn die Lehrperson neue Impulse in die Mitte auf den Tisch legt. Dabei ist erkennbar, dass sie sofort wieder zurücktritt. Zeitweise stützt sich die Lehrperson darüber hinaus auf dem Regal ab, nimmt die weiteste Distanz in der Sequenz zu den Schüler*innen ein und dokumentiert bzw. unterstreicht durch die Geste des Aufstützens die Rücknahme der eigenen Person aus dem Unterrichtsgeschehen, sodass der Fokus auf der Aktivität und den Äußerungen der Schüler*innen liegt.

Grafik 13: Vorkommen der Distanzen »Theodizeefrage«



8.5.2 Doing difference im Unterricht

Dichte Beschreibung

Die zweite Sequenz zeichnet sich durch Dynamiken des *doing difference* aus und findet im Klassenzimmer statt. Die Schüler*innen sitzen hintereinander in vier Reihen. Die Lehrkraft sitzt auf der Tischkante mit einem Tablet auf den Knien, in Richtung der Schüler*innen. Sie blickt auf ihr Tablet, um die Antworten der Schüler*innen festzuhalten und simultan an die Wand zu projizieren. Die Fenster sind geöffnet, die Schüler*innen haben vor sich auf dem Tisch viel Material liegen. Die Lehrkraft fragt ins Plenum: »Auf welches Leid würdest du aufmerksam machen?« und wird dabei fast von S1 unterbro-

chen, die »Trauer« reinruft. Die Lehrkraft notiert die Antwort und adressiert S2 aus der letzten Reihe, die gerade tuschelt, mit der Frage, auf welches Leid sie aufmerksam machen würde. »Ähm, ja, also ich finde Mobbing nicht so toll.« S1 aus der ersten Reihe, die mit dem Sitznachbarn zu den Außenseiter*innen der Klasse gehört, beugt den Oberkörper nach vorne und lässt den Kopf hängen. Ihr Sitznachbar S4 hat den Kopf zur Seite gelehnt und blickt traurig ins Leere. S1 meldet sich, wird aber nicht drangenommen. Die Lehrkraft adressiert S3 und fragt, auf welches Leid sie aufmerksam machen würde. Nach kurzer Stille fragt sie erneut: »Welches Leid?«. Als immer noch keine Antwort kommt, wird die Schülerin in strengem Ton zurechtgewiesen: »S3, ich rede mit dir!« Ihre Antwort ist unverständlich. Ein anderer Schüler ruft »Wut« ins Plenum ein, was die Lehrkraft aufnimmt. S1 bohrt währenddessen kurz in der Nase. Die nächste Frage der Lehrperson lautet: »Wie könnte man denn mit diesem Leid umgehen?« S1 meldet sich und äußert, dass man viel davon therapieren könne und dass man sich bei Mobbing verändern könne. Sie wird kurz von S3 unterbrochen, wobei die Lehrkraft sie auffordert, das weiterauszuführen. Währenddessen rutscht S4 unruhig auf seinem Stuhl hin und her, die Schultern hängen, womit er körpersprachlich deutlich zeigt, dass er sich unwohl fühlt. S1 wischt erneut die Nase. »Also, man kann sich verändern, zum Beispiel«, argumentiert S2 weiter: »Also ich befürworte nicht Mobbing, aber wenn man eine Übergewichtige Person mobbt, Übergewicht ist ja ne Krankheit. Deswegen sollte man vielleicht sich ändern und nicht übergewichtig sein, weil das schädlich für die Gesundheit ist und seine Gesundheit fördern.« S1, die mehrgewichtig ist, dreht sich um und guckt S2 an. Diese ruft durchs Klassenzimmer: »Ja man, S1, warum guckst du mich an?« Der Rest ihrer Aussage geht im Lachen der Mitschüler*innen unter. Die Lehrkraft kratzt sich am Rücken, bleibt in der Körpersprache aber sachlich und versucht, das Gesagte aufzufangen: »Ja, ähm, du sprichst jetzt eine Sache davon an, ja.« Dann geht sie auf S3 ein: »Ja. S3, du hast auch noch etwas eingeworfen dazu?«. Diese äußert »Ja, also es geht auch andersrum«. S4 blickt aus dem Fenster und zwei andere Jungen lachen und tuscheln miteinander. Der Lehrer versucht zusammenzufassen: »Ja, also ihr geht jetzt selbst auf die körperliche Konstitution ein. Änderungen herbeiführen, wenn ihr im Kontext Mobbing seid, [ist das] auch in einem anderen Rahmen denkbar, Fragezeichen, S3«. S2 meldet sich und wird drangenommen. Sie argumentiert, dass man manchmal auch Mobbing in Form von Ausgrenzung erfahre, wenn man sich schlecht verhalte »dass man sich psychisch mehr öffnet oder andere besser behandelt«. Sie ergänzt, dass sie kein Mobbing befürworte, sondern dass es um Veränderung gehe. Parallel hierzu zieht S1 ihren Kragen ganz weit nach oben, sodass ihr Gesicht darin verschwindet, S4 liest in seinem Heft. Die Lehrkraft versucht erneut zu differenzieren, dass S2 nur von den Mobbingopfern gesprochen habe, woraufhin sich S2 einsichtig gibt: »Man soll natürlich nicht mobben. Das meinte ich ja damit.« Die Lehrkraft schließt mit den Worten: »Okay. Ja, das war mir nur wichtig, dass das einmal auch klargestellt ist, dass es auf beiden Seiten irgendwie passend ist.« S1 und S4 haben die Köpfe gesenkt, S1 stützt das Gesicht in die Hand, S4 blickt aus dem Fenster.

Praktiken der Lehrkraft

Die Lehrkraft gestaltet die Sequenz als klassisches gelenktes Unterrichtsgespräch, wobei sie zunächst die Stichworte der Schüler*innen sammelt und keine inhaltliche Ver-

tiefung anbahnt. Durch das Notieren der Stichworte im Tablet ist die Lehrkraft eher auf sich als auf die Schüler*innen konzentriert. Es fällt auf, dass Schüler*innen aufgerufen werden, obwohl diese sich nicht melden. Hinzu kommen teilweise auch strenge Ermahnungen wie »Ich rede mit dir!«, was dem sensiblen Thema nicht entspricht. Das *victim blaming* [Mehrgewichtige müssen sich verändern, um nicht gemobbt zu werden] scheint die Lehrkraft zu überfordern. Die konkrete Adressierung der mehrgewichtigen Schülerin durch S2 mit »Warum schaust du mich dabei an?« wird von ihr nicht unterbunden, wodurch eine unangenehme Stille in der Klasse entsteht, die durch lautes Auflachen der Mitschüler*innen aufgebrochen wird. Es kann vermutet werden, dass es der Lehrperson unangenehm ist, die persönliche Ebene zu thematisieren, da dabei der Fortgang des Unterrichts ungewiss und dadurch risikoreich ist. Möglicherweise reagiert sie deshalb auch nicht konkreter, weil S2 selbst eine schwierige Geschichte hat. Die Lehrkraft fordert eine Positionierung gegen Mobbing von der Schülerin, die Schuldverdrehung in dieser Thematik wird aber nicht aufgedeckt, obwohl S1 sichtbar betroffen reagiert. Somit werden einerseits von Mobbing betroffene Schüler*innen nicht geschützt und andererseits die Schüler*innen nicht dazu angeregt, ihre eigene Einstellung kritisch zu überdenken und einen Perspektivwechsel vorzunehmen.

Praktiken der Schüler*innen

Bei den Schüler*innen sind verschiedene Raumfluchten und Übersprungshandlungen beobachtbar. Die zwei Außenseiter*innen der Klasse (S1 und S4) fühlen sich sichtlich unwohl, spielen mit dem Papier, bohren in der Nase, gähnen, schauen aus dem Fenster und S1 taucht in ihrem Pullover ab. Die zweite Reihe ist hingegen stark mit sich selbst beschäftigt und tuschelt, sie nehmen nicht am Unterricht teil. Auffällig ist die Interaktion von S2, die in der Klasse den Ton angibt. Möglicherweise spricht sie aus eigener Erfahrung heraus davon, dass man »viele wegtherapieren« könne und dass man sich selber ändern müsse. Sie vollzieht damit jedoch eine Raummarkierung, indem sie ein *victim blaming* bei einer konkreten Mitschülerin vollzieht. S1 wehrt sich, indem sie sich deutlich entrüstet umblickt, wird aber von S2 und durch das beifällige Lachen der Mitschüler*innen in ihre Schranken verwiesen.

Bedeutung des produktionsästhetischen Arbeitens mit Kunst

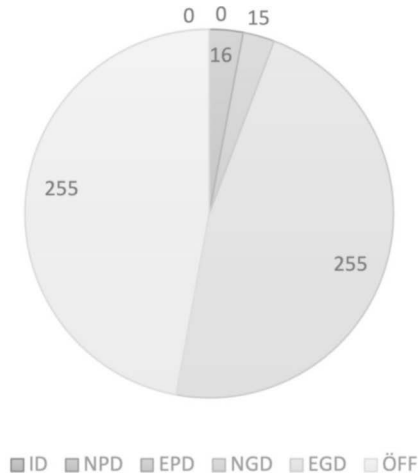
In der Sequenz erfolgt keine Bezugnahme zu den Bildern auf dem Pult als Medium.

Interaktionen im Raum

Durch den Frontalunterricht bewegen sich die Schüler*innen nicht im Raum, auch die Lehrperson verharrt fest auf ihrem Platz und gestaltet keine unterschiedlichen Körperdistanzen. So haben die Schüler*innen nur minimale Möglichkeiten der Raumflucht, wie das Hochziehen der Kapuze, das Senken der Köpfe oder der Blick aus dem Fenster. Die Muster der Platzierungen von Körpern im Raum sind dementsprechend durch minimale körperliche Bewegungsspielräume und die hierarchische Steuerung der Lehrkraft gekennzeichnet, die einerseits inhaltlich und körperlich keine Spielräume zulässt, andererseits das *doing difference* nicht vollständig unterbindet. Die indikatorenbasierte Videoanalyse zeigt, dass sich die Lehrperson in einer entfernten gesellschaftlichen Distanz zu den Schüler*innen aufhält, die sich am nächsten bei ihr befinden und in einer

öffentlichen Distanz zu den hinten sitzenden Schüler*innen. Erst gegen Ende der Sequenz verlässt die Lehrperson diese Positionierung und bewegt sich auf die Schüler*innen der hinteren Reihen zu. Dabei nimmt sie nun eine entfernte persönliche und eine nahe gesellschaftliche Distanz zu den Schüler*innen ein. Jedoch wahrt sie insofern Abstand zu der Klasse, als dass sich zu keinem Zeitpunkt eine Nahe persönliche oder intime Distanz einstellt.

Grafik 14: Vorkommen der Distanzen »Doing difference im Unterricht«



8.5.3 Zwischenfazit

Intensive Lernprozesse scheinen nicht davon abzuhängen, ob sich die Beteiligten in einer intimen oder nahen Distanz befinden, ebenso wie weitere Distanzen diese nicht automatisch zu befördern scheinen. Wirkmächtig scheint dagegen zu sein, ob Raumdynamiken gewohnte Praktiken des *doing being teacher* und *doing being student* durchbrechen. Hierbei agieren die Lehrkräfte moderierend, wobei sie sich verbal und räumlich auch dezentrieren und den Schüler*innen Raum geben (8.5.1). In 8.5.2 werden die Muster der Platzierungen im Raum durch Frontalunterricht und die Anordnung der Tische gerahmt, sowie durch eine starke Lenkung und Lehrer*innenzentrierung. Es kommt zu Raumaushandlungen und Praktiken des *doing difference*, die die Lehrkraft nur bedingt auffängt. Während die Lehrkraft in 8.5.1 kurz in die Intimdistanz eintritt, um Impulsmaterial in die Mitte zu legen und sich anschließend wieder in entferntere Distanzen begibt, werden in 8.5.2 entferntere Distanzen von der Lehrkraft gewählt.

8.6 Fazit

Die Interaktionen zwischen Lehrenden und Schüler*innen scheinen wesentlich durch Raumhabituationen beeinflusst. Produktionsästhetische Praktiken haben das Potential, eingespielte Unterrichtslogiken mit habituierten Praktiken des *doing being teacher* und

doing being student aufzubrechen. Besonders am selbstgewählten außerschulischen Ort fanden kreative Prozesse statt, bei denen die Schüler*innen Regie führten und sich die Lehrer*innen dezentrierten. Dagegen wurden vor allem im Klassenzimmer auch eingespielte Interaktionsmuster aufgerufen und Leistungsadressierungen und Unterrichtsordnungen wirksam. Besonders an den liminalen Orten Flur und Schulhof, denen keine eindeutige Raumhoheit zugeordnet ist, wurden Dynamiken der Raumverhandlungen und -markierungen sichtbar.

Hinsichtlich der Praktiken von Lehrer*innen haben sich in der Zusammenschau folgende Muster herausgebildet:

- Muster der starken Lenkung und Lehrer*innenzentrierung ohne Handlungsspielraum der Schüler*innen bzw. mit Phasen der Schüler*innenbeteiligung
- Muster des impulsgebenden und technisch-unterstützenden Lehrer*innenhandelns
- Muster des schüler*innenzentrierten unterstützenden Agierens im Hintergrund

Das ›Muster der starken Lenkung und Lehrer*innenzentrierung ohne Schüler*innenbeteiligung‹, die mit dem Aufrufen von Leistungsadressierungen einhergehen, scheint heterogenitätssensible, kreative Prozesse einzuengen, besonders, wenn es von Lehrenden im Schulraum aufgerufen wird. Dagegen kann das ›Muster der starken Lenkung und Lehrer*innenzentrierung mit Phasen der Schüler*innenbeteiligung‹ unsicheren Schüler*innen Orientierung gewähren, gleichzeitig aber auch Eigenständigkeit unterbinden, so dass dieses kontextuell unterschiedlich wirkmächtig wird. Eine Scharnierstelle für heterogenitätssensibles Lernen scheint insbesondere der Übergang zwischen den ästhetischen Praktiken und dem anschließenden reflektierenden Gespräch im Klassenraum zu sein. Im Klassenraum kommt es dabei zu Praktiken der Verengung durch starke Lenkung und Lehrer*innenzentrierung. Bei den Ausstellungen der Werke zeigte sich, dass ein atmosphärischer Raum im Schulgebäude zwar das Potential trägt, heterogenitätssensible Lernprozesse zu bewirken. Hier hängt es jedoch davon ab, ob Lehrende ›Muster der starken Lenkung und Lehrer*innenzentrierung‹ in Hinsicht auf Leistungserwartungen aufriefen, oder eine feierliche Würdigung des Geleisteten vollziehen.

Muster des ›schüler*innenzentrierten unterstützenden Agierens im Hintergrund‹ sowie des ›impulsgebenden und technisch-unterstützenden Lehrer*innenhandelns‹ waren vor allem am außerschulischen Ort, aber auch an den liminalen Orten Flur und Schulhof zu erkennen. Die Lehrenden dezentrierten sich räumlich-körperlich und übergaben den Schüler*innen die vollständige Regie, wobei sie diese bei Bedarf unterstützten und Impulse gaben bspw. hinsichtlich Fototechnik und Bildgestaltung.

Nicht zuletzt kann es heterogenitätssensible Lernprozesse verhindern, wenn Lehrende Praktiken des *doing difference* im Klassenraum übersehen oder übergehen, da Schüler*innen dies als ›Erlaubnis‹ zum Ausgrenzen interpretieren können. Nach Pica-Smith (2009) nehmen Schüler*innen Lehrer*innen als Repräsentant*innen gesellschaftlicher Machtstrukturen wahr. Wenn diese bei Diskriminierungen nicht eingreifen, können die Opfer dies in der Folge als »Komplizenschaft« bei der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse erleben (Pica-Smith 2009: 44; Rohde-Abuba 2022: 43), wodurch sie sich in doppelter Hinsicht den Diskriminierungen ausgeliefert fühlen.

In Hinsicht auf die Schüler*innen haben sich in der Zusammenschau folgende Muster herausgebildet:

- Muster des kreativen selbstbestimmten Handelns (Empowerment)
- Muster des unterstützenden Miteinanders
- Muster der Raummarkierungen und Raumverhandlungen
- Muster der Unsicherheit und Scham

›Muster des kreativen selbstbestimmten Handelns‹ werden sichtbar, wenn die Schüler*innen selbst über die Positionierungen der Körper im Raum bestimmen können, sie die Orte des Geschehens selbst wählen dürfen und Lehrende sich dezentrieren. ›Muster der Raummarkierungen und Raumverhandlungen‹ wurden zwar auch im Klassenraum vollzogen, traten aber vor allem bei Gruppenarbeitsphasen im Flur auf. Sie korrelierten mit Praktiken des *doing gender* und *doing difference*, so dass sich die These aufstellen lässt, dass die Liminalität des Ortes zwischen Eigen- und Fremdbestimmung Raumaushandlungsprozesse sowie Verhandlungen über die Bewegungen der Körper im Raum evoziert. Damit entstehen Freiräume, die konstruktiv mit ›Mustern des unterstützenden Miteinanders‹ gefüllt werden, die aber auch zu Praktiken des *doing difference* führen können. Im gelenkten Unterrichtsgespräch und auch bei den ästhetischen Praktiken vollziehen Schüler*innen subversive Raumaneignungen, die von Mikropraktiken bis hin zu offensiveren Raumaneignungen reichen.

Ästhetische Praktiken, wie z.B. die Arbeit mit Standbildern oder das szenische Nachempfinden von Bildern erfordern Körperexpositionen, was vor allem im Klassenraum, aber auch im Flur und auf dem Schulhof ›Muster der Unsicherheit und Scham‹ bei Schüler*innen hervorrufen kann. Sie wurden überwiegend bei ästhetischen Praktiken im Klassenraum und an liminalen Orten wie Schulhof und Schulflur beobachtet.

Dass Menschen individuell und kontextabhängig unterschiedliche Distanzzonen als (un-)angenehm empfinden, findet bis dato noch kaum Berücksichtigung in pädagogischen Prozessen. Die Psychologie sieht in Distanzzonen eine Kontrollfunktion und Kommunikationsfunktion. In Hinsicht auf die Kontrollfunktion können sie vor Überstimulation von Reizen, psychischer und physischer Bedrohung schützen und der Wahrung der Autonomie und Handlungsfreiheit dienen (Roeder 2003: 42f). Indem Lehrende fast durchweg im Klassenraum die Körperdistanzen steuern, können sie eine Kontrollfunktion ausüben, was jedoch mit der Kontrollfunktion der Distanzzonen ihrer Schüler*innen kollidiert. Dadurch können Übersprungshandlungen und Praktiken der Raumaushandlung, bzw. Raummarkierung ausgelöst werden. Durch (Re-)Adressierungspraktiken in Hinsicht auf Leistungserwartungen beugen sich Schüler*innen zumeist der Verfügungsgewalt der Lehrenden, wobei sich aktuell an vielen Schulen abzeichnet, dass sie dies (aus verschiedenen Gründen) nicht mehr tun. Beim produktionsästhetischen Arbeiten in *hekuru* war die Aufmerksamkeit der Beteiligten beim Eintritt in die intime Distanz auf das Medium Kamera gerichtet, so dass diese in eine Kommunikationssituation eingebettet war, bei der die Schüler*innen gleichberechtigt über die Steuerung der Distanzzonen verfügen konnten. Dies scheint zusätzlich zur Bedeutung des Raumes eine wichtige Voraussetzung für heterogenitätssensibles Lernen zu sein, ebenso wie die

Tatsache, dass Schüler*innen eigenständig über die Körperpositionierungen bei ästhetischen Praktiken bestimmen können.

9. Lernentwicklung und Einzelfallanalyse

Britta Konz und Ilona Raiser

9.1 Methodik und Sample

Als Grundlage für die Prä-Post-Analyse des Lernstandes in den Durchgängen 2–5 dienen Sprachnachrichten, die jeweils zu Beginn der Reihe zur Erhebung der Lernausgangslagen durchgeführt wurden sowie Notizen, die die Schüler*innen schriftlich zu ihren Sprachnachrichten anfertigten (t1). Insgesamt nahmen 63 Schüler*innen am Projekt teil, von denen sich 25 dem weiblichen (w) und 38 dem männlichen (m) Geschlecht zuordnen. Die Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit verteilt sich auf 22 evangelische (ev.) und 30 katholische (kath.) Schüler*innen, 7 ohne Konfessionszugehörigkeit bzw. ohne Angabe (o.K.) und 4 muslimische (musl.) Schüler*innen. Alle Sprachdokumente wurden transkribiert und gemeinsam mit den Notizen inhaltlich codiert. Für t1 liegen von 56 Schüler*innen Daten vor. Zur Erhebung der Lernausgangslagen werden die Sprachnachrichten zu Beginn der Unterrichtseinheit analysiert. Zur Erhebung der Lernergebnisse wurden am Ende der Unterrichtsreihe Partner*inneninterviews durchgeführt (t2); hierfür liegen von 42 Schüler*innen Ergebnisse vor. Zusätzlich zu den im Lernergebnis festgestellten Deutungswegen der Schüler*innen werden die Deutungen im Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung über die Unterrichtsreihe hinweg ausgewertet. Die Datengrundlage hierfür bilden sowohl die vorliegenden Stundentranskripte aus den Durchgängen 2–5 als auch die individuellen Lernzuwachsverläufe der Schüler*innen, d.h. t1 und t2, ausgefüllte Arbeitsblätter und die Inhalte der »Dreamcatcher« (Kap. 9.3). Mit 18 Schüler*innen wurden darüber hinaus vertiefende qualitative Einzelinterviews geführt. Das Sample bestand aus 18 Schüler*innen: 9 weiblichen und 9 männlichen Schüler*innen; die Konfessionszugehörigkeit liegt bei 7 evangelischen, 8 katholischen und 2 konfessionslosen Schüler*innen sowie 1 muslimischem Schüler. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Prä-Post-Erhebung dargestellt, indem die Codierungen aus t1 und t2 quantitativ ausgewertet und anschließend gedeutet und in den Kontext der Studienlage gesetzt werden. Daraufhin erfolgt die Ergebnisdarstellung der Deutungen der Schüler*innen im Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung. Für eine vertiefende inhaltliche Darstellung der Deutungswege wird abschließend eine Einzelfallanalyse durchgeführt, in welche die durchgeführten Interviews sowie die o.g. Lernzuwachsverläufe einfließen. Zuletzt wird mithilfe der Tiefeninterviews

untersucht, inwieweit Schüler*innen dem produktionsästhetischen Arbeiten mit Kunst eine Bedeutung für heterogene Lern- und Deutungszuwächse zuweisen.

9.2 Lernausgangslagen

Für die Codierung von t1 wurde jede getätigte Aussage einem Code zugeordnet (s. Tabelle 4). Deshalb sind die Häufigkeiten der Codes nicht mit der Anzahl der Schüler*innen gleichzusetzen, da ein Code mehrmals in den Daten eines*einer Schüler*in auftauchen kann.

Tabelle 4: Häufigkeiten Code »Lernausgangslagen«

Code	Subcode 1	Subcode 2	Häufigkeit
Vorstellungen zu Kreuz Auferstehung	Kreuzesdeutungen	Grundlage des christlichen Glaubens	30
		Neubelichtung von Leider- fahrungen	0
		Hoffnung	57
		Ethische Impulse	2
		Tat aus Liebe	7
		Erlösung/ Sündenvergebung	10
	Schwierigkeiten bei Kreuzesdeutungen	Kreuz kein zentraler Glau- bensinhalt	0
		Probleme mit traditionel- len Kreuzesdeutungen	6
	Vorwissen		75
	Lebensweltliche/ Existenzielle Bezüge		39
Christlicher Glaube keine Bedeutung fürs eigene Leben			46

9.2.1 Analyse der Lernausgangslagen

In 75 Aussagen der insgesamt 56 Schüler*innen lässt sich innerhalb von t1 Vorwissen zum Lerngegenstand feststellen. Es umfasst überwiegend allgemeine, meist rudimentäre Kenntnisse zur Kreuzigung und Auferstehung. Das Kreuz als bekanntes Element findet oft Erwähnung, ebenso wie der Zusammenhang zu den christlichen Osterfeiertagen, der in 24 Aussagen hergestellt wird: »Ich kann dir nur sagen, dass Jesus gekreuzigt wurde. Und dann, soweit ich weiß, an Ostern wieder auferstanden ist« [S19_5]. Bei einigen

Aussagen lassen sich Bibelkenntnisse im Vorwissen erkennen, die jedoch unvollständig und zum Teil sogar fehlerhaft wiedergegeben werden:

»Er musste das Kreuz selbertragen. Er ging mit 2 anderen. Verurteilt von Pontius Pilatus. Eine Frau wollte ihn beim Kreuztragen helfen. 3 Tag auferstanden aus einer Höle mit Stein davor. Am Passafest auferstanden« [S7_2].

In 27 Aussagen innerhalb des Vorwissens werden Gründe für die Kreuzigung Jesu aufgeführt. Hier wird in erster Linie der Verrat an Jesus erwähnt: »Jesus wurde gekreuzigt, weil er verraten wurde« [S3_3]. Auch Jesu Überzeugungen, mit denen er auf Widerstand stieß, finden sich als genannte Gründe für die Kreuzigung wieder und stellen Jesus als bedeutsame christliche Figur heraus: »er hat nicht aufgehört obwohl er wusste das es viele gibt die nicht gut finden was macht« [S8_2]; »Jesus wurde gekreuzigt, weil er offen gesagt hat, das er son Gottes sein soll« [S10_3].

Die Schüler*innen stellen erste Kreuzesdeutungen an, indem sie die Hoffnungsperspektive für den christlichen Glauben herausstellen. Die Subcodes »Hoffnung« und »Grundlage des christlichen Glaubens« wurden mit jeweils 57 bzw. 30 Codierungen mit Abstand am häufigsten innerhalb des Codes »Kreuzesdeutungen« codiert. Zum Teil wird die Hoffnungsdeutung benannt, ohne vertieft zu werden: 5 Schüler*innen deuten Auferstehung als Hoffnung, ohne dass dies weiter begründet wird: »Ich glaube die auferstehung hat den Christen hoffnung gegeben« [S3_4]. Die Schüler*innen beziehen sich in 19 Aussagen in der Formulierung ihrer Hoffnungsperspektive auf die Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod, zum Teil konkret formuliert als Auferstehung der Menschen: »weil man Hoffnung hat, dass geliebte Menschen wieder auferstehen können« [S5_3]. »Die Kreuzigung und die Auferstehung beschreibt, dass jeden im Himmel leben kann oder in den Himmel kommen kann und das es so ein Symbolbild ist« [S14_4].

Die in der Kreuzigung bzw. der Auferstehung begründete Hoffnung wird in 16 Aussagen auf die Person Jesu und deren Wirken zurückgeführt, beispielsweise indem Jesus »Mut [macht] indem er wieder kommt« [S8_2], oder weil Jesus selbst »nie die Hoffnung verloren hat« [S13_2]. In 17 Fällen bringen die Schüler*innen die Hoffnungsdeutung mit der Bedeutung der Auferstehung für den christlichen Glauben zusammen. Argumentiert wird hierbei mit der eigentlich unmöglichen Überwindung des Todes, die den Menschen einerseits Hoffnung auf eine Wiederkehr Jesu gebe, und andererseits zeige, dass Jesus auch über seinen Tod hinaus für die Menschen da ist und ihnen hilft. Diese Begründungslinien weisen einen hohen theologischen Bezug auf und beinhalten teils auch Verweise auf das Leben Jesu.

»Jesus hat als er lebte vielen Menschen Hoffnung gegeben, indem er viele Kranke heilte, Dämonen austrieb und lehrte, ohne etwas zurückzubekommen. Als er aber gekreuzigt wurde, ist diese Hoffnung von den Menschen so gesagt gestorben. Er ist dann von Toten wieder auferstanden, was den Menschen wiederum wieder Hoffnung gegeben hat, da er noch mehr unmögliche Sachen getan hat.« [S12_2]

In 10 Aussagen innerhalb der Deutung als »Grundlage des christlichen Glaubens« werden Kreuzigung und Auferstehung als relevante Ereignisse gedeutet, ohne dass dies weiter

begründet oder erklärt wird. 7 mal wird eine Verbindung zum Osterfest hergestellt, das als christlicher Feiertag der Auferstehung benannt wird: »Es ist der wichtigste Feiertag für die Christen, da es das Leben nach dem Tod bestätigt« [S3_2]. Des Weiteren wird hinsichtlich der Deutung von Auferstehung als »Grundlage für den christlichen Glauben« argumentativ der Bogen zur Dreifaltigkeit Gottes gespannt, die sich in der Auferstehung durch die Person Jesus Christus zeige: Es wird erklärt, dass die Auferstehung ein »Symbolbild« [S13_5] für den Glauben sei und dazu diene, »sich die Existenz Gottes zu beweisen bzw. zu erklären« [S2_5], dass Jesus »sehr heilig für die Christen« [S18_5] ist, und dass es deshalb ohne die Auferstehung »das Christentum vielleicht garnicht geben« [S7_2] würde.

Traditionelle soteriologische Kreuzesdeutungen finden sich in 10 Aussagen wieder. Die Schüler*innen geben diese allerdings nur formelhaft wieder und erklären den Zusammenhang zwischen Auferstehung und Sündenvergebung nicht im Detail: »Jesus ist für die Menschen und ihre Sünden gestorben und hat ihnen damit eine zweite Chance auf einen Sünden freies Leben gegeben« [S3_2].

Aussagen zur Kreuzesdeutung »Tat aus Liebe« werden insgesamt 7 mal getroffen. Sie umfassen eine vage formulierte Hilfe Gottes für die Menschen: »er gilt als Retter und hat den Tod auf sich genommen um zu helfen« [S8_2]. Teils wird die Kraft der Liebe Gottes hervorgehoben: »Der Fakt das Jesus »von Tod« wiedergekommen ist, soll beweisen, dass seine Liebe so stark ist, das er weiterlebt« [S10_5]. In 3 Aussagen werden opfertheologische Deutungen vorgebracht und Kreuz und Auferstehung als Tat der Liebe beschrieben, »weil es für die Christen ein Zeichen ist, dass sich ein Mensch sowas auf sich nimmt« [S10_2], wobei die Aussagen ebenfalls eher formelhaft vorgebracht werden: »Da Jesus sich (für uns) geopfert hat« [S13_2]; »Vielleicht weil Jesus sich nicht von Gott abgewandt hat und auferstanden ist. Er hat sein Leben geopfert.« [S6_4].

Obwohl sich anhand der Ausführungen zeigt, dass viele Schüler*innen eine Bedeutung von Kreuz und Auferstehung für das Christentum erkennen können, wird in 46 Aussagen hervorgehoben, dass der christliche Glaube keine Bedeutung für das eigene Leben hat, und somit auch dem Lerngegenstand keine individuelle Relevanz im eigenen Leben zukommt: »für mich bedeutet das für mein Leben Garnichts« [S5_3]. Diejenigen Schüler*innen, die mitteilen, dass sie nicht gläubig sind, distanzieren sich teils sehr deutlich von Religion und vom Lerngegenstand bzw. bringen eine Abwehrhaltung zum Ausdruck.

»Religion ist ein Pflichtfach an meiner Schule. Und deswegen wurde ich leider dahin zugeteilt. Und kann mit dem auch nichts Weiteres anfangen.« [S2_5]

»Aber mich, zum Beispiel, interessiert es jetzt nicht, was irgendein Mann vor zweitausend Jahren angeblich gesagt haben soll. Und getan.« [S19_5]

In insgesamt 6 Aussagen lassen sich Probleme mit traditionellen Kreuzesdeutungen auffinden. Diese hängen bei 2 Schüler*innen mit ihren Zweifeln bzw. ihrer Kritik am Christentum generell zusammen. Sie führen an, nicht an Jesus als Messias zu glauben, so »wie er in christlichen Schriften dargestellt wird«, sondern dass dieser eher ein besonderer Mensch gewesen sei: »Ich glaube auch nicht an Gott. Ich glaube Jesus war ein Mensch. Der sich besonders für andere Menschen eingesetzt hat. Aber nichts Weiteres« [S2_5].

Darüber hinaus wird kritisiert, dass das Christentum innerhalb der Geschichte für viel Leid verantwortlich war, weshalb das Kreuzesgeschehen als Ursprung des Christentums als negatives Ereignis gedeutet wird:

»Meiner Meinung nach hat dieses ganzes ja das Christentum ausgelöst. Und da durch die Religion auch sehr viele Kriege waren, weiß ich jetzt nicht, ob das vielleicht wirklich das Gutes ist« [S10_5].

Ein Schüler äußert naturwissenschaftliche Zweifel an der Möglichkeit der Auferstehung: »Es ist eigentlich nicht möglich von seinem Tod aufzuerstehen« [S10_4]. Zwei Schülerinnen stellen Deutungen der Kreuzigung als Hoffnung infrage, ohne dies weiter zu begründen, wobei sie sich anscheinend nur auf das Kreuz und nicht auf die Auferstehung beziehen: »Das Kreuzigen ist meiner Mng kein so hoffnungsvoller Ereignis« [S1_2].

Auf der anderen Seite begründen Schüler*innen in 39 Aussagen mittels lebensweltlicher bzw. existenzieller Bezüge, welche Bedeutung die Auferstehung für ihr eigenes Leben hat. Zwei Schüler*innen benennen die Osterfeiertage als persönlich bedeutsam. Die Schüler*innen bringen in 15 Aussagen die eigene Existenz bzw. den eigenen Tod oder den Tod Angehöriger mit dem Lerngegenstand in Verbindung: Sie formulieren die Hoffnung, dass Verstorbene »in ein besseren Ort sind« [S10_3] und dass man »keine Angst vor dem Tod habe« [S9_2], weil man »dann in das ewige Leben reingeboren« [S13_5] wird und »man immer in Erinnerung bleibt« [S5_2]. In 18 Aussagen weisen die Schüler*innen der Auferstehung eine innerweltliche Bedeutung zu, indem sie diese als Neuanfang im Leben deuten und als Zeichen, dass man schwierige Zeiten überwinden kann und unter Gottes Schutz stehe:

»Kreuzigung und Auferstehung von Jesu haben für mich die Bedeutung, dass man auch, wenn etwas schlechtes in meinem Leben passiert ist ich meinen Weg weiter gehen soll« [S11_2].

Insgesamt 17 mal wird hinsichtlich der Vorstellung von Auferstehung das Leben nach dem Tod genannt. In allen Aussagen wird erneut eher vage auf die Hoffnung »auf ein zweites Leben nach dem Tod« [S21_5] verwiesen, nicht aber detaillierte Vorstellungen darüber entfaltet, wie man sich dieses konkreter vorstellt. Alternativ verwendete Begrifflichkeiten für ein Leben nach dem Tod sind »das ewige Leben« [S13_5; S4_2], »eine Zukunft« [S8_2; S14_2;], oder ein »zweites« [S21_5], »neues« [S14_4], »weiteres« [S15_4] Leben. In zwei Aussagen werden Bedingungen für ein Leben nach dem Tod genannt: »Zumindest für die gläubigen Christen« [S17_5]; »Weil, ›wohl jeder‹ wieder auferstehen kann, also dass wenn man ein gutes Leben geführt hat, man ein weiteres Leben erhält« [S15_4]. Der Himmel wird im Zusammenhang mit Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod nur einmal erwähnt: »dass es Hoffnung den Menschen gibt in den Himmel zu kommen und Angst nimmt« [S9_2].

Bei lediglich zwei Schüler*innen finden sich ethische Impulse, die sie aus dem Lerngegenstand ziehen: »Er zeigt das man Gutes tun kann« [S1_2]; »weil man sich an seine guten Taten erinnern kann« [S10_2]. In 4 Aussagen führen Schüler*innen religiöse Praktiken auf, durch die der Lerngegenstand an persönlicher Bedeutung gewinnt: »Schon

eine Bedeutung. Durch die Konfirmation wurde das einem bewusst. Und klar, warum und wie es passiert ist« [S20_5].

Genderspezifische Unterschiede lassen sich in t1 bedingt feststellen. In mehreren Codes wurden auffällig häufiger Aussagen von männlichen als von weiblichen Schüler*innen getätigt, zu denen »Vorwissen« (m=42, w=33), »Hoffnung« (m=32, w=25) und »Christlicher Glaube keine Bedeutung fürs eigene Leben« (m=26, w=20) gehören. Dabei ist zu beachten, dass diese Verteilung auch mit der höheren Anzahl männlicher Schüler in Teilprojekt 2 von *hekuru* zusammenhängen kann. Entgegen dieser Tatsache wurden im Code »Grundlage des christlichen Glaubens« mehr Aussagen von weiblichen Schülerinnen vergeben (m=12, w=18). Die anderen Codes innerhalb von t1 weisen keine signifikanten genderspezifischen Aussagen auf. In Bezug auf konfessionspezifische Aussagen lässt sich festhalten, dass bei jedem Code – bis auf den Code »Erlösung/Sündenvergebung« – die meisten Aussagen kath. Schüler*innen zugeordnet wurden, teils mit signifikanten Unterschieden: »Christlicher Glaube keine Bedeutung fürs eigene Leben« (kath.=23, ev.=8, o.K.=8, musl.=2); »Vorwissen« (kath.=35, ev.=26, o.K.=13, musl.=1); »Hoffnung« (kath.=30, ev.=16, o.K.=11, musl.=0). Auch hierbei ist zu beachten, dass die meisten teilnehmenden Schüler*innen eine kath. Konfessionszugehörigkeit haben. Auffällig ist die Verteilung im Code »Lebensweltliche/Existenzielle Bezüge« (kath.=18, ev.=8, o.K.=12, musl.=1), da hierauf am zweithäufigsten Schüler*innen ohne Konfessionszugehörigkeit zugreifen.

9.2.2 Deutung der Lernausgangslagen

In Bezug auf das Vorwissen zu Kreuz und Auferstehung bestätigen unsere Daten übereinstimmend mit Teilprojekt 1 die Ergebnisse vorangegangener Studien, dass Schüler*innen zwar Vorwissen besitzen, dieses aber auf einer rudimentären Ebene verbleibt und man ein hohes Maß des Traditionsabbruchs konstatieren muss (Kap. 5). Es sind teilweise Kernelemente der biblischen Passionserzählungen bekannt. Dabei werden kurze Angaben vom Kreuzesweg bis zur Auferstehung aus dem leeren Grab gemacht, die bei manchen Schüler*innen durch Aspekte aus der biblischen Passionsgeschichte ergänzt werden, zum Teil allerdings auch falsch oder lückenhaft. Christlich tradierte Deutungen, wie beispielsweise die Sündenvergebung, werden von den Schüler*innen nur selten aufgegriffen und wenn, dann nur formelhaft wiedergegeben. Zudem lassen sich wie bei Albrecht (2007: 61) Unsicherheiten in Bezug auf mangelndes Wissen erkennen, was von den Schüler*innen in Teilprojekt 2 auch selbst thematisiert wird: »Also ich habe zwar Religion. Aber so ganz viel weiß ich über das Thema leider auch nicht. Ich weiß nur, dass Jesus an Ostern wieder auferstanden ist.« [S9_5].

Auffällig ist, dass – wie in Teilprojekt 1 – häufig distanzierende Aussagen getroffen werden, indem auf die Bedeutung für den christlichen Glauben verwiesen wird, von dem man sich gleichzeitig distanziert. Schüler*innen betonen, dass der christliche Glaube für sie selbst keine Relevanz besitzt, weil sie sich als ungläubig bezeichnen oder einer anderen Religion zuordnen; ebenso distanzieren sich jedoch auch ev. und kath. Schüler*innen. Entsprechend wird auch Kreuz und Auferstehung keine Relevanz für das eigene Leben zugeschrieben, womit ebenfalls Ergebnisse aus anderen Studien bestätigt werden können (Albrecht 2007: 196–197). Albrecht weist darauf hin, dass Mädchen eher

traditionelle christliche Deutungen vertreten als Jungen, die ihre Ablehnung meist deutlicher zur Geltung bringen (Kap. 5). Das lässt sich in Teilprojekt 2 nur teilweise bestätigen, da zwar häufiger Aussagen zur Grundlage des christlichen Glaubens von weiblichen Schüler*innen und umgekehrt mehr Aussagen zur fehlenden Bedeutung des christlichen Glaubens im eigenen Leben von männlichen Schülern getätigt wurden; abgesehen davon verteilen sich die wenigen Aussagen zu traditionellen Deutungen jedoch gleichmäßig und auch insgesamt ist der Anteil an Aussagen dazu, dass der christliche Glaube keine Bedeutung habe, sehr hoch. Wie in Teilprojekt 1 kann auch hier die Vermutung angeführt werden, dass dies mit dem insgesamt stark vorhandenen Traditionsabbruch zusammenhängt.

Ebenfalls in Übereinstimmung mit Studien (Albrecht 2007: 49) sowie Ergebnissen aus Teilprojekt 1 zeigt sich, dass die Bedeutung des Kreuzesgeschehens eher in Hinsicht auf eine Hoffnungsperspektive relevant ist. Dass die Codes »Hoffnung« und »Grundlage des christlichen Glaubens« mit Abstand am häufigsten codiert wurden, liegt zwar möglicherweise teils darin begründet, dass die Ausgangsfragen für die Sprachnachrichten hierauf ausgelegt waren: »Warum sind die Kreuzigung und die Auferstehung Jesu deiner Meinung nach für Christen wichtig?«, »Was haben Tod und Auferstehung Jesu deiner Meinung nach mit Hoffnung zu tun?« Nichtsdestotrotz weisen die Deutungsversuche auf eine individuelle Relevanzsetzung des Lerngegenstands hin: Kreuz und Auferstehung sind für viele Schüler*innen inhaltlich unmittelbar mit dem Tod verbunden, wie sich an der Verknüpfung der Hoffnungsperspektive mit der Frage nach einem Leben nach dem Tod zeigt. Ebenfalls analog zu Teilprojekt 1 werden Aussagen zu Kreuz und Auferstehung als Tat der Liebe Gottes nur in wenigen Fällen getroffen, eine ethische Deutung findet sich lediglich bei 2 Schüler*innen. Albrecht (2007) kann vereinzelt konfessionspezifische Differenzen in den Deutungen der Schüler*innen ausmachen, wobei sie gleichzeitig darauf hinweist, dass es eher selten tiefgreifende Unterschiede gibt (Kap. 5). Innerhalb von t1 fällt die hohe Anzahl von Aussagen kath. Schüler*innen bei vielen Codes auf, die neben dem vermehrten Vorwissen einerseits als ein höheres Interesse am Lerngegenstand interpretiert werden könnten. Andererseits sind es auch die meisten kath. Schüler*innen, die Aussagen dazu treffen, dass der christliche Glaube keine Bedeutung in ihrem Leben einnehme, was wiederum gegen diese Interpretation spricht. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass die hohe Anzahl codierter Aussagen in erster Linie auf den hohen Anteil kath. Schüler*innen im Sample zurückzuführen ist.

In vielen Fällen liegt der Anknüpfungspunkt für das Erkennen einer lebensweltlichen Relevanz darin, dass sich die Schüler*innen in diesem Zusammenhang mit ihrem eigenen Tod oder dem Tod Angehöriger auseinandersetzen. Nach Gärtner formulieren Jugendliche körperliche, seelische und geistige Auferstehungsvorstellungen, die sie nicht zwingend mit Gott und Jesus in Verbindung bringen und verorten die Auferstehung im Himmel bzw. im Reich der Lebenden oder im Paradies bzw. im Jenseits (Gärtner 2018: 59). In den Lernausgangslagen der Schüler*innen in *hekuru* bleiben die Vorstellungen zu einem Weiterleben nach dem Tod unkonkreter, werden jedoch durchaus aufgeführt und sprechen dafür, dass die Auferstehungsvorstellungen nicht grundsätzlich von den Schüler*innen abgelehnt werden.

Interessant ist, dass die Schüler*innen darüber hinaus Deutungen anstellen, die eine innerweltliche Bedeutung der Auferstehung in Form eines Neuanfangs oder im Überste-

hen von schweren Zeiten erkennen. Auch dies spricht für einen Traditionsabbruch, der jedoch nicht automatisch mit »existentieller Irrelevanz« (Schambeck 2013: 307) gleichzusetzen ist, sondern als subjektive Aneignung des Lerngegenstandes gedeutet werden kann. Es wird sichtbar, wie stark die Schüler*innen aus ihren biografisch-gesellschaftlichen Bezügen heraus theologische Deutungen vollziehen (Anderssohn 2002: 7). Markant sind diesbezüglich beispielsweise Schüler*innenäußerungen, für die das Thema Verrat bei der Passionsgeschichte bedeutsam ist, oder dass Jesus auf Widerstand stieß, weil er seine Überzeugungen vertrat und nie die Hoffnung verloren habe. Zuletzt kann die Vermutung angestellt werden, dass der hohe Anteil konfessionsloser Schüler*innen in den Häufigkeiten der lebensweltlichen Bezüge dafür spricht, dass der Lerngegenstand unabhängig von der religiösen Sozialisation oder Glaubensvorstellungen individuell bedeutsame Anknüpfungspunkte für die Schüler*innen bereithält.

9.3 Lernergebnisse

Als Materialgrundlage für die Lernergebnisse dienen die Partner*inneninterviews, die am Ende der Unterrichtsreihe durchgeführt wurden (t2). Es liegen zu t2 von 42 Schüler*innen Daten vor. Im Folgenden werden die Lernergebnisse ausgewertet, indem inhaltliche Charakteristika der Deutungswege herausgearbeitet werden, die die Schüler*innen in t2 vornehmen. Anhand des Deutungs- und Wissenszuwachses, den die Schüler*innen im Vergleich zu t2 vorweisen, lässt sich das Lernergebnis beurteilen.

9.3.1 Analyse der Lernergebnisse

Einige Schüler*innen treffen in t2 Aussagen, die auf einen individuellen Wissenszuwachs im Vergleich zu t1 hindeuten. Betreffende Aussagen beinhalten die biblische Grundlage der Passionsgeschichte und ähneln damit inhaltlich im Wesentlichen dem Vorwissen, das bei einigen Schüler*innen bereits in t1 vorhanden war. Die Schüler*innen führen ihr Wissen zum Teil weiter aus und fügen mehr Details hinzu, wobei auch das neu erworbene Wissen teilweise Lücken aufweist, wie sich an folgender Aussage beispielhaft zeigt:

»Ich habe auch ein bisschen dazugelernt nach der Unterrichtsreihe und, ähm, zum Beispiel, dass die zwei Frauen zum Grab von Jesus gegangen ist, und, gegangen sind, und er auf einmal nicht mehr da war. Das habe ich jetzt durch die Unterrichtsreihe erfahren und ja, was Neues dazugelernt« [S2_4].

In Bezug auf den Deutungszuwachs lässt sich feststellen, dass die meisten Schüler*innen zwar neue Deutungen anstellen, diese allerdings nur rudimentär formulieren und nur einzelne Deutungsaspekte aufgreifen. Dominant ist hier – wie bereits in t1 – die Auferstehungsdeutung als Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod:

»Ich glaube, das ist eben ein Zeichen, dass es halt auch nach dem Tod weitergeht. Und dass man halt einfach hoffen kann auf Hilfe und genau« [S1_5].

Einige Schüler*innen führen den Gedankengang aus t1 weiter aus und/oder fügen diesem neue Aspekte hinzu, nehmen aber trotzdem weiterhin ihre zuerst getätigte Deutung als Ausgangspunkt, wie sich beispielhaft bei einer Schülerin zeigt:

t1: »Ich kann da leider auch nicht so viel mit anfangen. Aber ich würde sagen, dass er den Menschen Hoffnung gibt, indem er zeigt, dass es nach dem Tod noch eine Zukunft gibt.« [S8_2]

t2: »Ich weiß, dass er für die Menschheit gestorben ist und dass er (.) das getan hat, damit man keine Angst mehr vor dem Tod hat und um den Menschen Hoffnung zu geben (.) [...] Ich denke es ist wichtig, [...] weil man sieht, dass der Tod nicht das Ende ist, [...] sondern dass es ein neuer Start sein kann.« [S8_2]

Mehrere Schüler*innen sind dazu in der Lage, verschiedene Deutungen nebeneinanderzustellen und zu eigenen Konstrukten und Überzeugungen in Beziehung zu setzen. Sie machen in betreffenden Aussagen deutlich, inwieweit ihre bisherigen Deutungen durch die Unterrichtsreihe erweitert werden konnten, und positionieren sich hierzu. Die Deutungserweiterung zeigt sich beispielsweise darin, dass in t1 die Auferstehung rein auf Jesus und die Bibelgeschichte bezogen wurde, während in t2 lebensweltliche Auferstehungsdeutungen hinzugezogen werden:

»Über die Kreuzigung und Auferstehung weiß ich jetzt, dass es nicht immer um direkt den Fall von Jesus gehen muss, sondern es kann auch, [...] wenn man leidet wieder Hoffnung zu erfahren, wieder glücklich zu werden, eben sowas bedeuten« [S9_2].

Diese Deutungen werden mit konkreten Beispielen aus der eigenen Lebenswelt ausgefüllt: »Hoffnung darauf, dass unsere Welt besser wird, dass wir Klimawandel bekämpfen können und so weiter« [S14_4]. Des Weiteren ist zu beobachten, dass einige Schüler*innen zwar weiterhin eine individuelle Bedeutung des Lerngegenstands abstreiten, sich aber im Gegensatz zu t1 dennoch mögliche Bedeutungszusammenhänge erschließen:

»Für mich zwar auch nicht [eine Bedeutung], aber was ich sagen könnte ist vielleicht Hoffnung einzubringen, da, äh, es halt wie gesagt nicht weitergeht und weil wir noch recht jung sind und eine Zukunft haben und ja« [S8_4].

Außerdem wird im Zuge von Erklärungen und Bedeutungszusammenhängen die eigene Meinung zu den Deutungsaspekten deutlicher formuliert:

»Die Auferstehung ist wichtig, weil das für den Neubeginn des Lebens steht. Weil Jesus richtig kräftig ist. Und weil er halt sich nicht un bekommen lässt. Und die Kreuzigung, weil der das Leid ausgehalten hat. Weil er wusste, dass Gott bei ihm ist. Und er hat deshalb die Kraft gehabt und das Leid ausgehalten. Ja. Das ist also schon sehr beeindruckend, würde ich mal sagen. Und vor allem gibt es den Leuten auch Mut, die dann auch Christen sind. Und die Auferstehung steht dann einfach für einen Neuanfang. Dass es für was ganz Besonderes halt.« [S19_5]

Insgesamt weisen 4 Schüler*innen in ihrem Lernergebnis weder einen Deutungs- noch einen Wissenszuwachs auf. Dies zeigt sich daran, dass die ursprünglichen Deutungsmuster inhaltlich wiederholt und nicht ausdifferenziert werden und keine Begründungen oder Argumentationen vorliegen. Zum Teil äußern die Schüler*innen direkt, dass sie »eigentlich nicht allzu viel mehr als davor« [S12_4] wissen, oder dass sie »keine Antwort dazu« [S12_3] haben.

9.3.2 Deutung der Lernergebnisse

Ein Aspekt, der sich durch die meisten Argumentationslinien hindurchzieht, ist die lebensweltliche Durchdringung der Kreuzes- und Auferstehungsdeutungen. So wird die Auferstehung beispielsweise als »Hoffnung, Liebe. Ein Neuanfang oder auch Schutz« [S14_5] interpretiert. Auferstehung steht für die Schüler*innen für »die Hoffnung, dass einem geholfen wird« [S1_5]. Dadurch werden Leiderfahrungen – »Tiefschläge« [S15_5] –, z. B. wenn Menschen »schwer krank sind« [11_5], neu belichtet. Der Zusammenhang zwischen Leid und Hoffnung stellt für die Schüler*innen folglich die Brücke zwischen dem Lerngegenstand und ihrer eigenen Lebenswelt dar, wie sich beispielhaft an folgender Aussage erkennen lässt:

»Ich habe verstanden, dass es Hoffnung und Leid gibt und dass Gott beides ist. Also so, Gott ist halt immer da und Gott ist Hoffnung und Leid. [...] Es kann auch keine Hoffnung geben, wenn es kein Leid gibt und andersherum, [...] ohne Leid gibt es auch keine Hoffnung.« [S11_3]

Außerdem spielt die Vorstellung von einem Leben nach dem Tod für die Schüler*innen weiterhin eine große Rolle, weil sie es mit ihren eigenen Erfahrungen oder Ängsten in Bezug auf den Tod verbinden: »Wenn jemand stirbt oder so, dann denkt man halt an die und so« [S5_5]. Wie in Teilprojekt 1 zeigt sich, dass die meisten Schüler*innen an ihren ursprünglichen Auferstehungsvorstellungen festhalten.

Die Lernergebnisse zeigen, dass viele Schüler*innen in t2 lebensweltliche Auferstehungsdeutungen vornehmen, die von ihrem Inhalt her einen Deutungszuwachs im Vergleich zu t1 darstellen. Dennoch verbleiben viele Schüler*innen auf einer vagen und allgemeingehaltenen Ebene in ihren Deutungsversuchen; eher selten füllen sie ihre Ausführungen mit individuellen Akzentuierungen und Relevanzsetzungen. Hieraus ergibt sich die Hypothese, dass die Partner*inneninterviews nur bedingt den tatsächlichen Deutungszuwachs der Schüler*innen widerspiegeln. Im Folgenden werden deshalb zunächst die Stundentranskripte hinsichtlich der Kreuzes- und Auferstehungsdeutungen ausgewertet, um zu überprüfen, welche Deutungen häufig im Unterricht eingebracht werden. Darüber hinaus werden Einzelfallanalysen durchgeführt, in denen neben dem individuellen Lernzuwachsverlauf die im Teilprojekt durchgeführten qualitativen Interviews mit Schüler*innen ausgewertet werden, um einen vertiefteren Einblick in die subjektiven Deutungen der Schüler*innen im Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung erfassen zu können.

9.4 Deutungen im Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung

Als Datengrundlage für die Auswertung der Stundenverläufe dienen die Studententranskripte der Durchgänge 2–5, die auf die Häufigkeiten der im Codesystem formulierten Kreuzes- und Auferstehungsdeutungen hin ausgewertet werden. In diesem Zuge werden die einzelnen Codes inhaltlich präsentiert. Des Weiteren wird analysiert, inwieweit hierbei theologische oder lebensweltliche Bezüge wirksam sind. Zunächst werden die kreuzestheologischen Deutungen, anschließend die Auferstehungsdeutungen und in einem letzten Schritt die lebensweltlichen und theologischen Bezüge dargestellt. Die Fokussierung der Auswertung auf die Studententranskripte ermöglicht einen quantitativen und qualitativen Vergleich der Deutungswege im Stundenverlauf mit dem Lernzuwachs der Schüler*innen – d.h. deren Daten aus t1 und t2, ausgefüllte Arbeitsblätter sowie der »Dreamcatcher« und Einzelinterviews.

9.4.1 Kreuzes- und Auferstehungsdeutungen der Schüler*innen im Stundenverlauf

Tabelle 5: Kreuzestheologische Deutungen (Stundenverläufe)

Code	Subcode 1	Subcode 2	Häufigkeit
Theodizee			6
Kreuzestheologische Deutungen	biblische Grundlage	Leidensweg als Hingabe Jesu	1
		Jesus als leidender Gerechter	4
		Nachfolge im Leid für den Nächsten	3
	Kreuz als Symbol		2
	Opfertheologie/ Kultisches Modell		3
	politisches Modell	Grundlage für den christlichen Glauben/Kirche	5
	personales Modell	Ethische Impulse	6
		Horizontenerweiterung Leiderfahrungen	15

Insgesamt bringen die Schüler*innen nur vereinzelt Deutungen in Bezug auf das Kreuz im Unterrichtsverlauf ein (s. Tabelle 5). Mit 15 Codierungen dominiert der Code »Horizontenerweiterung Leiderfahrungen« und drückt das Verständnis aus, dass Jesus durch sein selbst erfahrenes Leid am Kreuz mit den Menschen mitleiden kann und sie im Leid nicht alleinlässt. Die Schüler*innen sind während des Unterrichtsverlaufs dazu in der Lage, diesen Deutungsaspekt eigenständig zu erkennen und zu verbalisieren: »Weil das alles Leidsituationen sind, wo Menschen leiden. So wie halt Jesus auch gelitten hat. Weil er an das Kreuz gegangen wurde.« [unb.]. Dieses Wissen kann den

eigenen Umgang mit Leid verändern und als Resilienzfaktor wirken: »Er steht mir bei halt. [...] Ich kann beten, und dann geht es mir wieder gut.« [unb.]. Mit der vertieften Auseinandersetzung mit dem Leid in der Welt kommt an 6 Stellen die Theodizee-Frage auf. Bei einem Teil der Schüler*innen spricht das Vorhandensein von Leid gegen Gottes Existenz: »Wenn's n Gott geben würde und er Leid selbst kennt, dann würde er ja quasi die Menschen vor Leid beschützen und die Menschen sich nicht aufeinander loslassen« [S15_4]. Gleichzeitig zeigen sich Versuche, mögliche Antworten auf die Theodizee-Frage zu finden: »Aber man könnte ja auch zum Beispiel sagen, wenn's Gott gibt kriegt der (.) der das gemacht doppelt zurück oder noch schlimmer« [S6_4].

Weitere kreuzestheologische Deutungen werden nur vereinzelt aufgegriffen, z. B. »ethische Impulse«, die die Verhaltensorientierung an Jesu altruistischem Handeln durch seine bedingungslose Aufopferung beschreiben (Albrecht-Zenk 2018: 168; Albrecht 2007: 130): »Entscheidungen treffen, die einfach jetzt nicht zum Wohl des Eigenen, sondern auch zum Wohl des Anderen sind« [unb.]. Dies schließt im Falle der Schüler*innen auch globale Probleme mit ein: »dass man vernünftig mit der Umwelt umgehen muss« [S6_4]; »Die Reichen haben eh schon genug und können das an die Hungrigen abgeben, damit die auch weiter leben können« [unb.]. Auch opfertheologische Bezüge schreiben sich nur bei wenigen in die Deutungen mit ein, die diese zudem nur formelhaft wiedergeben: »Er ist für uns gestorben« [unb.].

Wie bereits in den Lernausgangslagen deutlich wurde, werden Kreuz und Auferstehung als Grundlage für den christlichen Glauben gesehen. 4 Schüler*innen antworten am Ende der Unterrichtsreihe auf die Nachfrage, was Kreuz und Auferstehung für sie bedeuten, mit »Glaube/Glauben«. Ein Schüler erklärt, dass es »bestimmt« Menschen gäbe, die sich im Leid nicht alleingelassen fühlen, »weil die einen starken Glauben haben« [S5_4]. Für zwei Schüler*innen trägt das Kreuz im Unterrichtsgeschehen eine symbolische Bedeutung, indem es für »das Leid« [S9_2] bzw. für »das Christentum« [unb.] steht.

Tabelle 6: Auferstehungsdeutungen (Stundenverläufe)

Code	Subcode 1	Subcode 2	Häufigkeit
Auferstehungsdeutungen	Vorstellungen Leben nach dem Tod		2
	Auferstehung	Zeichen der Liebe Gottes	12
		Auferstehung/Hoffnung	38
		Sünde, Schuld und Scham	5
Umgang mit Aspekten der Deutung			8
Schwierigkeiten bei Aspekten der Deutung			2

Schon in der Analyse der Lernausgangslagen und -ergebnisse ließ sich ablesen, dass die Deutung der Auferstehung als Hoffnung eine übergeordnete Rolle für die Schüler*innen spielt; diesem Ergebnis schließen sich die Häufigkeiten innerhalb der Stundenverläufe mit 38 Codierungen für »Auferstehung/Hoffnung« als häufigste Auferstehungsdeutung an (s. Tabelle 6). An verschiedenen Stellen verbleiben die Schüler*innen bei der allgemeinen Aussage »Auferstehung bedeutet für mich Hoffnung« [S1_4; S14_4]. Bei manchen lässt sich eine theologische Deutung der Auferstehung erkennen, dass man selbst auf die Auferstehung und somit auf ein Leben nach dem Tod hoffen kann: »Es gibt Kraft einem, weil, dass man dann seine Engsten [...] im Paradies wieder sieht und dass man ein besseres Leben führt« [unb.]. Ausschlaggebend hierfür ist Jesu eigene Auferstehung:

»Er ist halt gestorben und er war halt trotzdem da, weiter [...] und das hat Leuten vielleicht Hoffnung geben, [...] dass der Tod quasi seine Macht verliert, dadurch weil, dass Jesus der Tod quasi nichts antun können, sondern er einfach bleibt« [S1_2].

Weniger häufig findet sich im Unterrichtsverlauf die auf das Leben gerichtete Hoffnungsperspektive eines Neuanfangs. Die Auferstehungsdeutung »Zeichen der Liebe Gottes« findet sich 12 mal in den Stundenverläufen. Die Schüler*innen drücken aus, dass Gott »gnädig« [S6_3] ist und jedem Menschen uneingeschränkt hilft. Gottes Liebe wird am Kreuzigungsgeschehen deutlich, indem Gott sowohl Jesus als auch infolgedessen den Menschen das Leid abnehmen möchte: »Er will Jesus den Schmerz abnehmen. Oder halt den Menschen den Leid abnehmen« [S1_3].

Die Schüler*innen setzen sich an 8 Stellen mit komplexen Deutungszusammenhängen in Bezug auf den Lerngegenstand auseinander, vor allem mit der Frage nach einem Leben nach dem Tod: »Er kommt in den Himmel. Oder in die Hölle. Keine Ahnung. (...) Gibt es den Himmel wirklich?« [unb.]. An dieser Stelle werden implizite »Vorstellungen Leben nach dem Tod« in Form von Himmel und Hölle ausgedrückt. Nur an einer Stelle gibt ein Schüler auf Nachfrage seine persönliche Überzeugung preis, dass er sich ein Leben nach dem Tod vorstellen könne. Eine Äußerung zeigt exemplarisch die durch die Traditionsabbrüche auftretenden Verständnisschwierigkeiten: »Ja, dass halt ein Gott in einem Menschen drin ist und/. Fühlt sich einfach nicht richtig an« [unb.].

Der Bedeutungszusammenhang »Sünde, Schuld und Scham« spiegelt sich in 5 Aussagen wider, die sich expliziter mit Vergebung auseinandersetzen. In betreffenden Äußerungen steht im Vordergrund, dass jeder Mensch nach christlichem Verständnis uneingeschränkt die Chance auf Gottes Vergebung hat. Dabei stimmt die eigene Meinung hiermit nicht zwingend überein:

»Ich rede jetzt von der Vergebung vom religiösen Sinn, [...] Gott vergibt irgendwie jemand auch wenn er irgendwas falsch gemacht hat, ob das jetzt gesellschaftlich ok ist, das ist jetzt ne andere Sache aber, da wir jetzt im Reli-Unterricht sind« [S14_4].

Anhand der verschiedenen kreuzestheologischen und Auferstehungsdeutungen wird erkennbar, dass die Schüler*innen in ihren Auslegungen sowohl auf lebensweltliche als auch auf theologische Argumentationen zurückgreifen. In den folgenden Ausführungen

wird herausgearbeitet, welche Bezüge häufiger wirksam werden und inwieweit diese mit dem Lerngegenstand in Bezug gesetzt werden.

Tabelle 7: Bezüge in der Argumentation (Stundenverläufe)

Code	Häufigkeit
Lebensweltliche Bezüge in der Argumentation	55
Theologische Bezüge in der Argumentation	14
Christlicher Glaube keine Bedeutung für das eigene Leben	6

Mit 55 Codierungen verwenden die Schüler*innen signifikant am häufigsten lebensweltliche Bezüge in ihrer Argumentation (s. Tabelle 7). In den Aussagen lässt sich ablesen, dass die Schüler*innen den Lebensweltbezug oft durch die Verknüpfung mit sichtbarem menschlichem Leid herstellen, welches sie global oder in ihrem privaten Umfeld wahrnehmen. So nennen sie die allgemeinen Hoffnungsvisionen, »[d]ass Frieden ist« [S3_3], dass es »immer weniger Leidende gibt« [S6_3] und die Menschen »auch mal eine andere Sichtweise sehen können außer nur Angst«. Aber auch individuelle Leiderfahrungen werden angesprochen: »Kreuz und Leid ist für mich, wenn jemand zum Beispiel [...] traurig ist, weil jemand verstorben ist und dann einem geholfen wird« [S7_2]. Besonders präsent ist erneut der Umgang mit Leiderfahrungen. Sie interpretieren den Lerngegenstand als »Hilfe in der Not und Abwendung von Leid« [S4_2] durch die Unterstützung von »Gott oder Freunden« [S10_4]. Hiermit verknüpfen sie häufig die Hoffnung auf einen Neuanfang:

»Kreuz und Auferstehung bedeutet für mich, dass [...] jemand neue Hoffnung findet, egal in welchem Wege und dass nach jemand, dem Leid zugetragen wurde (.) bald wieder neu aufstehen kann und ja einen neuen Start haben kann« [S8_2].

In den 14 Aussagen, in denen theologische Bezüge in den Deutungswegen festgestellt werden konnten, wird auf die Bedeutung Gottes im Leid eingegangen. Die Menschen stehen innerhalb dieser Argumentation unter Gottes Schutz und dieser ist Ansprechpartner für die Menschen. Diese Gewissheit gilt auch über den Tod hinaus, da Gott »trotzdem irgendwie noch da ist« [S2_1] und den Menschen ein Leben nach dem Tod zusagt: »Gott lässt einen in dem Sinne im Himmel weiterleben und deswegen soll man keine Angst vor dem Tod haben, [...] dadurch [...] hat der Tod seine Macht verloren« [S8_2]. Außerdem wird die Bedeutung Gottes für gläubige Menschen erläutert:

»Manche Kirchen oder so Gläubige [...] erwarten ja quasi so eine zweite Niederkunft also von Jesus [...], dass er quasi jederzeit schon wieder da sein könnte. Oder ist schon da« [S19_5].

Obwohl die Schüler*innen in den Lernausgangslagen (t1) 46 mal betonen, dass der christliche Glaube keine Bedeutung in ihrem Leben hat, kommt dies nur an 6 Stellen in den

Stundenverläufen zur Sprache. Die Tatsache, dass die Schüler*innen sich selbst als nicht gläubig bezeichnen, kann einerseits mit einem Desinteresse am Lerngegenstand einhergehen: »ich glaub nicht daran, deswegen interessiert mich das nicht wirklich« [S11_4]. Andererseits formulieren auch Konfessionslose Interesse am Lerngegenstand:

»Einige interessiert das Thema gar nicht Religion. Also weil die halt den Glauben nicht haben. Und das ist bei mir halt so. [...] Ich bin halt nicht getauft, gar nichts. Aber ich finde das halt interessant« [S15_5].

9.4.2 Elementare Erfahrungen

Der Lerngegenstand kann für Schüler*innen lebensweltliche Bedeutung erlangen, wenn sie ihre eigenen elementaren Erfahrungen hiermit verknüpfen und diese als Argumentationsgrundlage nutzen. Wie anhand der Häufigkeiten zu erkennen ist, wird im Unterrichtsverlauf nur ein geringer Teil der zur Sprache gebrachten elementaren Erfahrungen sowie Formen des Leids und Umgang mit Leid eingebracht (s. Tabelle 8). Der Großteil der Äußerungen befindet sich im individuellen Lernzuwachs der Schüler*innen, zu dem das Datenmaterial aus t1 und t2, die ausgefüllten Arbeitsblätter, der »Dreamcatcher« sowie bei einem Teil der Schüler*innen die Einzelinterviews gehören. Die Schüler*innen beschreiben in ihrem Lernzuwachs an 226 Stellen Formen des Leids, wobei manche besonders häufig genannt werden. Hierzu gehören:

- Armut/Obdachlosigkeit: »Leid durch Armut« [S4_3]; »Die Obdachlosen, die die wirklich Hilfe brauchen.« [S5_3]
- Mobbing/Gewalt: »Leid durch Gewalt z. B. physische Gewalt durch schlagen oder psychische Gewalt durch Mobbing. Dabei kann man sich auch gut Social Media angucken, wo man oft Gewalt erlebt.« [S14_4]
- Tod/Trauer: »Trauer um verstorbene« [S8_2]
- Diskriminierung: »Leid der Herkunft (Rassismus)« [S18_5]
- Krieg: »wenn jemand stirbt oder verletzt wird durch Menschen oder was anderem. (In anderen Länder gibt es auch Kriege wo Menschen leiden.« [S8_4]

Bei den Äußerungen zum Umgang mit Leid werden insbesondere die zwei gegensätzlichen Aspekte von Hilflosigkeit und Hilfe gegenübergestellt. Dabei werden häufig Organisationen und Spenden genannt: »Hilfe anbieten. Klar ist jetzt nicht jeder Milliardär, aber manchmal reichen schon zwei Hände um zu helfen oder 1–2€« [S13_2]. In den Fotografien werden ebenfalls Formen des Leids aufgegriffen, prominent vor allem Obdachlosigkeit:

»Wir möchten das (.) Kreuz oder halt als Leid die Menschen, die vorbeilaufen, darstellen, weil sie nicht helfen [...] und als Auferstehung [...] möchten wir mit der Person darstellen, die stehen bleibt [...], weil sie der oder dem Obdachlosen hilft (.) neu anzufangen, neu zu starten, egal ob es jetzt einfach nur ein nettes Gespräch ist, ne Spende ist« [S8_2]

Tabelle 8: Häufigkeiten »Elementare Erfahrungen« und »Formen des Leids/Umgang mit Leid«

Code	Subcode	Häufigkeit (insg.)	Häufigkeit (Unterricht)	Häufigkeit (Lernzuwachs)
Elementare Erfahrungen		73	9	64
Elementare Erfahrungen	Formen des Leids/ Umgang mit Leid	359	133	226

Persönlich betreffende elementare Erfahrungen werden von den Schüler*innen im Unterricht deutlich seltener vorgebracht als Bezugnahmen auf allgemeine Formen des Leids und Umgangsmöglichkeiten mit Leiderfahrungen.

9.4.3 Deutung der Kreuzes- und Auferstehungsdeutungen der Schüler*innen im Stundenverlauf

Die Analyse der Deutungen im Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung zeigt, dass die Schüler*innen Deutungsversuche machen, die jedoch auf einem allgemeinen Niveau bleiben und größtenteils vage formuliert werden. Vor allem bei den kreuzestheologischen Deutungen stellt sich deshalb die Frage, ob die Schüler*innen sich diese tatsächlich angeeignet haben, oder ob sie eher Produkt der Aufgabenstellung sind. Gleichzeitig muss die Frage gestellt werden, inwieweit Unterrichtsgespräche tatsächlich für die Äußerung von Zweifeln oder Kritik geöffnet werden, da Aufgabenstellungen, die eine theologische Bezugnahme erfordern, die Hemmschwelle hierfür gegebenenfalls erhöhen. Dies lässt sich auch auf die theologischen Bezüge ausweiten: Wenn beispielsweise die Ausgangsfrage im Unterrichtsgespräch darauf ausgerichtet ist, welche Bedeutung Gott im Leid hat, so ist nachvollziehbar, dass die Schüler*innen vorwiegend mit theologischer Bezugnahme argumentieren. Abgesehen davon spricht die vergleichsweise hohe Anzahl an lebensweltlichen Bezügen in der Argumentation im Vergleich zu den theologischen Bezügen dafür, dass die Schüler*innen einen an ihrer Lebenswelt orientierten Zugang wählen, um sich den Lerngegenstand anzueignen und anhand dessen eine individuelle Relevanz herausarbeiten. Damit schließen diese Ergebnisse an die erhobenen Lernergebnisse in Teilprojekt 1 an, in denen ein erhöhter Bezug zwischen dem Lerngegenstand und der persönlichen Lebenswelt der Schüler*innen festgestellt werden konnte.

9.5 Interviewanalyse

Die Analyse der Interviews geht der Frage nach, in welchem Umfang sich dort Deutungen finden, die im Unterricht und im sonstigen Lernverlauf nicht zur Geltung kommen. Es wird im Folgenden untersucht, inwiefern eine subjektive Aneignung religiöser Deutungen des Lerngegenstands erkennbar ist und welche religiösen Deutungsangebote

die Schüler*innen heranziehen, bzw. inwieweit diese mit lebensweltlichen und erfahrungsbezogenen Gedanken und Fragen in Verbindung gebracht werden. Zudem wird untersucht, wie die Schüler*innen ihren Lernzuwachs beurteilen, d.h. inwiefern ihrer Ansicht nach Kunst heterogene religiöse Lern- und Deutungszuwächse initiieren kann. Zunächst werden häufige Deutungen der interviewten Schüler*innen bezüglich des Lerngegenstands sowie ihre elementaren Erfahrungen und Relevanzsetzungen herausgearbeitet. Darauffolgend werden Einzelfallanalysen durchgeführt, um die präsentierten Deutungswege exemplarisch zu konkretisieren und zu vertiefen. Anschließend werden die Ergebnisse aus den Interview- und Einzelfallanalysen bezüglich der Deutungen im Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung zusammengefasst und gedeutet. Der Bedeutung von Kunst für heterogene Lern- und Deutungszuwächse, widmet sich abschließend ein eigenständiger Abschnitt.

9.5.1 Deutungen im Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung

Betrachtet man die Häufigkeiten der Deutungen im Lerngegenstand (s. Tabelle 9), so fällt auf, dass die Schüler*innen auch hier v.a. Auferstehung als Hoffnung thematisieren. Gleichzeitig sprechen die Häufigkeiten für eine starke Auseinandersetzung mit Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod und der Theodizee-Frage. Innerhalb der kreuzestheologischen Deutungen findet die Horizonterweiterung von Leiderfahrungen signifikant am häufigsten Erwähnung bei den Schüler*innen. Im Folgenden werden daher nur die Codes »Auferstehung/Hoffnung«, »Vorstellungen Leben nach dem Tod«, »Theodizee« und »Horizonterweiterung Leiderfahrungen« aufgegriffen, sowie die lebensweltlichen und theologischen Bezüge in der Argumentation.

Tabelle 9: Häufigkeiten Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung Lernzuwachsverlauf Interview

Code	Subcode 1	Subcode 2	Häufigkeit
Theologische Bezüge in der Argumentation			24
Lebensweltliche Bezüge in der Argumentation			98
Theodizee			56
Kreuzestheol. Deutungen	biblische Grundlage	Leidensweg als Hingabe Jesu	3
	Kreuz als Symbol		6
	Opfertheologie/Kultisches Modell		4
	Rechtfertigungslehre/juristisches Modell		1
	politisches Modell	Grundlage für den christlichen Glauben/Kirche	4

Code	Subcode 1	Subcode 2	Häufigkeit
	personales Modell	Ethische Impulse	25
		Horizontenerweiterung Leiderfahrungen	42
Auferstehungsdeutungen	Vorstellungen Leben nach dem Tod		60
	Auferstehung	Zeichen der Liebe Gottes	9
		Heil/Erlösung	4
		Auferstehung/Hoffnung	68
		Sünde, Schuld, Scham	9
	Schwierigkeiten bei Aspekten der Deutung		15

Die Auswertung der Lernausgangslagen und Lernergebnisse hat aufgezeigt, dass die Schüler*innen ihre Hoffnungsvisionen eher allgemein formulieren oder konkret auf ein Leben nach dem Tod beziehen. Auf der einen Seite stellen die Schüler*innen diesen Hoffnungsbezug auch im Interview her:

»Dass es halt einfach nicht zu Ende ist, sondern, genau, Zeit irgendwas weitergeht. Also zum Beispiel das, wenn ich jetzt sterbe, [...] dass ich halt immer in irgendeiner Art und Weise noch weiterlebe. In meinem Beispiel dann zum Beispiel im Himmel« [1_5].

Auf der anderen Seite zeigen sich mehrere Unterschiede in den Deutungen. So wird für die Formulierung von Auferstehungsdeutungen auf die in der Unterrichtsreihe erstellten fotografischen Darstellungen zurückgegriffen, wie es sich beispielhaft am Zusammenhang einer brennenden Pustelblume mit der Auferstehungsvision zeigt:

»Die äußere Hülle, das-. Also wir sind quasi weg, doch unser Inneres, unsere Seele, das kann wieder auferstehen. Also quasi Samen sind vielleicht wir im Inneren. [...] Die Pollen außen rum sind einfach nur quasi unsere Körper, die da sterben« [19_5].

Des Weiteren werden eigene Emotionen artikuliert, wodurch eine Positionierung zur vorgenommenen Deutung ersichtlich wird:

»Dass man erst halt die Qual hat, von Menschen sich zu trennen, die man liebt, weil man ja stirbt. Und danach ist ja diese Auferstehung, wo man wieder eher lächeln kann, dass man wieder da ist. Dass man irgendwo wieder lebt. Das macht einen schon glücklich« [S8_5].

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die Bezugnahme auf Hoffnung konkreter mit dem Umgang mit Leid verknüpft wird, wie folgende Aussage beispielhaft zeigt: »Es

gibt ja auch viele, die beten [...] zu Gott oder Moslem zu Ala. Dann, dass diese Hoffnung ist. Dass man hilft und Unterstützung kriegt und man wieder aufsteht« [S8_5].

Für die Erläuterung der Hoffnungsdeutung ziehen die meisten Schüler*innen Beispiele aus ihrer Lebenswelt heran:

»Die Auferstehung, äh, gibt mir auf jeden Fall Hoffnung [...] die man in jegliche Situationen gebrauchen kann. Nicht nur auf Leben nach dem Tod, sondern vielleicht auch Hoffnung darauf, dass unsere Welt besser wird, dass wir Klimawandel bekämpfen können und so weiter« [14_4].

Deutlich häufiger als im Stundenverlauf artikulieren die Schüler*innen im Interview persönliche Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod. Dabei zeigen sich bei einigen Übereinstimmungen mit christlichen Vorstellungen, wodurch sich zwar häufiger theologische Bezüge herausstellen, diese aber auch popkulturell beeinflusst sein können, wie beispielsweise bei der Vorstellung von Himmel, Engeln und Hölle:

»Man sagt ja, im Himmel hat man ja das Paradies. Man, man kann da auch schön leben. Man, man hat einen Heiligenschein, man hat Engelsflügel und so in der Hölle wird gesagt, dass man leidet, Fegefeuer, Lava und dass man gefoltert wird« [12_3].

Manche Schüler*innen beschreiben die Auferstehung der Seele, andere greifen auf die Vorstellung einer Wiedergeburt zurück: »Manchmal denke ich so, dass man halt so, wie viele so, in den Himmel kommt [...]. Aber manchmal denke ich auch, man wird neu geboren« [S3_3]. Für die Schüler*innen ist der Gedanke an ein Leben nach dem Tod wichtig, weil es ihnen Hoffnung auf die Fortführung des Zusammenseins mit wichtigen Menschen gibt. Lediglich ein Schüler beschreibt im Interview, dass er nicht an ein Leben nach dem Tod glaubt. Er argumentiert, dass es sehr schwierig sei, sich das vorzustellen, weil es ja sehr abstrakt sei. Er glaube aber daran, dass man dann einfach »im Nichts« sei. »Also einfach weg« [S19_5]. Er führt weiter aus, dass ihm diese Vorstellung die Angst vor dem Tod nehme:

»Ich habe keine Angst vor dem Sterben, quasi, weil ich weiß, dass da kein Leid oder Glück quasi herrscht [...], aber ich freue mich auch nicht auf das Sterben. Weil ich auch gleichzeitig glaube, dass da nichts ist, was irgendwie besonders schön sein kann. [...] ich würde es jetzt einfach so hinnehmen« [S19_5].

Viele setzen sich im Interview mit der Theodizee-Frage auseinander und artikulieren Zweifel oder Fragen, bzw. versuchen sich an Antwortmöglichkeiten. Dies stellt einen großen Unterschied zu den Stundenverläufen dar, in denen die Schüler*innen die Theodizee-Frage teilweise zwar aufwerfen, die Diskussionen hierzu jedoch wenig Raum einnehmen, auch weil Lehrende dem oft keinen Raum geben. Hierbei werden Zweifel an der Existenz Gottes formuliert: »[Würde] es Gott geben, ähm warum sollte er das dann zulassen, dass so viel Leid passiert, dass Meschen an Grenzen getötet werden und so weiter« [S14_4]. Andererseits wird nicht Gott, sondern den Menschen die Verantwortung für das Leid zugeschrieben:

»Es passiert so viel hier, ich meine Umweltverschmutzung, dies das, Tode (...) man würde ja sagen [...], Gott hat alles Recht. [...] Dabei sind wir, die Menschen, die hier alles zerstören, die Welt zerstören und so. Und Gott würde das halt nicht zulassen« [S12_3].

Die meisten Schüler*innen versuchen Erklärungen für das Leid auf der Welt zu finden und diese mit der Vorstellung von der Allmächtigkeit Gottes in Einklang zu bringen. Dabei wird z.B. Leid als Läuterung interpretiert: Gott möchte mit dem Leid bezwecken, dass die Menschen lernen, wobei er aus Liebe handele und nicht um zu bestrafen:

»Gott, würde ich schon eher als barmherzigen und allmächtigen Gott sehen. [...] ich denke mir halt, irgendwie kann er nicht auf alles Einfluss nehmen, sondern [...] vielleicht lässt er uns einfach machen, um zu gucken, wie wir mit der Situation umgehen und dass wir vielleicht daraus lernen, dass irgendwie ein schönerer Umgang viel wichtiger ist« [S1_5]

Eine weitere Argumentationslinie schränkt Gott in seiner Allmächtigkeit bzw. seiner Allgegenwärtigkeit ein, z.B. dass Gott nicht überall sein könne, um zu helfen. Weiterhin wird die Erklärung angeführt, dass die Menschen Gottes Eingreifen nicht immer bemerken würden: Er mache »viele Sachen passiv, oder eher in dem Schatten und nicht direkt, was man sieht« [S12_2]. Manche Schüler*innen erklären sich die Theodizee-Frage damit, dass eine Welt ohne Leid »nicht mehr wirklich die Welt« und das Leid ein notwendiger Bestandteil des menschlichen Lebens sei:

»Es muss halt eigentlich erst immer Leid da sein, damit es halt wieder gut werden kann und so würde man ja Hoffnung auch kriegen wieder dadurch und wenn jetzt alles die ganze Zeit gut wäre, bräuchte man ja keine Hoffnung, weil es wäre ja alles gut« [S13_2].

Die Deutung, dass Gott die Menschen im Leid nicht allein lässt, wurde in t2 mitgeteilt und entspricht einer Horizonterweiterung von Leiderfahrungen. Diese Sichtweise wird in den Interviews zwar nicht zwingend von den Schüler*innen selbst übernommen, aber als mögliche Deutungsweise dargestellt und begründet:

»Ich kenne halt verschiedene Freunde von mir, die dann halt auch gläubig sind. Und die sagen auch okay, mir gings gerade nicht gut, und dann habe ich halt einfach zu Gott gebetet und er hat mir dann irgendwie Rückhalt gegeben. [...] Und deshalb würde ich schon sagen, dass Gott da auf jeden Fall anderen Menschen hilft und denen irgendwie zur Seite steht.« [S1_5]

Im Unterschied zu t2 füllen die Schüler*innen diesen Deutungsstrang im Interview stärker mit lebensweltlichen Beispielen. Sie greifen dabei auf verschiedene Formen des Leids aus ihrer Lebenswelt zurück, die sich vor allem auf Tod/Krankheit und Familie beziehen. Umgekehrt wird das soziale Umfeld als bedeutsamer Beistand im Leid gesehen. Insgesamt weisen die Deutungswege innerhalb des Codes »Horizonterweiterung Leiderfahrung« einige Parallelen zu den Stundenverläufen auf; der Hauptunterschied liegt jedoch im vermehrten Aufgreifen von Beispielen und der persönlicheren Bezugnahme auf eige-

ne Erfahrung. Es zeigt sich, dass die Schüler*innen, auch wenn sie sich nicht als glaubend beschreiben, nachvollziehen können, warum für andere das christliche Deutungsmuster von Kreuz und Auferstehung relevant ist.

9.5.2 Elementare Erfahrungen

In den Interviews wird vor allem Krieg als Form des Leids aufgrund der Aktualität des Ukraine-Krieges aufgeführt: »Angst natürlich jetzt gerade das, ja große Thema mit der Ukraine. Ja, da ist natürlich ist das schlimm und es gab schon Kriege vorher« [S8_4]. Obdachlosigkeit wird ebenfalls häufig thematisiert, da es auch in mehreren Fotografien dargestellt wurde: »Die sollen halt Obdachlose darstellen. Und ich soll da halt spendieren« [S10_3]. Darüber hinaus bringen die Schüler*innen Erfahrungen ein, die sie persönlich mit Tod und Trauer gemacht haben: Hoffnung spiele z.B. eine wichtige Rolle, »da halt auch mein Opa gestorben ist und ich halt (.) weiterdenken muss und [...] es ist zwar noch schlimm so, aber ähm (.) ich muss halt auch nach vorne gucken« [S8_4]. Aber auch andere individuelle Leiderfahrungen, wie z.B. Mobbing, werden thematisiert:

»Damals hatte ich noch keine Angst vor der Schule. Damals hat mich noch sehr gefreut, dass ich noch in die Schule komme. Aber erste Klasse hatte schon längst angefangen, dass ich gemobbt wurde« [S12_3].

Die elementaren Erfahrungen beeinflussen zum Teil die Glaubensüberzeugungen – so verknüpft ein Schüler beispielsweise das Gefühl von Verlassenheit mit seiner Vorstellung von Gott als Beobachter:

»Er guckt über mich, dann weiß ich immer, dass irgendjemand mich kontrolliert und mir auch. Das jemand ein Zeuge ist zu, was ich in meinem Leben gemacht habe, weil ich bin auch oft alleine« [S12_2].

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Schüler*innen in den Interviews persönlicher öffnen, indem sie erlebte Leiderfahrungen, z.B. Mobbing, thematisieren. Möglicherweise rufen die Interviews einen Erkenntniszuwachs hervor, weil die Schüler*innen mehr Raum bekommen, ihre (nicht-)religiösen Ansichten beispielsweise über die Theodizeefrage zu entfalten.

9.6 Einzelfallanalysen

Um einen vertieften Einblick in die individuellen Lern- und Deutungszuwächse zu erhalten, werden nun anschließend 6 Einzelfallanalysen durchgeführt, womit die in den vorangehenden Abschnitten präsentierten Deutungswege exemplarisch konkretisiert und vertieft werden. Um den individuellen Deutungen der Schüler*innen gerecht zu werden, finden auch Codes Berücksichtigung, die bislang aufgrund der geringen Häufigkeit nicht betrachtet wurden. Zunächst werden die individuellen Lernzuwächse kurz dargestellt, d.h. die Lernausgangslagen und das Lernergebnis aus t1 und t2 sowie Notizen auf

Arbeitsblättern und »Dreamcatcher«. Zudem werden relevante Aussagen innerhalb der Studententranskripte angeführt, um anhand dessen mögliche Unterschiede zu den Interviews herauszuarbeiten, die zusammengefasst skizziert werden. Anschließend folgen Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews. Dies mündet schließlich in der Reflexion des Deutungszuwachses, die auch erste Einblicke gewährt, welche Bedeutung die Schüler*innen dem produktionsorientierten Arbeiten mit Kunst für ihre Lernprozesse zuschreiben.

9.6.1 Einzelfallanalyse S7_4 (m, kath.)

Lernverlauf

S7_4 zeigt in seiner Lernausgangslage (t1) Vorwissen, indem er Elemente der Passionsgeschichte wiedergibt. Er äußert sprachliche Schwierigkeiten, die Bedeutung des Lerngegenstands für sich zu formulieren: »Ja es hat für mich eine Bedeutung nur ich kann es nicht erklären.« Bei S7_4 liegen nur wenige Notizen während der Unterrichtseinheit vor. Er nennt Krieg als Form des Leids, die er »aus dem Handy oder aus dem TV« wahrnimmt und zählt verschiedene Orte auf, die er mit Leid verknüpft: »Friedhof, Schule, Krankenhaus, Zuhause«. Seine Hoffnungsvision bezieht sich auf seine eigene Zukunft: »Das ist später eine gute Arbeit hab und irgendjemand und meine Familie ernähren kann.« Die Auseinandersetzung mit Leid in der Welt scheint ihn nachhaltig zu beschäftigen, weil er in seinem Lernergebnis (t2) auf eine Stunde verweist, in der Zeitungsartikel über verschiedene Geschehnisse, z.B. einen Mord, gezeigt wurden, was er damit kommentiert: »Das fand ich auch nicht schlecht.« Anhand der Studententranskripte wird deutlich, weshalb S7_4 dem eine besondere Bedeutung zumisst. Hier äußert er, dass er die ermordete Person aus dem Zeitungsartikel »schon auf einigen Partys hier gesehen [habe], weil sie aus unserer Bekanntschaft kommt« und ihn der Mord deshalb »echt krass« mitnehme. Abgesehen davon sind in den vorhandenen Studententranskripten keine weiteren elementaren Erfahrungen aufzufinden. Gefragt nach seinem Wissen zum Lerngegenstand wiederholt er in t2 fast wörtlich das Vorwissen, das er bereits in t1 preisgab. Er sagt selbst, dass er das Wissen schon vor der Reihe hatte und deshalb nichts weiter hierzu lernen möchte. Seine Erklärung für den Zusammenhang zwischen dem Lerngegenstand, dem christlichen Glauben und Hoffnung fällt vage aus: »Ich sehe das so, dass, ähm, die Auferstehung für Christinnen und Christen wichtig ist, da das vielleicht auch Hoffnung gib, ähm, für das weitere Leben« und antwortet auf Nachfrage hierzu: »Dazu kann ich jetzt keine Antwort geben, dazu weiß ich jetzt nicht, was ich dazu sagen soll.« In der letzten Stunde der Unterrichtsreihe fasst er sein Auferstehungsverständnis so zusammen, »dass die Familie immer da ist«.

Interview

Im Interview dagegen spricht er ausführlich über seine starken Glaubensüberzeugungen, zu denen er eigeninitiativ während der Corona-Pandemie gefunden hat, indem er sich Glaubensinhalte über das Internet aneignete. Er ist in keiner Kirche ansässig, übt aber dennoch regelmäßig religiöse Praktiken aus, da er betet, »manchmal an Messen teil[nimmt] und [...] manchmal mit dem Priester dort« redet. Er sieht seine religiöse Sozialisation als nicht abgeschlossen, sondern möchte »immer gläubiger werde[n]«, sein

Wissen vertiefen und »ein faires und gutes Leben führe[n] in Gottes Gnaden«. Er grenzt sich selbst von seinen Mitschüler*innen ab, von denen sich der Großteil nicht für Religion interessiere. Einerseits plädiert er dafür, dass jede*r »das halt für sich selber definieren« muss, andererseits bezeichnet er Kritik oder Desinteresse an biblischen Inhalten mehrfach als »dumm«, ebenso wie den Glauben an den Urknall, Ungläubigkeit oder wenn Menschen »sich so auf weltliche Dinge fokussieren«, weil diese vergänglich seien. S7_4 bezeichnet Gott als den »Allmächtigen« und als seine »Motivation zu leben«. Das Leben sieht er als eine »Prüfung« und nutzt den Glauben als Copingstrategie. Man wisse in schlechten Zeiten, dass Gott einem beisteht und aus dem Leid heraushilft. Außerdem verweist er immer wieder auf die Gerechtigkeit Gottes, die darin liege, dass nur Gott allein über die Menschen urteilen und jedem Menschen verzeihen könne. In S7_4's Aussagen spiegeln sich freikirchliche Deutungsmuster, dass man sich zu Gott bekennen und an ihn glauben müsse, um gerettet zu werden, denn sonst sei »man verloren, egal wie gut man ist«. Zudem sieht er einen Tun-Ergehen-Zusammenhang: Gott belohne oder bestrafe die Menschen, indem er sie nach dem Tod entweder »ins Paradies lässt« oder »[i]n die Hölle, in die Verdammnis« schickt. Das bezieht er auch auf sich selbst und formuliert die Angst, dass er seine eigenen, »schlechten« Taten im Leben nicht erkennt. Im Leben sei es daher wichtig, »dass man diese Fehler einsieht wie ein Mann und dass man daraus lernt«, und dass man »auch versuchen [muss] so zu sein wie Gott es will«. Er führt Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod aus und äußert die Vermutung, dass die Menschen »empfangen [werden] von einem Engel oder von der Jungfrau Maria [...]. Dann tritt man vor Gottes Gericht [...] und dann entscheidet er, ob man hoch oder runter geht«. Das Paradies stellt sich S7_4 als Zusammensein mit anderen Menschen »und mit Gott, dem Höchsten« vor. In seinem Auferstehungsverständnis greift S7_4 christologische und soteriologische Aspekte auf und beschreibt diese als hoffnungsgebend:

»Ich glaube Hoffnung (.), weil Jesus Christus ist ja [...] von dem Tod auferstanden und hat somit zum Einen gezeigt, dass er Gott äh Gottes Sohn ist und dass er äh dass, wenn man an ihn glaubt, man erlöst wird und ja, dass, wenn man auf ihn vertraut und seine Hoffnung auf ihn setzt, dass man nicht enttäuscht wird und dass man (.) errettet und erlöst wird.«

In seinem familiären Umfeld gab es »die letzten Jahre bisschen (.) Probleme und Streit«, die sich mittlerweile allerdings gelegt hätten. Er hat negative Erfahrungen mit ihm nahestehenden Personen gemacht, die ihn enttäuscht und verletzt haben, möchte aber nicht näher auf diese eingehen. In Bezug auf Kunst in der Unterrichtsreihe äußert S7_4 den Wunsch, dass seine Fotografie einen stärkeren christlichen Bezug gehabt hätte, aber er ist trotzdem der Meinung, dass die Fotografie ein wichtiges Thema, nämlich »Klimaretung und Müllverschmutzung« aufgreift. Das Bild rege zum Nachdenken an, weil die Menschen »mit Gottes Schöpfung, die er erschaffen hat, sorgsam umgehen [sollten]. So wie er auch sorgsam mit uns umgeht«. Er empfindet es als schwierig, einen so komplexen Lerngegenstand »in einem kleinen Foto zu verpacken«. Insgesamt sei die Reihe zwar abwechslungsreich gewesen, aber die Fotografie habe ihn persönlich »nicht wirklich weitergebracht«. Er bevorzugt die Unterrichtsstunden mit einem hohen biblischen Anteil und würde sich generell vom Religionsunterricht mehr biblische Inhalte wünschen als

es in der Realität der Fall sei. Der Lehrer hat S7_4 während der Reihe oft miteinbezogen und nach seiner Meinung gefragt, was er prinzipiell gut fand. Manchmal sei es allerdings »unangebracht« gewesen, weil er nicht immer eine Antwort wusste und der Lehrer dann »genervt von mir vielleicht [war], weil ich ein bisschen Quatsch gemacht habe oder so«. Für seine Zukunft setzt sich S7_4 berufliche Ziele.

Zusammenfassender Deutungszuwachs

S7_4 positioniert sich in seinem Interview mithilfe seiner Glaubensüberzeugungen immer wieder zu Aspekten des Lerngegenstands und ist dazu in der Lage, eigene Auferstehungsdeutungen zu formulieren, die er mit seiner Vorstellung von einem Leben nach dem Tod verknüpft. Die starken religiösen Bezüge in seiner Argumentation, die sich in den Ausführungen zum Tun-Ergehen-Zusammenhang und zu seiner Vorstellung von einem gottgefälligen Leben zeigen, weisen wiederholt Zusammenhänge zu seiner eigenen Lebenswelt auf: So argumentiert er beispielsweise aus seiner eigenen Leiderfahrung – seinen familiären Problemen – heraus, dass das Leben eine Prüfung sei, in der Gott den Menschen beistehe. Dadurch wird deutlich, dass sich S7_4 im Zuge des Lerngegenstands eigenständig mit der Theodizee-Frage auseinandersetzt. Es lässt sich mutmaßen, dass er auch deshalb so stark auf eine soteriologische Deutung des Kreuzestodes Bezug nimmt, weil er seiner Ansicht nach selbst in seinem Leben schon einiges falsch gemacht hat und möglicherweise niemanden hatte, der hinter ihm stand und für ihn eintrat. Auch in Bezug auf die Fotografie kann er ethische Impulse aus dem Lerngegenstand ziehen, die sich auf den Klimaschutz beziehen. Eine Horizonterweiterung wird in Hinsicht auf den Umgang mit Leiderfahrungen erkennbar, die darin liegt, dass Gott die Menschen im Leid nicht allein lässt. Während S7_4 sowohl in t1 als auch in t2 Schwierigkeiten hat, die Bedeutung des Lerngegenstands für sein persönliches Leben zu verbalisieren, erklärt er dies im Interview ausführlich.

S7_4 bringt zwar vor, dass er keinen persönlichen Mehrwert in den künstlerischen Anteilen der Unterrichtsreihe erkennt. Dennoch kann er aus der Fotografie, bei dessen Thema er sich anscheinend dem Willen seiner Gruppe beugte, ethische Impulse ableiten, die der Auferstehung entspringen. Somit regt ihn Kunst zumindest an, seine Interpretationen zu erweitern und ihnen neue Perspektiven hinzuzufügen.

9.6.2 Einzelfallanalyse S15_4 (m, kath.)

Lernverlauf

S15_4 hat den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugewiesen und nennt im Stundenverlauf die Schule und den Unterricht als persönlichen Ort des Leids. Er tätigt in t1 trotz ablehnender Positionierung zum Glauben Deutungsversuche bezüglich des Lerngegenstands. Sein Vorwissen begrenzt sich auf den Verrat an Jesus und die Auferstehung an Ostern; das Zusammenwirken von Leben und Tod sieht er als den Hoffnungsaspekt: »Vielleicht weil es in dem Thema über den Tod und zweitens Leben geht und irgendwie auch um Hoffnung«. Die Bedeutung der Auferstehung für den christlichen Glauben mutmaßt er darin, dass »wohl jeder« wieder auferstehen kann, also dass wenn man ein gutes Leben geführt hat, man ein weiteres Leben erhält.« Dass er selbst diese Überzeugung nicht vertritt, betont er auf sehr deutliche Art und Weise: »Für mich

spielt das keine Rolle, weil ich nicht gläubig bin und finde das Vergangenes auch in der Vergangenheit bleiben sollte!«; »Ich kann damit nichts anfangen, [...] weil ich halte davon garnichts. Sorry.« Auf seinen Arbeitsblättern spricht er eine persönliche Form des Leids an, wenn Menschen seine »Gefühle auf Persönlicher Art verletzen« und erklärt, dass er selbst »Lieder produzier[t] die quasi über Leid ›berichten«. In seiner Idee für die Fotografie nennt er die »Sehnsucht nach Aufmerksamkeit. Gehört und Gesehen werden«. Sein Gerechtigkeitssinn ist stark ausgeprägt und er appelliert einerseits an das Empathievermögen der Menschen, andererseits plädiert er für ausgleichende Gerechtigkeit:

»Die Situationen der der Beteiligten versuchen besser zu verstehen und es ernster nehmen. Die betroffenen nicht ausnutzen um berühmt zu werden und gewissenhaft helfen und denjenigen die ausnutzen stark zu bestrafen, den der Mensch lernt nur aus Fehlern wenn der selbst fühlt wie der betroffene.«

Obwohl er in t₁ eine starke Abwehrhaltung zeigt, erklärt er auf seinem »Dreamcatcher«: »Ich möchte in einer bildlichen Botschaft der Auferstehung die Wiedergeburt nehmen« und drückt damit eine Vorstellung von einem Leben nach dem Tod aus. In t₂ beschreibt er als Momente, die ihm von der Unterrichtsreihe besonders in Erinnerung geblieben sind, vor allem die Ausstellung und die Teilnahme am Zertifikatprogramm. Bezüglich seiner Auferstehungsdeutung äußert er erneut seinen Glauben an eine Wiedergeburt »in diese wunderschöne Welt«, beschreibt aber gleichzeitig auch die christliche Vorstellung: »Ob jetzt im Paradies, in der Hölle (.) in dieser Welt«. Für sich persönlich sieht er weiterhin keine Bedeutung, weil er »nicht wirklich (.) denke, dass die Auferstehung jemanden persönlich betrifft in dieser Situation« und er erwähnt an dieser Stelle erneut, dass er nicht gläubig ist. Er ist nichtsdestotrotz der Meinung, dass die Auferstehung »wichtig sein kann, um Hoffnung auszustrahlen«. Seinen Lernzuwachs bewertet er selbst damit, dass er »eigentlich alles verstanden« habe. Insgesamt stellt er in t₂ nur rudimentär Bedeutungszusammenhänge her.

Interview

S15_4's moralische Überzeugungen sowie seine Ablehnung des christlichen Glaubens und seine Vorstellung von einer Wiedergeburt kommen auch im Interview zur Geltung, werden hier aber detaillierter von ihm erläutert und lassen auf eine starke Argumentation aus eigenen Lebenserfahrungen heraus schließen. Ihm ist es erneut wichtig zu betonen, dass er selbst »sehr ungläubig« ist, betont aber gleichzeitig die Bedeutung von Toleranz: »Ich respektiere die Leute, die daran glauben, weil es ist ja deren Meinung [...] nur ich muss es ja nicht zu meiner Meinung machen, und da stehe ich voll hinter«. Dass es Gott nicht geben kann, begründet er mit dem vorhandenen Leid auf der Welt, denn wenn, dann würde er sich Gott so vorstellen, dass er »darauf achtet, dass wir nicht ins Verhängnis kommen, das wir nicht am Strick hängen, sondern dass wir ein sorgenloses, beruhigtes Leben haben können.« Diese Perspektive gibt er auch im Unterricht kund: »wenn's n Gott geben würde und er Leid selbst kennt, dann würde er ja quasi die Menschen vor Leid beschützen und die Menschen sich nicht aufeinander loslassen.« Gefragt danach, warum Gott Leid zulassen würde, antwortet er: »weil ich weiß, dass Menschen nur lernen durch Schmerz«, z.B. durch die Klimakatastrophe als »Strafe Gottes«. Das

Verhältnis zwischen Gott und den Menschen vergleicht S15_4 mit einer Familie, die für ihn Liebe bedeutet, wobei Gott eine »Vaterrolle spielen soll«. Er handele »aus Liebe, sonst würde man die hier unten nicht bestrafen«. Gott habe die Menschen als seine Familie erschaffen, weil es jeder Mensch liebe eine Familie zu haben, »weil es ist der einzige Anhaltspunkt da, wo man wirklich weiß, Okay, man hält da zusammen. Man liebt sich.« Gegenseitige Unterstützung sowie Hoffnung in schwierigen Situationen sind Aspekte, die S15_4 aus dem Lerngegenstand deuten kann, wobei er sich auch hier von Gott distanziert und es auf sein soziales Umfeld bezieht:

»Dass man Hilfe im Leben bekommt, von Leuten, mit denen man gut klarkommt, von Familie oder sehr guten und engen Freunden, (.) dass man schwere Kapitel nicht alleine abschließen muss.«

Er greift außerdem ethische Impulse auf, die sich auf gegenseitige Akzeptanz unter den Menschen beziehen:

»Man sollte das erst mal akzeptieren, wie der Mensch ist, ob er jetzt (.) böse ist, okay man kann verstehen, mit dem möchte man nichts zu tun haben, aber man muss ihn trotzdem akzeptieren, wie er ist.«

Die Lebensweise eines Menschen ist auch ein bedeutsamer Aspekt für seine Vorstellung von einem Leben nach dem Tod, die die buddhistische Leere von Karma und Wiedergeburt beinhaltet. Er vermutet, dass diese Seele nach dem Tod ins Jenseits kommt, »ein paar Jahre da bleibt und dann in einen neuen Körper kommt und damit dann ein neues Leben hat«. Im Gegensatz hierzu wählte seine Gruppe in der Unterrichtsreihe für das Foto das christliche Verständnis von Auferstehung und verwendete dafür auch das Kreuz als Symbol: »Es soll eigentlich quasi dafür sein, dass man stirbt (.) und dann (.) die Auferstehung mitzieht und die durch diesen Tod man die Verbindung mit Gott aufbaut«. S15_4 selbst habe sich »in dem Bild tatsächlich auch gedacht bitte lasse mich nach meinem Tod weiterleben«.

Obwohl ihn Religionsunterricht in der Regel nicht interessiert, hat S15_4 die Reihe aufgrund des hohen praktischen Anteils gut gefallen, weil man »etwas kreieren« konnte. Im Unterrichtsverlauf erklärt er in Bezug auf den Umgang mit Leiderfahrungen, dass »sowas Bildliches [dabei helfe], um das wirklich nachvollziehen zu können«. Trotzdem erwähnt er Verständnisschwierigkeiten bei der Standbildübung aufgrund der offenen Aufgabenstellung. Ihm hätten mehr Beispiele und Anregungen geholfen, »worauf man dann aufbauen kann und verändern kann«.

Zusammenfassender Deutungszuwachs

S15_4 treibt in seinem Interview vor allem die Theodizee-Frage um, die für ihn einen zentralen Aspekt des Lerngegenstands darstellt. Aus eigenen biografischen Erfahrungen heraus formuliert er Glaubensüberzeugungen und ist gleichzeitig dazu in der Lage, sich mit christlichen Glaubensüberzeugungen auseinanderzusetzen und diese Reflexionen auch fotografisch umzusetzen. Dies zeigt seine Fähigkeit, andere Deutungen abzuwägen und gleichwertig neben seine eigenen zu stellen. In seiner Argumentation greift er

auf biografisch-lebensweltliche Erfahrungen zurück und beschreibt seinen Umgang mit Leid auch in Hinsicht auf gesellschaftliche Herausforderungen (Klimawandel). Dass Gott die Menschen bestrafe, damit sie aus ihren Fehlern lernen, knüpft an seine Aussage im Lernverlauf an, dass Vergeltung und spürbares Leid notwendig seien, damit Menschen lernen. Insgesamt zeigt sich bei S15_4's im Interview, dass er zwar weiterhin an seiner Auffassung des christlichen Glaubens festhält; im Gegensatz zu t1 ist er allerdings dazu in der Lage, sich mit Bedeutungszusammenhängen auseinanderzusetzen und diese ins Verhältnis zu setzen, was Anhaltspunkte für einen Ausbau der Fähigkeit zum Perspektivwechsel gibt.

Das Interview macht deutlich, dass es ästhetische Praktiken wie Standbildarbeit eine Reflexion erfordert, welche Schüler*innen eher von offenen oder von stärker strukturierter Aufgabenformaten profitieren. Gleichzeitig wird durch S15_4's positive Bewertung der Unterrichtsreihe deutlich, wie interessenbezogene Lernformen zu einer positiven Lernerfahrung beitragen und somit Lernzuwachs fördern können.

9.6.3 Einzelfallanalyse S1_2 (w, ev.)

Lernverlauf

S1_2 greift bereits in t1 verschiedene Deutungsaspekte auf und bringt diese miteinander in Verbindung. So setzt sie Hoffnung und die Auferstehung als Grundlage für den christlichen Glauben in einen Sinnzusammenhang:

»Die Auferstehung Jesus verkörpert vielen Christen den Glauben [...]. Christen zeigt es, dass Jesus und Gott so ein starkes Band haben, das der Tod Jesus nichts anhaben kann und er auch im Jenseits über die Menschen hütet. [...] Daher zeigt es ihnen Hoffnung.«

Diese Deutung äußert sie auch im Unterrichtsverlauf. Aus Jesu Handeln zieht sie ethische Impulse: »Er zeigt das man Gutes tun kann«. In ihrem Vorwissen nennt S1_2 Weihnachten als Geburtsdatum von Jesus und beschreibt, dass Jesus vielen Menschen, z.B. Armen, geholfen hat. Die Kreuzigung datiert sie »3 Tage vor Ostern« und beschränkt die Beschreibung der Auferstehung auf »Auferstanden aus einem Steingrab«. Im Unterrichtsgeschehen bringt sich S1_2 vor allem bei Bildbeschreibungen ein. In ihren Notizen greift sie Formen des Leids auf, die ihr eigenes Leben betreffen: »Ich habe Angst vor einem Unfall, dass ich dann kein Sport mehr machen kann«; »Das wichtige Menschen, die mir wichtig sind sterben (oder Tiere)«. Sie befasst sich mit dem Umgang mit Leid. Gott sei eine »seelische Unterstützung« und mit den Menschen verbunden: »Gott begibt sich mit dir in das Leid und unterstützt dich, damit du nicht alleine bist.« In ihrer Deutung verwendet sie sowohl lebensweltliche Bezüge, indem sie Auferstehung als »Hilfe anderer Menschen« und »Neustart« interpretiert, als auch theologische Bezüge, weil sie anführt, Jesus habe gezeigt, »dass der Tod unbedeutsam ist, wenn man glauben hat«. Das Partner*inneninterview (t2) führte sie mit ihrer Lehrkraft durch, die ausführliche vertiefende Fragen stellt, wodurch es sich von den anderen Partner*inneninterviews unterscheidet, in denen lediglich die vorgegebenen Fragen »abgearbeitet« wurden. S1_2's Deutungszuwachs in t2 zeichnet sich durch lebensweltliche Bezüge aus, die

ihr ursprüngliches Auferstehungsverständnis erweitern, das sie vorher nur auf Jesus bezogen hat. Sie kann die Auferstehungshoffnung in die heutige Zeit übertragen:

»Es fing dann quasi mit Jesu an. Er hat Menschen geholfen, die in Not waren oder für die keine Hoffnung mehr bestand [...], hat ihnen gezeigt, dass auch sie einen Neuanfang starten können [...] und das passiert jetzt auch noch und daran kann man dann festhalten [...] es gibt ja auch immer Leute, die [...] Gutes tun oder sehr nett zu anderen Menschen sind und das hilft dann vielleicht denen auch direkt, wenn sie vielleicht Außenseiter sind oder irgendwie ein schlechtes Gewissen haben und [...] dass es dann für die auch eine Hoffnung gibt«.

Obwohl S1_2 durch ihre Ausführungen zeigt, dass sie ein tiefgehendes, individuelles Verständnis für den Lerngegenstand entwickelt hat, bleiben für sie Fragen offen, die jedoch auch für eine reflektiertere Auseinandersetzung mit Kreuz und Auferstehung sprechen:

»Ich weiß jetzt nicht so genau, wenn man von Auferstehung spricht, was genau das jetzt heißt. Also (.) quasi ich weiß es ja schon, aber ich weiß jetzt nicht in welche Richtung eher Leid, weil die Auferstehung ist dann ja eher die Hoffnung und (.) der Tod dann ja eher das Leid«.

Interview

S1_2 bringt viele biografisch-lebensweltliche Erfahrungen in das Interview ein. Besonders prägend ist ihr familiärer ukrainischer Hintergrund, der dazu führt, dass sie einen persönlichen Bezug zum Krieg hat und diesbezüglich betroffenen Menschen helfen möchte. In ihrer Freizeit malt und fotografiert S1_2 viel. Sie schätzt Kunst sehr, wie sie sagt; man könne etwas kreieren und es sei immer individuell. Kunst und die damit zusammenhängenden kreativen Prozesse haben ihr deshalb viel Spaß in der Unterrichtsreihe gemacht. Als besonderen Moment hat sie die Vorbereitung der Ausstellung erlebt, in deren Rahmen sie ein Ausstellungszertifikat erwarb: »Das hat mir mega viel Spaß gemacht. Äh, ich liebe es, Sachen irgendwie zu planen und umzustellen«. Nach ihrem Glauben äußert S1_2 eine Glaubensvorstellung, die auf das Zwischenmenschliche bezogen ist. Sie führt an, dass sie Gott mit Hoffnung verbindet, die dort erscheine, wo ihr selbst von Mitmenschen, Freunden und Eltern Hoffnung gegeben werde. Sie selbst möchte umgekehrt auch Menschen in schwierigen Situationen Hoffnung geben. Der Hoffnungsaspekt spiegelt sich auch in ihrer Fotografie wider, die eine Szene häuslicher Gewalt darstellt. An dieser Stelle wird der Lebensweltbezug des Bildes deutlich, denn S1_2 bringt vor, dass sie selbst schon viele ähnliche Situationen gehört und gesehen habe. Durch die Erfahrung, dass man nicht alleine ist und andere Menschen einem helfen, könne man wieder Hoffnung bekommen, »dass du aus den Problemen wieder herauskommst und dann irgendwann wieder ein normales Leben führen kannst«. Den Bezug der Fotografie zum Lerngegenstand sieht S1_2 in einer innerweltlichen Auferstehungsvision, nach der das Kreuz das Leid sei, welches der Frau zugefügt wird, die Hoffnung werde in Form helfender Personen verkörpert und dass man »vielleicht auch durch die Auferstehung« viele Möglichkeiten habe, »einen Neuanfang [zu] machen«. S1_2 erkennt auch positive Aspekte im Leid: »Wenn dir gar nichts Schlimmes passieren würde

im Leben, dann würdest du aus gar nichts lernen«. Das Leid sei »eine Art Beweis« dafür, »was wirklich dir wichtig ist und [...] welche Personen halt dann zu dir halten«. Die lebensweltliche Deutung der Auferstehung zeigt sich ebenfalls in S1_2's Antwort auf die Frage, wieso Gott sich in das Leid begeben hat. Sie beschreibt Gott als Bezugsperson für leidende Menschen, »die eben alleine stehen oder einsam sind«. Gott fungiere als Freund, mit dem man alle Erfahrungen teilen könne. Sie ist der Meinung, dass die Auferstehung in ihrer eigenen Lebenswelt nicht zwingend »immer nur mit Jesus und Gott zusammenhängen muss«, sondern dass sie durch die Unterrichtsreihe zum Nachdenken angeregt wurde, wie sie anderen Menschen helfen könne. Auf die Frage, wie sich S1_2 ein Leben nach dem Tod vorstellt, äußert sie, dass sie sich darüber schon viele Gedanken gemacht habe, da es so viele Vorstellungen gäbe. Sie schwanke zwischen der Vorstellung, ob man »in so eine Art Himmelsreich« komme oder ob man wiedergeboren werde:

»Dass du quasi wieder in einen Mensch geboren wirst, der eventuell hinter unserer Zeit liegt, also nach unserer Zeit, oder vor unserer Zeit, also, dass das irgendwo, ähm, auf der Zeitspanne ist, die wir eben, wie die Erde existiert und die Menschen.«

Zusammenfassender Deutungszuwachs

Bei S1_2 ist bereits durch die Auswertung von t1 und t2 ein hoher Deutungszuwachs zu erkennen. Gegebenenfalls hängt dies damit zusammen, dass die Lehrkraft sie durch ihre Fragen dazu anregt, ihre Deutungen ausführlicher zu erklären und weiterzudenken. Das Interview weist hinsichtlich der Deutungswege Parallelen zu t2 auf; gleichzeitig lässt sich beobachten, dass S1_2 im Interview sehr viel stärker aus ihrem persönlichen Hintergrund heraus argumentiert. So weist sie schon zu Beginn darauf hin, dass sie aufgrund ihrer familiären Herkunft das Bedürfnis hat, geflüchteten Menschen aus der Ukraine zu helfen; später erklärt sie, dass sie Gott mit Hoffnung verbinde, die auch sie an andere Menschen herantragen möchte. Ihre Interessen bringt sie offener ein als im Unterrichtsverlauf und sie weist darauf hin, dass Kunst zu einem individuellen Lernzuwachs beigetragen hat, indem diese Emotionen wie Hoffnung evoziere:

»Wir haben uns ja auch mit Bildern beschäftigt[...], oder so Kunstwerke, die Leute malen und, also, dass das auch im echten Leben eine Rolle spielen kann, äh, wo so Glückmomente sind, so Momente, wo man irgendwie spürt, dass etwas, ein Wunder passiert ist, oder das etwas Großes passiert ist.«

Die Bedeutung von Kunst sieht sie auch in der Erweiterung ihrer Auferstehungsdeutung hinsichtlich einer lebensweltlichen Bedeutung.

9.6.4 Einzelfallanalyse S9_2 (m, ev.)

Lernverlauf

S9_2 präsentiert sein Vorwissen in t1 zunächst in knappen Notizen: »Ostern, Musste das Kreuz ziehen, Höhle begraben, die Leiche am 3 Tag nicht mehr da, wurde von Frauen gefunden, die ihm Opfer darbringen wollten«. Er weitet dies anschließend aus, indem er Jesus als einen »Prophet [...], also eine Art Hauptcharakter« für den christlichen Glauben

herausstellt, der durch seine Auferstehung den Menschen als Hoffnungsträger dient »in den Himmel zu kommen« und dass sie »heute nicht Angst vor dem Tod haben«, was er auch auf sich selbst bezieht. Während des Unterrichts beschreibt er es als »eine Art Handel«, dass Jesus sterben musste, damit die Menschen statt der Angst »mit Zuversicht in den Himmel kommen«. In seinen Notizen scheint auf, dass ihm sein soziales Umfeld sehr wichtig ist und er gleichzeitig Angst vor »soziale[r] Ausgrenzung« hat. In Auseinandersetzung mit Mt 25,40 formuliert er: »Ich war alleine und du hast dich nicht mit mir getroffen. Ich habe dir etwas anvertraut und du hast es weiter erzählt«. Über Gott im Leid schreibt S9_2, dass dieser die Menschen »fröhlich sehen möchte« und »mit Menschen leidet und ein Gefühl von Geborgenheit [gibt] und sie tröstet«. Daraus zieht er den ethischen Impuls, »Menschen, die es selbst nicht können, die Leiden dieser zu etwas besseren helfen« und formuliert die Vorstellung von einem besseren Leben nach dem Tod im Himmel. Diese beiden Aspekte verbalisiert er auch am Ende der Reihe: »Kreuz symbolisiert für mich das Leid, die Auferstehung die Hilfe und dass man dann Hoffnung auf ein besseres Leben hat«. In t2 reflektiert S9_2 eigenständig, dass er einen Deutungszuwachs durch die Unterrichtsreihe erlangt hat: er wisse »jetzt, dass es nicht immer um direkt den Fall von Jesus gehen muss, sondern es kann auch, keine Ahnung, irgendwie, wenn man leidet wieder Hoffnung zu erfahren, wieder glücklich zu werden, eben sowas bedeuten«. Die Grundlage für den christlichen Glauben sieht er deshalb einerseits weiterhin in der Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod für sich und seine Familienangehörigen, andererseits aber auch lebensweltlich darin, dass Menschen »immer ein Beispiel haben, dass es auch nach schlechten Zeiten wieder gut gehen kann«.

Interview

S9_2 benennt auch im Interview seine Freunde als wichtige Ressource, die ihm »ein gutes Gefühl geben« und ihn »trösten«. Corona scheint für ihn einiges verändert zu haben, weil es die Möglichkeiten von Treffen und Sporttreiben eingeschränkt hat. Durch den Ukraine-Krieg setzt er sich mit seinem eigenen Leben auseinander und hat Angst, dass »diese Standard, ich sag jetzt mal, Lebensform« sich für ihn verändert. Er nennt seinen Glauben und religiöse Praktiken als hoffnungsgebend: »Eigentlich bete ich immer so einmal kurz vorm Schlafen gehen. Lass den Tag halt noch mal passieren [...]. Zur Zeit habe ich auch Konfi«. S9_2 lebt seinen Glauben eher individuell aus und begründet dies mit unterschiedlichen religiösen Sozialisationen und Überzeugungen bzw. Konfessionszugehörigkeiten in seinem sozialen Umfeld. Prinzipiell sieht er aber keine grundlegenden Unterschiede zwischen den christlichen Konfessionen, da »die Grundidee[n] gleich sind, aber so kleine Dinge sind, die den Unterschied ausmachen«. Seine Vorstellung von einem Leben nach dem Tod habe sich über die Zeit von einer leiblichen hin zu einer seelischen Auferstehungsvorstellung gewandelt:

»Vorher hatte ich immer so, dass das so über den Wolken ist, wo dann irgendwie so ein Tisch oder sowas ist, wo die Leute dann zusammensitzen. [...] Jetzt ist es für mich, ich, äh, denke, dass die Leute zwar da sind noch, aber irgendwie auf eine andere Art, also dass sie so seelisch manchmal beistehen, obwohl man sie auch nicht sehen kann.«

Im Interview führt er auch genauer aus, dass die Unterrichtsreihe ihm dabei geholfen hat, neue Perspektiven auf Auferstehung hinzuzugewinnen und seine eigene Vorstellung zu erweitern. Während er Auferstehung vorher nur mit dem Tod Angehöriger in Verbindung brachte, habe er durch »die Meinung der anderen« erkannt, dass sie auch einen lebensweltlichen Bezug in Form von gegenseitiger Unterstützung und Hoffnung schöpfen in schwierigen Situationen haben kann. Erneut spielt seine Angst vor sozialer Ausgrenzung in seine Begründung hinein:

»Wenn es einem sozial schlecht geht, also das man halt nicht so viele Freunde hat oder, dann [...] gibt es meistens Leute die einem dann doch helfen, von denen man es meist nicht erwartet oder das man sich selbst helfen kann.«

Er sieht das Kreuz als Hoffnungssymbol für den Glauben an die Auferstehung, was er als trostspendend empfindet und Auferstehung deshalb mit positiven Emotionen verknüpft:

»Ein gutes Gefühl, weil, ja klar ist da eine Person gestorben, das ist schon nicht so schön, andererseits muss man es aber auch so sehen, dass eine Person wieder, beim Auferstehen geholfen wird, dass sie nicht alleine ist.«

S9_2 thematisiert die Theodizee-Frage und tut sich schwer damit, die Allmächtigkeit Gottes hiermit in Einklang zu bringen. Er ist einerseits davon überzeugt, dass Gott eingreift, ohne dass die Menschen es direkt mitbekommen. Andererseits sieht er Gottes Allmacht dadurch begrenzt, dass dieser nicht den Anliegen aller Menschen gerecht werden könne: »Also man kann glaube ich nicht alle zufrieden stellen«. Gott würde Leid aus Liebe zu den Menschen zulassen, denn ohne Leid »wüsste man ja nicht, wäre man glücklich, wäre man nicht glücklich« und durch diese Ungewissheit würde wieder neues Leid entstehen. Die Verbindung zwischen Tod und Auferstehung spiegelt sich auch in einer der Fotografien von S9_2's Gruppe wider, die auf einem Friedhof erstellt wurde. Hier wird Leid auf zweierlei Weise dargestellt: Zum einen steht es dafür, dass die verstorbene Person auferstehe »und dann halt in den Himmel kommt.« Zum anderen drückt es die Trauer der Angehörigen aus, denen aber von ihren Freunden »beim Auferstehen geholfen« wird. Auf einer zweiten Fotografie wird mit dem Aspekt des »digitalen Leids« in Zusammenhang mit sozialen Medien ein lebensweltliches Auferstehungsverständnis transportiert. S9_2's eigene Erfahrungen spielen hier deutlich mit hinein, weil es die Entfremdung der Menschen voneinander thematisiert:

»Wir haben jetzt spezifisch die Schule gewählt, weil es da ja eigentlich viele soziale Kontakte geben sollte, aber trotzdem viele einfach nur am Handy sind oder irgendwas anderes machen.«

Den Bezug zum Lerngegenstand erkennt S9_2 darin, »dass andere Leute, ähm, den Leidenden, sage ich mal, helfen, indem sie [...] von den Medien eben ablenken und sagen, hier ist das Leben.« Man müsse im Inneren verstehen und Hilfe annehmen können, weil man sonst »zwar, ich sag mal, kämpfen kann, aber dass es teilweise schwieriger ist.«

In Bezug auf Kunst beschreibt S9_2, dass es ihn fasziniere, wie hierdurch Emotionen transportiert oder ausgelöst werden können, vor allem auch durch Farben, sie »vielleicht auch so ein Stück Hoffnung mittragen« können. Besonders den außerschulischen Ort für die Fotografie am Ende der Reihe bewertet er als inspirierend:

»Außerhalb der Schule gibt es natürlich deutlich mehr Möglichkeiten [...] [und] ganz andere Ideen, wie man das darstellen will, hatte ich das Gefühl und da wurde es dann noch mal, wurden die Gedanken noch mal etwas umgeschmissen, wie man es halt auch machen kann«.

Zusammenfassender Deutungszuwachs

S9_2 zeigt in seinem Interview eine eigenständige biografisch-lebensweltliche Durchdringung des Lerngegenstandes. In seinem Fall kann man von einem eindeutigen Deutungszuwachs sprechen, den er selbst erkennt, benennt und sowohl auf die künstlerischen Prozesse als auch damit zusammenhängend auf die Interaktionen währenddessen zurückführt. Besonders die Erstellung einer Fotografie am außerschulischen Ort brachte ihm einen Erkenntnis- und Ideenzuwachs. S9_2 zeigt in seinem Interview die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, die in der Unterrichtsreihe gefördert wurde. Er ist dazu in der Lage, verschiedene Deutungen wiederzugeben und sich hierzu zu positionieren und auch mit seiner eigenen Lebensrealität in Verbindung zu bringen, wie sich an der Interpretation seiner Fotografien zeigt. Zudem wird der emotionale Zugang innerhalb des Interviews sehr viel deutlicher, als es im Lernverlauf der Fall ist.

9.6.5 Einzelfallanalyse S7_5 (m, muslimisch)

Lernverlauf

S7_5 verweist in t1 lediglich darauf, dass er aufgrund seiner Religionszugehörigkeit über kein Wissen zum Lerngegenstand verfügt: »Ich kann dazu nichts sagen, da es nicht meine Religion ist«. Während seines Lernverlaufs hat er weder Notizen auf den Arbeitsblättern angefertigt noch seinen »Dreamcatcher« abgegeben, trotz wiederholter Nachfrage. Auch war er während der Abschlusserhebung von t2 nicht anwesend, sodass sich die Beurteilung seines Lernverlaufs lediglich auf die Studententranskripte bezieht. Hierzu lässt sich generell sagen, dass S7_5 des Öfteren die Konfrontation mit der Lehrkraft sucht. Ist er am Lerngegenstand interessiert, beteiligt er sich jedoch aktiv am Unterrichtsgeschehen und gibt ausführliche und differenzierte Antworten. Im Unterricht spricht S7_5 mehrmals seine Religion an bzw. thematisiert die Bedeutung von Religion im Allgemeinen. So nennt er seine Religion u.a. auf die Frage hin, was den Schüler*innen Hoffnung in Bezug auf ihre Ängste gibt. In einer Stunde beschäftigt sich die Lerngruppe mit der Frage nach Gott im Leid. In diesem Zusammenhang wirft S7_5 die Frage auf, wie jemand, der »für euch ein so Gott« ist [Jesus], nicht die Sünden vergeben kann, ohne dafür sterben zu müssen. Explizit präsentiert er seine Sicht auf die Sinnhaftigkeit von Religion, als es um den Umgang mit Leid in der Welt geht. Er stellt sicher, dass er aus der Perspektive seiner Religionszugehörigkeit heraus argumentieren kann: »Kann ich jetzt von meiner Religion (ausgehen?)?«. Religion gebe den Menschen »so ein Plan«, weshalb es seiner Meinung nach »ein Fehler« sei, dass sich viele – auch in der Klasse – zu wenig mit

Religion auseinandersetzen und darüber lernen. Seine Religion leite ihn dazu an, Vielfalt zu akzeptieren:

»Ich zum Beispiel würde jetzt niemanden so unnötig runtermachen. Er ist schwul oder sie ist lesbisch. Würde ich niemals machen. Weil das ist einfach in unserer Religio-. Also das ist einfach normal, sage ich mal bei uns.«

und Menschen »den richtigen Weg« zu weisen. Aus diesem Grund ist es für ihn unverständlich, dass Jesus auch ungläubigen Menschen hilft. Er findet es »schwierig« und »komisch«, dass »man bekommt, aber [nicht] gibt« und bezeichnet die bedingungslose Rettung durch Gott als »so einfach irgendwie«. S7_5 beschäftigt sich im Unterrichtsgeschehen folglich mit christlichen Grundsätzen in Bezug auf den Lerngegenstand und wägt diese mit seinen religiösen Überzeugungen ab. Dabei sieht er auch Gemeinsamkeiten:

»Am Anfang waren ja auch nur wenige Christen, wenige Muslime und so. Und wenn jetzt guckt. Sage mal, von einer Person aus, sind wir jetzt alle da. Also sind wir da, wo wir sind«

Hiermit zeigt er einen deutlichen Fortschritt zu t1, weil er seine Religionszugehörigkeit als Deutungsgrundlage nimmt, sich dabei aber auf andere Perspektiven einlässt und tiefergehend mit diesen auseinandersetzt.

Interview

S7_5 beschreibt sich selbst als »ganz normaler Schüler« und führt an, dass Religion bedeutsam für seine Selbstrelationierung ist: »Ich bin Muslime, auch sehr zufrieden, auch gläubig«. Während des Interviews antwortet S7_5 daher häufig aus der Perspektive seiner Religion, dem Islam, heraus. Er hat die Unterrichtsreihe als sehr spannend erlebt, weil er über die ihm bekannte muslimische Sicht hinaus nun »das mit dieser Auferstehung und so, mit Jesus« besser verstehe, weil das »im Christentum [...] immer so ein Ding« gewesen sei. In Bezug auf die Vorstellung von einem Leben nach dem Tod hebt S7_5 hervor, dass das richtige Leben nach muslimischem Glauben erst im Himmel anfangen und deutet Auferstehung theologisch als ein Leben nach dem Tod. In seiner Jenseitsvorstellung greift er auf muslimische Deutungsmuster zurück, formuliert dabei zunächst apologetisch »das klingt jetzt ein bisschen so komisch, aber das ist halt bei uns so« und erklärt dann, dass er von Engeln abgeholt werde und seine Seele »nach oben, also in den Himmel« gehe. Weil das Leben als Prüfung dient, werde er anschließend »ausgefragt«, wobei nicht er, sondern sein Körper antworten werde: »Zum Beispiel ich habe geklaut. Dann antworten meine Hände«. Je nachdem, ob die guten oder schlechten Taten überwiegen, komme man entweder in den Himmel oder in die Hölle, »ein Leben lang im Dunklen«. Für S7_5 ist auch das muslimische Deutungsmuster wichtig, dass jede*r von Gott in seinem Leben Chancen bekomme. Menschen müssten sich aktiv mit Religion beschäftigen und Wissen darüber aneignen. Er schildert den Eindruck, dass sich viele seiner Mitschüler*innen gar nicht die Zeit nehmen, über Religion nachzudenken. Deshalb hätten manche eine »krasse« Einstellung und würden keine Selbstverantwortung für ihr Handeln übernehmen: »Zum Beispiel hier: Wenn er für mich gestorben ist,

dann kann ich ja [...] klauen dann. Passiert mir ja eh nichts.« S7_5 ist der Überzeugung, wenn alle Menschen religiöser wären und mehr Interesse hieran hätten, »wäre auch so ein bisschen die Welt so, würde ich sagen, so friedlicher«. Wenn jemand »die Angst oder den Respekt von Gott ha[be], [würde er] dann keine Kacke bauen«. Die »Message« hinter seiner Fotografie sei, dass Gott immer für die Menschen da ist: »Sie bekommt keine Hilfe, weil da niemand ist. Aber es ist halt immer jemand da und das ist Gott«. Er gibt die christliche Lehre der Sündenvergebung formelhaft wieder, äußert aber gleichzeitig, dass er diese schwer nachvollziehbar finde in Hinsicht auf die Sündenvergebung:

»Jesus wird als Gottes Sohn, nicht als Gott, glaube ich, aber als Gottes Sohn gesehen oder so, also als eine mächtige Person. Und ich habe gefragt, warum er dann für die Sünden gestorben ist, wenn er so mächtig war, wenn er die verzeihen könnte [...], das war die Hauptfrage, sage ich mal. Das ist immer noch bei mir«.

Eine Antwort auf die Frage habe er noch nicht gefunden: »Wenn er so mächtig war, warum macht der das? Weiß ich nicht. Das würde ich auch gerne wissen«. S7_5 geht im Interview auch der Theodizee-Frage nach und erklärt, dass es für ihn »keinen Sinn« macht, Gott infrage zu stellen, weil »eine Welt ohne Probleme, das geht ja nicht«. Das begründet er mit der falschen Einstellung, nichts dafür zurückzugeben, dass man »ein Leben bekommen [hat und] [d]ie Sünden wurden verziehen«. Er empfand es als Herausforderung, die Auferstehungsvision auf einem Foto zu visualisieren: es »war ein bisschen schwer zu, (.) wie soll ich sagen, damit man das versteht, [...] das war nicht so, wir sind da hingegangen und-, das war nicht einfach, so. [...] Das war schon ein bisschen anspruchsvoller, das zu verstehen«.

Zusammenfassender Deutungszuwachs

S7_5 versucht in t1 erst gar nicht, Deutungen in Bezug auf den Lerngegenstand zu formulieren. Im Interview zeigt sich entsprechend eine sehr deutliche Öffnung gegenüber dem Thema und er nähert sich dem Lerngegenstand über seinen eigenen Glauben an. Er setzt sich mit elementaren christlichen Grundsätzen auseinander und positioniert sich hierzu, auch wenn er keine endgültige Antwort gefunden hat. Seine religiösen Deutungen weisen innerhalb der Fotografie auch lebensweltliche Aspekte auf, die sich auf den Umgang mit erlebtem Leid beziehen. Seine Aussage, dass es anspruchsvoll war, das Auferstehungsverständnis visuell in einer Fotografie zu transportieren, spricht dafür, dass produktionsästhetisches Arbeiten zu einer tiefere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand herausfordert. Im Fall von S7_5 ergab sich dadurch eine Deutungserweiterung, weil er Auferstehung zwar für sich als Leben nach dem Tod und damit religiös interpretiert, gleichzeitig aber auch den Aspekt der Horizonterweiterung von Leiderfahrungen herausziehen kann.

9.6.6 Einzelfallanalyse S5_3 (w, kath.)

Lernverlauf

Bei S5_3 liegt ein Förderbedarf vor, wodurch sich kleine Einschränkungen ergeben. Sie ist dennoch im Unterricht bemüht und zeigt oftmals Interesse. In t1 konstatiert sie, dass

sie mit dem Lerngegenstand »nichts anfangen kann«, weil sie zwar wisse, dass »Jesus ans Kreuz genagelt wurde«, aber ansonsten weder eine Meinung hierzu hätte noch eine persönliche Bedeutung erkenne. Sie deutet Auferstehung als Hoffnung, »dass geliebte Menschen wieder auferstehen können«. In den Notizen im Stundenverlauf greift sie Obdachlosigkeit als Form des Leids auf und nennt Aktivist*innen, die sich für Klima, Tierrechte und die Black Lives Matter-Bewegung gehören. Weder liegen in den restlichen Stundenverläufen Notizen vor, noch ihr »Dreamcatcher«. Außerdem ist sie während der Abschlusserhebung abwesend, weshalb keine Daten zu t2 vorliegen. Zu S5_3's Verhalten im Unterricht lässt sich sagen, dass sie sich oft aktiv beteiligt; vor allem als Aspekte für eine gelingende Fotografie gesammelt werden, zeigt sie reges Interesse und bringt viele relevante Punkte mit ein. Auf die Frage, auf welches Leid sie als Künstlerin aufmerksam machen würde, antwortet sie »Verlust« und gibt damit eine für sich persönlich relevante Form des Leids preis. Als ein Schüler die Frage stellt, ob es tatsächlich ein Leben nach dem Tod gibt, reagiert S5_3 mit »Keiner weiß das«, geht aber nicht auf ihre eigene Vorstellung hiervon ein. Insgesamt lässt sich anhand des Materials aus den Stundenverläufen abzeichnen, dass S5_3 sich zwar am Unterricht beteiligt, dabei aber keine eigenen Deutungswege bezüglich des Lerngegenstands ausführt oder nur implizit eigene Relevanzsetzungen markiert. Aus diesem Grund ist das Interview bedeutsam, um S5_3's Deutungswege zu beleuchten und einen möglichen Zuwachs festzustellen, den das vorige Material nicht hergibt.

Interview

S5_3 bringt als Form des Leids und elementare Erfahrung immer wieder eigenen erlebten Verlust durch Tod und Trauer zur Sprache. Umgekehrt sind ihr entsprechend Vertrauen und Zusammenhalt wichtig, dass sie sich auf Freund*innen und Familie verlassen kann. Schule empfindet sie als wichtig, gleichzeitig aber auch als Zwang und »sehr langweilig«. Über ihre religiöse Sozialisation erzählt sie, dass sie Berührungspunkte mit Gott bisher nur in der Grundschule und bei ihrer Kommunion hatte, aber schon in dieser Zeit religiöse Veranstaltungen, z. B. Gottesdienste, eher als zu erfüllende Pflicht empfunden habe: »Dann haben wir es halt immer gemacht, weil wir es mussten«. Abgesehen davon hatte die Kirche nur dann Bedeutung für sie, wenn sie dort an ihre verstorbenen Haustiere dachte. An ihre wenigen Berührungspunkte knüpft die Aussage an, dass sie an keinen Gott glaubt. Dennoch glaubt sie an ein Leben nach dem Tod in der Form, dass Verstorbene von »oben« aus »auf uns aufpassen« und »beobachten«. Ein individuelles Auferstehungsverständnis zu entwickeln, fällt S5_3 schwer, weil sie diese rein mit der Bibelgeschichte in Verbindung bringt und es deshalb unrealistisch und nicht nachvollziehbar findet:

»So wie das in der Bibel gesagt wurde, dass er wieder am Leben war dann und da, äh, ich nicht verstehe, wenn man ja tot ist, funktioniert ja nichts mehr, und dass man dann auf einmal wieder leben kann.«

Einen Anknüpfungspunkt zu S5_3's eigener Lebenswelt stellt deshalb stärker der Hoffnungsaspekt im Lerngegenstand dar. Hoffnung interpretiert sie so, dass die Seele und die Gefühle verstorbener Menschen »halt immer noch weiter in einem drin sozusagen

leben im Herzen so«. Das äußere sich z.B. dadurch, dass sie während Klassenarbeiten »hinter einem zusammen sind und halt einen dabei unterstützen, sozusagen als Zeichen«. Diesen Gedanken bringt sie mit der Aussage »Gott lässt den Menschen im Leid nicht allein« zusammen, indem sie Leid mit Tod und Trauer verknüpft und Gott als Helfer sowohl für die sterbende Person als auch für die Angehörigen versteht. Hoffnung bedeutet für sie deswegen auch eine Horizonterweiterung von Leiderfahrungen:

»Wenn Menschen halt leiden, dass sozusagen Gott die halt nicht alleine lässt, indem er zum Beispiel, viele Leute, die im Sterben liegen, die leiden ja daran. Und dass die, dass Gott sie sozusagen damit nicht alleine lässt und dann irgendwann davon erlöst von den Schmerzen, indem sie ja dadurch sterben und halt Leute, die darin, also die Familie, die darunter trauert oder so, dass er den Hoffnung gibt immer noch, indem man, äh, halt das Gefühl hat, dass der Verstorbene halt immer noch bei einem ist.«

Diese Auferstehungsvision beschreibt S5_3 als leitend für die Fotografie, weil sie die einzelnen Elemente des Bildes in Bezug auf das Thema Tod und Trauer deutet. Vor allem die Kerze nutzt sie als Metapher, um eine Auferstehungsdeutung auszuführen: Die Kerze sei durch ihre Wärme ein Hoffnungssymbol dafür, dass das Andenken an Verstorbene »auch immer noch wie so eine Wärme« sei. Den Transfer zur Auferstehung zieht sie durch den Vergleich, dass eine ausgepustete Kerze »sozusagen ja kein Leben mehr [hat]. [...] Und wenn man sie dann wieder anmacht, lebt sie dann sozusagen wieder.« Metaphorisch steht das Anzünden für die Auferstehung und dass man »ein zweites Leben oder so hat«.

Über Kunst sagt S5_3, dass man »darin seine ganzen Gefühle ausdrücken kann, die man so nicht sagen kann«. Sie zeichnet gern, dabei vor allem Hände, weil diese aus einer individuellen Verlusterfahrung zweier ihr nahstehender Menschen heraus für sie die Bedeutung von »Hoffnung und Sicherheit« haben. Das produktionsästhetische Arbeiten fand sie spannend, weil sie Religionsunterricht sonst lediglich mit dem »Klischee« in Verbindung bringt, dass man nur etwas über die »Bibel und dann immer was mit Kirche und so« lernen würde. Je mehr räumliche Bewegungsfreiheit bei den Übungen vorhanden war, desto positiver wird es von S5_3 bewertet. Die Fotos außerhalb des Schulgebäudes zu machen, fand sie deshalb passender für die Umsetzung und Bedeutung des Lerngegenstands, »weil vieles, was mit Trauer und Hoffnung zu tun hat und so passiert ja meistens nicht irgendwie in einem Gebäude oder so, sondern meist halt draußen.«

Zusammenfassender Deutungszuwachs

Bei S5_3 lässt sich eine Diskrepanz zwischen ihrem individuellen Auferstehungsverständnis und der christlichen Grundlage – der Auferstehung Jesu – feststellen. Sie erklärt, dass sie sich nicht vorstellen kann, wie die Auferstehung vonstattengegangen sein soll, führt aber gleichzeitig aus, wie wichtig die Vorstellung von einem Leben nach dem Tod für sie ist. Im Interview zeigt sich deutlich, dass S5_3 eigene Erfahrungen in höherem Maß einfließen lässt als im Unterricht und häufig aus diesen heraus argumentiert. So zieht sie eine persönliche Bedeutung aus dem Lerngegenstand – und dabei vor allem aus dem Hoffnungsaspekt – aufgrund der Verlusterfahrungen. Sie thematisiert den Verlust offener als im Unterricht. Wieso sie im Unterricht äußert, dass sie als

Künstlerin auf Verlust als Form des Leids aufmerksam machen würde, wird erst anhand dieser Ausführungen verständlich. Gleichzeitig prägen die Leiderfahrungen auch ihre Glaubensüberzeugungen, weil sie deshalb zweifelt, ob Gott tatsächlich helfen kann:

»Man sieht auch jetzt so oft, dass diese ganzen Vorfälle, wo Leute umgebracht werden oder so, dass es trotzdem immer noch passiert und dass es einfach dann nichts bringt, was da gesagt wird, dass Gott einem da hilft.«

Sie positioniert sich somit zu anderen Deutungen und führt Begründungen hierfür auf. Die Verknüpfung ihrer eigenen Lebenswelt mit dem Lerngegenstand kann als Deutungszuwachs zu t1 gedeutet werden, weil sie trotz ihrer Glaubensüberzeugungen einen Zugang zum Lerngegenstand finden konnte. Sie führt ihre Auferstehungsdeutung ausführlicher aus, zieht metaphorische Vergleiche und bringt Beispiele mit ein. Ihre eigenen Erfahrungen beeinflussen schlussendlich auch S5_3's Bewertung der Unterrichtsreihe: Sie selbst habe »einen kleinen Zusammenbruch« erlebt, weil sie über das Leid in der Welt nachdenken musste. Der Lerngegenstand sei ihrer Meinung nach deshalb nicht für Schüler*innen geeignet, die gerade selbst Leid durchleben, z. B. eine Trauerphase. Abgesehen davon liefere die Reihe allerdings viele hilfreiche Informationen. Dass sie die freie künstlerische Arbeit positiv erlebte, zeigt, dass Schüler*innen mit Förderschwerpunkt nicht zwangsläufig engere Aufgabenformate benötigen.

9.7 Zusammenfassung und Deutung der Interview- und Einzelfallanalysen

Insgesamt zeigt sich, dass eine subjektive Aneignung religiöser Deutungen des Lerngegenstands stattfindet. Die Schüler*innen erschließen sich aus ihren biografischen Erfahrungen heraus den Lerngegenstand und kommen dabei zu eigenständigen und teilweise auch recht eigenwilligen Deutungen. Sowohl die Analyse der Häufigkeiten der Auferstehungs- und kreuzestheologischen Deutungen innerhalb der Interviews als auch die darauffolgenden Einzelfallanalysen konnten aufzeigen, dass die Schüler*innen eine persönliche Relevanz aus dem Lerngegenstand ziehen, die sich in hohem Maße durch eine Hoffnungsperspektive sowie die Horizonterweiterung in Bezug auf die Verarbeitung von Leiderfahrungen kennzeichnet. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Lerngegenstand lebensweltliche Anknüpfungspunkte bietet, die die Schüler*innen auf ihre eigens erlebten Leiderfahrungen beziehen und mit ihren religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen und Überzeugungen verknüpfen. Der religiöse Lernzuwachs ist somit durch einen lebensweltlichen Deutungszuwachs gekennzeichnet, den die Schüler*innen unabhängig von ihrer Konfessionszugehörigkeit oder ihren Glaubensüberzeugungen aufweisen. Gleichzeitig zeigen die Interviews, wie stark Lebenserfahrungen zum Ausgangspunkt religiöser Fragen und Erfahrungen werden (Konz 2022: 54). Die von Feige und Gennerich herausgearbeiteten Vorstellungen von Berufsschüler*innen über das Leben nach dem Tod finden sich auch in Teilprojekt 2 wieder, wobei nur in einem Interview der Glaube an ein Leben nach dem Tod abgelehnt wird, während dies nach Feige und Gennerich die häufigste Vorstellung war (Kap. 3.4.2). Für die meisten Schüler*innen in Teilprojekt 2 ist dagegen stärker der Glaube an ein Wie-

dersehen mit bzw. ein Weiterexistieren von verstorbenen Angehörigen von Bedeutung; in diesem Zusammenhang werden häufig Himmelsvorstellungen formuliert, wobei nur selten vom »Paradies« die Rede ist. Ob dieses Wiedersehen in seelischer oder leiblicher Form stattfindet, geben die meisten Schüler*innen nicht an – in den Fällen, in denen auf die Form der Auferstehung eingegangen wird, ist von einer seelischen Auferstehung die Rede. Bei Feige und Gennerich war der Glaube an eine Wiedergeburt am seltensten vertreten (Kap. 3.4.2), auch in Teilprojekt 2 von *hekuru* dominierte die christlich geprägte Vorstellung eines Himmels, wobei die Vorstellung von einer Wiedergeburt ebenso von manchen Schüler*innen in Erwägung gezogen wird.

Die Hoffnung darauf, dass es verstorbenen Angehörigen in Form eines Lebens nach dem Tod gut geht, hängt oftmals mit eigenen Verlusterfahrungen zusammen. Die durch Jesus entfaltete Auferstehungshoffnung, die »als Deuteangebot eine stützende Funktion entwickeln kann« (Heger 2015: 1), wird deshalb von vielen Schüler*innen übernommen, wobei sie nicht nur formelhaft wiedergegeben, sondern inhaltlich gefüllt und individuell begründet wird. Es wurde deutlich, dass die Schüler*innen in den Interviews in einem höheren Maß argumentativ auf eigene Leiderfahrungen Bezug nehmen als im Stundenverlauf, in dem häufiger allgemeine Formen des Leids eingebracht werden. Insgesamt zeigt sich damit ein starker Zusammenhang zwischen elementaren Erfahrungen und vorgenommenen Deutungen.

Die Interviews zeigen in ihrer Ausführlichkeit der Begründungen und Deutungen auf, dass die Schüler*innen durchaus dazu in der Lage sind, ihre ursprünglichen Deutungsmuster zu erweitern und tiefgehende Auseinandersetzungen mit dem Lerngegenstand vorzunehmen – unabhängig von dem ausgewerteten Lernergebnis aus t2. Inhaltlich weisen die Deutungen in den Interviews zwar Parallelen zu den Deutungen im Lernverlauf und im Stundenverlauf auf, jedoch werden deutlich tiefgründigere, begründete und individuell akzentuierte Argumentationslinien erkennbar. Die Vermutung, dass der Lernzuwachs nur bedingt anhand der Sprachnachrichten und Partner*inneninterviews gemessen werden kann, wird somit bestätigt, da in allen Einzelfallanalysen sowohl qualitativ als auch quantitativ ein Deutungszuwachs zu vermessen ist. Dabei kann auch die Vermutung angestellt werden, dass das Interview selbst zu einem Lernzuwachs führt, insofern die Schüler*innen hier mehr Raum zur Argumentation und Reflexion erhalten als im Unterricht, beispielsweise hinsichtlich der Theodizeefrage.

9.8 Lernzuwachs durch das produktionsästhetische Arbeiten

Im Folgenden wird anhand des Codes »Empowerment Kunst schaffen und ausstellen« abschließend noch genauer darauf fokussiert, inwiefern die Schüler*innen dem produktionsästhetischen Arbeiten mit Kunst eine Bedeutung für heterogenitätssensible religiöse Lernprozesse zuschreiben und ob sich Anhaltspunkte dafür finden lassen, dass Kunst subjektorientierte Lernprozesse stärkt und alternative Zugangsweisen und (emotionale) Ausdrucksmöglichkeiten für sie eröffnet. Als Datengrundlage dienen die Einzelinterviews (Kap. 9.5 und 9.6), innerhalb derer die Schüler*innen auch auf einer Metaebene über das Empowerment von Kunst zu sprechen kamen und ihre Empfindungen bezüglich des produktionsästhetischen Arbeitens innerhalb der Unterrichtsreihe reflek-

tierten. Für die Ergebnisdarstellung werden die Subcodes »Empfindungen beim Schaffen von Kunst« und »Empfindungen beim Betrachten des Fotos in der Ausstellung« (s. Tabelle 10) nacheinander ausgewertet.

Tabelle 10: Häufigkeiten Empowerment Kunst schaffen und ausstellen

Code	Subcode	Häufigkeit
Empowerment Kunst schaffen und ausstellen	Empfindung beim Schaffen von Kunst	136
	Empfindungen beim Betrachten des Fotos in der Ausstellung	39

9.8.1 Empfindungen beim Schaffen von Kunst

Insgesamt ergibt sich aus dem Subcode »Empfindungen beim Schaffen von Kunst«, dass ein überwiegender Anteil der Schüler*innen ein Gefühl des Empowerments beim produktionsästhetischen Arbeiten mit Kunst erlebte. Kunst wird als Artikulationsmöglichkeit von Gefühlen beschrieben. Dabei bringen die Interviewten vor, dass ihnen das Arbeiten mit Kunst ermöglicht, etwas mitzuteilen, was sie sprachlich nicht entsprechend artikulieren könnten: »Man kann es mehr, also deutlicher machen [...], zum Beispiel Gefühle mehr zeigen als in einem Text« [S3_3]. In den Interviews berichten einige, dass sie in ihrer Freizeit künstlerisch tätig sind. Zudem ist den meisten das Erstellen von Fotos über Social Media vertraut. In Bezug auf das Projekt *hekuru* wird die Erstellung der Fotografien und das eigenverantwortliche Gestalten des Arbeitsprozesses als positive Herausforderung gesehen. Hierbei sei die ganze Konzentration erforderlich gewesen, weil man das Bild gut in Szene setzen und eine Botschaft vermitteln wollte:

»Als wir das Foto gemacht haben, war ich auf jeden Fall, ich will jetzt nicht sagen, nervös, aber ist halt schon so okay. Du musst jetzt gucken, irgendwie mit dem Licht, das muss passen. Und im irgendwie alles muss drauf sein. [...] Und dann hat man das kleine Bild auf der Kamera gesehen und dachte ich so okay, das ist schaut eigentlich schon cool aus« [S1_5]

Während die Schüler*innen wie vorangehend beschrieben im regulären Unterricht überwiegend den Steuerungs- und Ordnungspraktiken der Lehrkraft unterliegen (Kap.7.2), eröffnete das produktionsästhetische Arbeiten mit Kunst in den Gruppenarbeitsphasen eigenbestimmtere Lernprozesse. In den Interviews wird ausdrücklich positiv und zum Teil als »Highlight von dieser Reihe« [S14_4] davon gesprochen, dass man vor allem bezüglich der Endfotografien selbstbestimmt Entscheidungen treffen, Regie führen und aktiv sein konnte:

»Weil man sich ausleben konnte, weil man so ein bisschen auch die Führung hatte, zwar in der Gruppe, aber sich selbst so sagen konnte, so und so will ich das haben

und so soll es am Ende aussehen und glaube, da konnte man einfach, ja sich selbst gut widerspiegeln und einfach so viele verschiedene Dinge machen und ja, das fand ich schön« [S8_2]

Hierbei wird implizit Kritik an der Steuerungsmacht der Lehrkräfte geäußert, insofern die Interviewten betonen, wie gut es war, ohne die Führung und das Eingreifen von Lehrkräften arbeiten zu können. Dies wird exemplarisch deutlich bei einer Schülerin, die sich zugleich aber selbst korrigiert, nachdem sie zunächst die Formulierung »gestört werden« in Bezug auf die Beratung durch ihre Lehrkraft wählen wollte:

»Man konnte selber überlegen in Gruppen wirklich alleine ohne Vorgaben. Ähm, ohne quasi, was heißt gestört zu werden, also wenn man Hilfe bekommt, wird man ja nicht direkt gestört, aber man kann so selber einmal kreativ sein und muss sich selber einmal da etwas ausdenken, was man dann umsetzt. Also, dass wir das mal alleine hinkriegen, [...] fand ich gut« [S1_2].

Alternative zum kognitiv-verbaltigen Religionsunterricht

Ein weiterer bedeutender Aspekt ist das Angesprochen-werden auf einer motivationalen Ebene. Das produktionsästhetische Arbeiten wird als abwechslungsreich und als gewinnbringende Alternative zur bisher überwiegend praktizierten Textarbeit im Religionsunterricht beschrieben:

»Wenn man jetzt so daran denkt, was wir sonst in Religion oder so gemacht haben, ist immer so dieses Schreiben, Texte lesen, [...] und dabei kam jetzt halt so ein bisschen Abwechslung mal wieder rein« [S14_4].

In einigen Interviews wird erklärt, dass man nicht damit gerechnet habe, dass kreatives Arbeiten zum Religionsunterricht gehören könne; Religion sei bislang eher mit »langweiligem Gerede« assoziiert worden. Auch auf der Ebene des Lernzuwachses wird eine positive Einschätzung gegeben: Das produktionsästhetische Arbeiten habe intensiver zum Nachdenken bewegt und eine emotionale und damit vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ausgelöst. So hätte man den Inhalt besser nachvollziehen können: »man ist jetzt noch mal tiefer eingegangen. Man hat schon mal irgendwie von der Kreuzigung gehört und von der Auferstehung. Aber ich hatte noch nicht so viel Hintergrundwissen. Es hat sich ja jetzt auf jeden Fall erweitert«. Zudem wird angegeben, dass eine lebensweltliche eigenständige Durchdringung des Lerngegenstandes angeregt wurde:

»Man [konnte] einfach so diese eigene Vision [...] miteinbringen und nicht einfach nur, wie wir jetzt im Unterricht überlegt haben, was ist Leid, sondern auch, was man jetzt auch persönlich für ein Leid hat und das dann auch die Hoffnung widerspiegelt und [...] dass man das nicht in irgendeinem Buch gelesen hat, wie das da, wie das Leid dargestellt werden soll, sondern wie man das ganz selber, für sich sieht.« [S8_2]

Aufgrund des empathischen und emotionalen Nachempfindens der Frage nach Leid, Kreuz und Auferstehung sorgten die Kunstprozesse dafür, dass das Thema emotional an

einige Schüler*innen heranrückte. Hierdurch ergab sich für einen Teil der Schüler*innen ein lebensweltlicher Deutungszuwachs in Form von innerweltlichen Auferstehungshoffnungen:

»Es war schon komisch, darüber nachzudenken, [...] weil es (da?) halt irgendwie stimmt, dass man wieder aufersteht. Also so glaube ich es. Das war schon komisch, ein Bild zu machen, wo jetzt dann einer halt auf dem Boden liegt und halt tot sein soll. Und der andere wieder aufersteht. Und wenn man so darüber nachdenkt, denkt man so: Okay, wir sind jetzt noch jung. Aber es kann halt immer was passieren.« [S8_5]

Als besonders eindrücklich wird der Austauschprozess von heterogenen Erfahrungen und Deutungsmöglichkeiten hervorgehoben, denn dabei wurde deutlich, wie unterschiedlich und damit bereichernd Ansichten und Interpretationsmöglichkeiten sein können. Besonders die Kommunikationsprozesse wurden dementsprechend als Bereicherung erfahren. In den Kleingruppen entstand eine besondere Gruppendynamik, wie auch darüber hinaus in der gesamten Lerngruppe: »Das jeder auch mit jedem kommuniziert hat und wir alle auch irgendwie was zusammen gemacht haben und [...] da alle mitgeholfen haben« [S13_2].

Körperscham und Raum

Die für eine gelungene Fotografie erforderliche Körperspannung wurde teils als ungewohnte Körpererfahrung, am Ende aber doch zumeist als gewinnbringende Herausforderung beschrieben. Die ästhetisch praktischen Vorübungen, vor allem das Erstellen eines Standbildes zum Thema Auferstehung, lösten unterschiedliche Gefühle aus. Zu Beginn beschreiben einige Schüler*innen Gefühle von Scham; dies wird in der Retrospektive jedoch zum Teil als positive Herausforderung gedeutet: »Ich glaube, viele hatten auch erst ein bisschen Hemmung. Aber wenn man die dann einmal gemacht hat und einmal drin war, fand ich das dann eigentlich total cool« [S1_5].

Übereinstimmung herrscht darüber, dass die ästhetischen Vorübungen sinnvoll waren und einen Erkenntniszuwachs bewirkten, indem die Lerngruppen motiviert wurden, sich intensiver Gedanken über den Inhalt und die Gestaltung der Fotografien zu machen:

»Wenn man sofort die Aufgaben bekommen hätte, jetzt versucht mal ein Foto mit Leid darzustellen, dann hätten wir glaube ich, viel schneller irgendwas anderes kurz gemacht und so hatten wir halt doch viel besser die Vorstellung, [...] wie viel Leid gibt es, aber auch, wie viel Hoffnung gibt es und wie kann ich diese Hoffnung gut darstellen?« [S8_2]

Räumliche Dimensionen spielen in die Körperwahrnehmung und -scham mit ein, denn sie werden von den Schüler*innen selbst als entscheidend für die Tiefenstruktur von Unterrichtsprozessen ausgewiesen. Der Klassenraum ist spezifisch kodiert und präfiguriert eine Lernatmosphäre, in der kreative und körperbezogene Methoden und Sozialformen, wie z.B. Standbilder, Schreibgespräche über Plakate oder Selbstinszenierungen für

Fotos, zögerlicher und zurückhaltender ausgeführt werden (Kap. 7.3). Der außerschulische Ort wird als freier beschrieben, was eine veränderte Wahrnehmung in Bezug auf den eigenen Körper bewirkte:

»Dass wir direkt im Klassenraum waren, man fühlte sich fast noch mehr wie gezwungen an. Ähm, draußen ist es halt frei, es ist geräumig ähm es fühlt sich dann nicht so gezwungen an« [S12_4].

Gleichgültige Haltungen und kritische Stimmen

Insgesamt finden sich in den Interviews nur wenige gleichgültige oder kritische Positionierungen. So wird beispielsweise angeführt, dass es einen persönlich nicht wirklich weitergebracht hätte, dass man den Sinn hinter dem Raumwechsel an einen außerschulischen Lernort nicht verstanden habe, oder dass man bei den Fotoarbeiten nichts gefühlt und stattdessen einfach nur das gemacht hätte, was man gesagt bekam. Kritik wird darüber hinaus von einem Schüler am Schulfach Religion generell geübt, mit dem man nichts weiter anfangen könne. Zwei andere Schüler*innen bemängeln, dass sie schon mit dem Lerngegenstand vertraut gewesen seien und deshalb keinen Erkenntniszuwachs gehabt hätten.

9.8.2 Empfindungen beim Betrachten der Fotos in der Ausstellung

Die Präsentation der Werke in einer Ausstellung am Ende der Unterrichtseinheit wird als bedeutsame Erfahrung geschildert. Übereinstimmend werden Gefühle des Empowerments beim Betrachten der Fotos beschrieben. Dadurch, dass etwas Eigenes, für jeden Sichtbares kreiert werden konnte, verspürten die Schüler*innen ein Gefühl der Wirkmächtigkeit. Nicht nur der Prozess des Kunstschaffens, sondern im Besonderen auch die Würdigung des Geleisteten scheint Kompetenzgefühle hervorgerufen zu haben. Die Schüler*innen waren sichtbar beeindruckt von der Ausstellung ihrer Werke, weil »nicht überall mal eben ein Bild von einem« [S13_2] hängt: »Das war dann so ein Moment, wo ich sagen würde »Ja okay, ich hab das jetzt geschafft, also das, ich hab ein gutes Foto gemacht.« [S14_4] Besonders für Schüler*innen, die möglicherweise weniger Anerkennung erfahren, scheint die Präsentation »wie im Museum« eine Möglichkeit gewesen zu sein, Selbstwirksamkeit zu erleben: Ein Schüler mit Förderschwerpunkt bezeichnet es als »Ehre« zu einer Ausstellung beigetragen zu haben, die jeder sehen könne. Mehrfach wird auf die Größe der ausgestellten Bilder referenziert, die für etwas »Wichtiges, Besonderes« [S9_2] stehe.

Darüber hinaus war es für Schüler*innen bedeutsam, mit der Ausstellung anderen etwas mitzuteilen und sie am Erkenntniszuwachs teilhaben zu lassen, was wiederum Kompetenzgefühle stärken kann:

»War schon irgendwie ein gutes Gefühl. Dass man halt etwas erreicht hat, wo man halt mit anderen Leuten zeigen kann, was halt für einen Auferstehung bedeutet. Weil manche denken da ja nicht wirklich drüber nach« [S8_5].

Lediglich zwei Schülerinnen beschreiben, dass das Betrachten der ausgestellten Bilder ein Gefühl der Peinlichkeit und Körperscham auslöste, weil »es irgendwie komisch aussieht« [S13_2]. Eine der beiden scheint allerdings ambivalente Gefühle zu haben, weil sie es »schon cool« fand, das Bild »auch in so groß ausgedruckt und eingerahmt« zu sehen, mit Blick auf sich selber aber dachte »Wie zum Teufel sehe ich bitte eigentlich aus« [S12_4], wobei sie im Interview lacht.

9.8.3 Zusammenfassung und Deutung: Lernzuwachs durch das produktionsästhetische Arbeiten

Die Interviews zeigen, dass die Schüler*innen Kunst tatsächlich als alternative und zum Teil ergänzende Zugangsform zu einem kognitiv- bzw. verbalorientierten Religionsunterricht erleben, was die Annahmen bisheriger Forschungen bestätigt (Kap. 1.2). Auch die These, dass künstlerisches Handeln das Potential birgt, Emotionen, Unbewusstes und sprachlich (noch) »Nicht-Fassbares« zum Ausdruck oder sogar erst zum Vorschein zu bringen, kann durch die diesbezüglich übereinstimmenden Äußerungen der Schüler*innen bestätigt werden. Aufgrund der ästhetischen und niederschweligen Zugangsform, aber vor allem auch aufgrund der eigenständigen Arbeit im Team mit anderen Schüler*innen, scheinen besondere Lernchancen eröffnet worden zu sein. Kunst wird als Möglichkeit erlebt, sich »selbst in das Werk mit allen Empfindungen und Gedanken« (Kirchner 2018: 25) einzubringen, aber ebenso als Verstehensbrücke für inhaltliche Auseinandersetzungen. Da in die Fotoarbeiten eigene Emotionen und Gedanken einfließen, die in der Ausstellung anschließend materialisiert sichtbar wurden, konnte die eigene (innere) Vorstellungswelt auf eine Weise kommunizierbar gemacht werden, die Selbstschutz bietet, weil diese zugleich mittels Sinnzeichen verschlüsselt ist. Dabei beschreiben die Schüler*innen, wie durch Kunst Empowerment bewirkt wird, indem der sichtbare Ausdruck des Inneren von anderen gewürdigt wird. Entsprechend weisen viele Schüler*innen auf die beeindruckend »großen Fotos« hin. Es scheint für sie eine Wertschätzung des Geleisteten, aber auch ihrer eigenen Person zu symbolisieren, da ihr Werk und damit sie selbst für Wert befunden wurden, so viel Raum einzunehmen und allen gezeigt zu werden. Interessanterweise verbleiben die Schüler*innen nicht dabei, sich selbst als Zielgruppe des Unterrichtsprozesses zu sehen. Mit der Ausstellung wollen sie auch anderen Schüler*innen außerhalb ihrer Lerngruppe Denkanstöße geben und damit selbst zu Gestalter*innen von Lernprozessen werden.

Insofern fotografische Selbstinszenierungen für Identitätsaushandlungsprozesse in den *social media* genutzt wird, bietet Fotokunst niederschwellige Zugänge für Schüler*innen aus allen Milieus. Neue technische Herausforderungen, wie die Arbeit mit digitalen Spiegelreflexkameras und vor allem auch Polaroidkameras, werden von den Schüler*innen als »cool« beschrieben. Mit der Auseinandersetzung mit verschiedenen technischen Rahmenbedingungen geht ebenso eine inhaltliche Auseinandersetzung einher, da die Schüler*innen herausgefordert sind, ihre Vorstellungen passend darzustellen.

Insgesamt bewerten die Schüler*innen die Verwendung produktionsästhetischer Arbeitsmethoden zum größten Teil positiv und erkennen einen Mehrwert darin. Da die Unterrichtsreihe ganzheitliche, lebensweltlich deutende, erkenntnisorientierte, sinn- und identitätsstiftende Zugänge zum religiösen Lerngegenstand förderte, regte

sie bei einigen Schüler*innen eine (emotionale) Auseinandersetzung mit existentiellen theologischen Fragen an und führte mitunter zu neuen Zugängen zum Glauben. Dies bewirkt bei manchen Schüler*innen auch eine Neubewertung des Religionsunterrichts, der von vielen ansonsten als eher textlastig wahrgenommenen wird.

9.9 Fazit

Das Kreuzesgeschehen wird für die Schüler*innen wie in Teilprojekt 1 überwiegend in Hinsicht auf eine Hoffnungsperspektive relevant. Bei der Analyse der Lernausgangslagen zeigt sich ein deutlicher Traditionsabbruch, Schüler*innen haben Vorwissen, dieses verbleibt aber zumeist auf einer rudimentären Ebene. Die Analyse zeigt, dass die Unterrichtsreihe hinsichtlich theologischer Kenntnisse, vor allem im Bereich der existentiellen Durchdringung des Lerngegenstandes einen Lernzuwachs förderte. Die Lernergebnisse zeigen vor allem einen Deutungszuwachs in Hinsicht auf innerweltliche Auferstehungsvorstellungen und eine existentielle Durchdringung des Lerngegenstandes. Vor allem ist eine Horizonterweiterung in Bezug auf die Verarbeitung von Leiderfahrungen erkennbar. Auch wenn in Teilprojekt 2 ein hoher Traditionsabbruch zu erkennen ist, spricht die subjektive Aneignung des Lerngegenstands dafür, dass die Schüler*innen nach neuen Anknüpfungspunkten suchen und Interesse daran haben, dem Lerngegenstand Bedeutung zuzumessen. Schüler*innen sind dazu in der Lage, theologische Deutungen des Lerngegenstandes zu vollziehen. Dies wird vor allem in den Interviews deutlich. Hier werden – möglicherweise aufgrund des geschützten Rahmens einer Interviewsituation – deutlich tiefergründigere, begründete und individuell akzentuierte Argumentationsmuster eingebracht. Es wird sichtbar, wie stark sie sich aus ihren biografisch-gesellschaftlichen Bezügen heraus religiöse Deutungsmuster aneignen. Wohl auch aufgrund des Traditionsabbruches füllen Schüler*innen ihre Kenntnislücken mit lebensweltlichen Fragen und Erfahrungen, wodurch sie sich den Lerngegenstand aneignen und eine individuelle Sinnhaftigkeit herausarbeiten. Sie kommen damit zu eigenständigen, wenn auch teilweise recht eigensinnigen theologischen Deutungen.

Bei den sich ablehnend zum christlichen Glauben positionierenden Schüler*innen wird ein Lernzuwachs in Hinsicht auf die Förderung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel deutlich. Sie differenzieren zwischen eigenen Überzeugungen und den Glaubensvorstellungen anderer Menschen und erkennen an, dass es beim Coping von Leiderfahrungen helfen kann, an Gott zu glauben. Gleichzeitig werden, wie sich im Interview mit einem muslimischen Schüler zeigt, differenziertere kritische inhaltlich-theologische Rückfragen gestellt.

Des Weiteren ist zu beachten, dass die Schüler*innen im Unterrichtsgeschehen deutlich seltener eigene elementare Erfahrungen einbringen als in den Interviews, in denen die persönlichen Erfahrungen eng mit den vorgenommenen Deutungen verknüpft werden. Dies kann mit den Unterrichtsstrukturen und -dynamiken zusammenhängen (Kap. 7.2) und erklärt möglicherweise, warum die Deutungsversuche im Unterrichtsverlauf in vielen Fällen weniger ausführlich und individuell akzentuiert ausfallen.

Die Auswertungen des Empowerments von Kunst zeigen auf, dass künstlerische Prozesse aus der Sicht der Schüler*innen zu einem heterogenen Lern- und Deutungszuwachs beitragen können. Kunst ermöglicht es auch den Schüler*innen, die sich selbst als nicht glaubend beschreiben, kreative und individuell bedeutsame Auseinandersetzungen mit dem Lerngegenstand zu vollziehen. Dies bewirkt bei einigen sogar einen veränderten Bezug zum Religionsunterricht. Dadurch, dass die Schüler*innen den inhaltlichen Freiraum erhielten, ihre persönlichen Visionen uneingeschränkt darzustellen, konnten sie individuelle Relevanzsetzungen vornehmen und sich bzw. ihre Visionen künstlerisch in die Fotografien bzw. die Vorübungen eintragen. In Hinsicht auf die offenen Lernformate äußerte ein Schüler explizit, dass er sich bei der Arbeit mit Standbildern stärker strukturierte Aufgaben gewünscht hätte, wohingegen eine andere Schülerin mit Förderbedarf gerade offene Lernformate als persönlich gewinnbringend beschreibt. Dementsprechend sind adaptive Handlungskompetenzen von Lehrkräften bei der Vorbereitung und Durchführung produktionsästhetischer Arbeitsphasen gefordert.

10. Analyse der Unterrichtsprodukte (Fotografien)

Stephanie Lerke

Im Rahmen des produktionsästhetischen Teilprojektes wurden insgesamt 29 Fotografien zum Thema Kreuz und Auferstehung von den Schüler*innen angefertigt und in eigens von ihnen organisierten sowie kuratierten Ausstellungen in der jeweiligen Projektschule unter dem Titel: »I have a dream – Was trägt in Zeiten von Leid?« ausgestellt. Dieses Reihen- und Ausstellungsthema »I have a dream – Was trägt in Zeiten von Leid?« besaß eine besondere lebensweltliche Brisanz und zugleich Relevanz, da die Unterrichtsreihen zu Zeiten der weltweiten Corona-Pandemie, des spürbaren Klimawandels (z.B. Flutkatastrophe 2021) und zu Beginn des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine durchgeführt wurden. Die Schüler*innen waren dadurch entweder vom Leid unmittelbar betroffen oder durch die verstärkte Wahrnehmung im sozialen und medialen Umfeld damit konfrontiert (vgl. Unterrichtsergebnisse der ersten Stunde und Dreamcatcher).

10.1 Methodisches Vorgehen

Die empirische Auswertung der Fotos orientiert sich am Analyseraster für Schüler*innenfotografien nach Peter Holzwarth (2006: 180). Im ersten Analyseschritt »Auswahl der zu interpretierenden Bilder« werden zunächst exemplarische Kunstwerke für die Bildanalyse ausgewählt. Da es sich bei den zu analysierenden Schüler*innenfotografien um gruppenbezogene Lernprodukte am Ende einer Unterrichtsreihe handelt, die Hinweise auf den Lernzuwachs der Lerngruppe geben können, wurden alle ausgestellten Fotografien mit Rückgriff auf das allgemeine Codesystem des Teilprojektes 2 nach christologischen Deutungsmustern hinsichtlich Kreuz- und Auferstehungsdeutungen analysiert. Damit die subjektiven Deutungsmuster und Lesarten der Forschenden sowohl genutzt als auch kontrolliert werden können, wurden die Kunstwerke in einem zweiten Schritt im Sinne von Holzwarths »Eindrucksanalyse« und unter Berücksichtigung des Codesystems vorgeclustert. Mithilfe der »formalen und deskriptiven Analyse« wurden anschließend die dargestellten Bildelemente grob beschrieben und benannt, »um das Bild in seiner Ganzheit wahrzunehmen, um Beziehungen zwischen Form und Bedeutung zu untersuchen und um zu verhindern, dass relevante Bildelemente übersehen werden« (Holzwarth 2006:

180). Die daraus resultierenden Ergebnisse wurden anschließend vorerst ohne Einbezug der Kontextinformationen in Holzwarths vierten Analyseschritt zur »Generierung von Lesarten und Deutungen« überführt. Bis zu diesem Analyseschritt waren die Sichtstruktur (Was sehe ich auf dem Bild? Welche religiösen und/oder lebensweltlichen Symbole, Requisiten und Themen werden verwendet?) und eine eher subjektive Auswertung leitend. Um eine größere Objektivität der Analyseergebnisse zu gewährleisten, wurden mittels Holzwarths letzten Analyseschritt »Differenzierung nach plausiblen und wenig plausiblen Deutungen anhand von Kontextinformationen« die Titel der Kunstwerke, die jeweiligen Transkripte der Kurzreferate am Ausstellungstag sowie Äußerungen in Einzelinterviews herangezogen. Diese dienten zur Überprüfung und Verdichtung der vorläufigen Bildinterpretation, sodass hier die Tiefenstruktur (Was wollten die Schüler*innen mit ihrer Fotografie darstellen? Welche theologische Aussage war mit ihrem Kunstwerk intendiert?) leitend war. Die finale Codierung erfolgte nach den Bildanalysen. Die vorcodierten Fotografien wurden mit den neuen Analyseergebnissen überprüft und ggf. neu codiert. Zudem wurde das Codesystem durch ein induktives Vorgehen mit den Codes »Darstellungselemente« und »Aussage über die Gottesbeziehung« erweitert. Während ersteres in 1.) in klassisch ikonografische Darstellungsweise bzw. religiöse Klischees, in 2.) symbolische Darstellungsweise und 3.) lebensweltliche Darstellungsweise bzw. milieuspezifische Klischees weiter untergliedert wurde, ist letzteres in 1.) Keine Aussage, 2) Mitleidendes Wesen unterteilt. Bei der Vorstellung eines mitleidenden Gottes konnten aus den Kunstwerken heraus weitere Subcodes generiert werden, in denen sich nach Ansicht der Schüler*innen Gott in 1.) *Gestiken der Nächstenliebe*, 2.) als *universell verfügbare Ansprechperson* bzw. *Hoffnungsbringer*, 3.) als *Schöpfungsbewahrer*in*, 4.) als *Trauerbegleitung* bzw. *Tröstspender*in* und als *Lebensspender*in* in unterschiedlichen Leidsituationen zu erkennen gibt.

10.2 Analyse

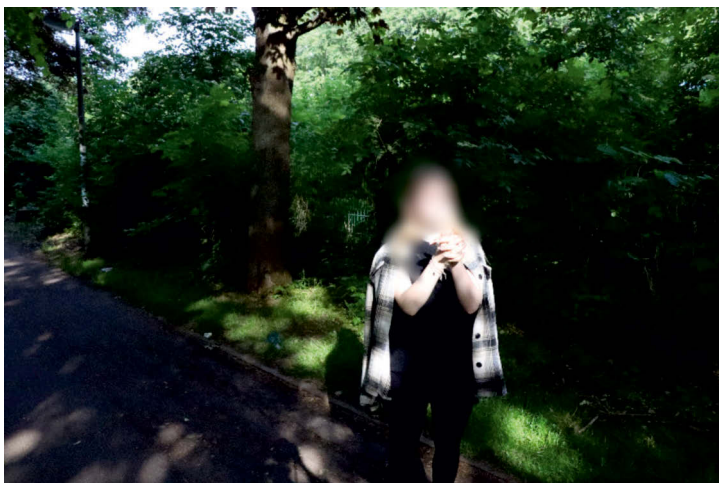
Im Folgenden werden acht Einzelbildanalysen als exemplarische Bilder vorgestellt, die durch ihre Darstellungsweise und persönliche Aussage zu christologischen Deutungsmustern von Kreuz und Auferstehung die Mehrheit der Codes repräsentieren.

»Die Sonne, die Hoffnung schenkt«

Die Fotografie »Die Sonne, die Hoffnung schenkt« (Abb. 4) zeigt eine junge, blonde Frau auf einem asphaltierten Parkweg mit einem schmalen Grünstreifen dahinter. Auf der schmalen Grünfläche befindet sich ein Baumstamm mit mehreren Gebüsch im Hintergrund. Die Grünfläche und der Parkweg verlaufen vom Hintergrund am linken Bildrand nach rechts in den Vordergrund. Der Ort liegt nahezu vollständig im Schatten, sodass nur an vereinzelt Stellen das Licht die dunkle Umgebung durchbricht. Die Frau steht im Vordergrund des Bildes und ist weitestgehend frontal zum Betrachtenden in Richtung des Weges gedreht. Ihr Rücken zeigt in Richtung des hinter ihr liegenden, schattigen Weges. Sie selbst befindet sich rechts von der Bildmitte im fotografischen, goldenen Schnitt. Stilistisch wird sie damit in eine Position gerückt, die die Aufmerk-

samkeit auf die junge Frau lenkt, wobei gleichzeitig auch der lange Weg hinter ihr in seiner Länge und somit in seiner Dunkelheit betont wird. Die fast ausschließlich in schwarz gekleidete Frau ist nur ab Unterschenkelhöhe aufwärts zu sehen und formt mit ihren Armen und Händen auf Brusthöhe eine betende Geste, hat die Finger ineinander gefaltet und blickt nach rechts oben.

Abb. 4: »Die Sonne, die Hoffnung schenkt«; Digitale Fotografie



Ihr Gesicht und ihre betenden Hände werden von der, durch die Baumkronen durchbrechenden, Sonne angestrahlt und erscheinen in hellen Farben. Der dadurch entstehende Hell-Dunkel-Kontrast zwischen der Frau und der im Schatten liegenden Umgebung hebt die Gestik der Jugendlichen besonders hervor. Ihr nach oben gewandter Blick wirkt dabei konzentriert und nachdenklich. Insgesamt wirkt das Bild in einer ruhigen Art und Weise sehr idyllisch und bedächtig. Durch die Kombination des Gebetsmotivs mit dem Zusammenspiel von Licht und Schatten entwickelt das Bild ein hoffnungsspendendes Narrativ, das den Betrachtenden zur Selbstreflexion eigener Erfahrungen einlädt. Als kraftspendendes Medium wird hier auf den Himmelskörper Sonne zurückgegriffen. Das Motiv der Sonne als Gottessymbol reicht weit in die Anfänge der Menschheitsgeschichte zurück und ist auch im Christentum ikonografisch weit verbreitet (Laag 1972:175ff.; Code: Stil 1). Entgegen einer religiösen Deutungsebene wird die Darstellung seitens der Schüler*innen lebensweltlich begründet:

»Weil um uns an die Zeit immer wenn es Winter war und (unv.) bisschen kälter war und sowas. Und da waren halt alle so mega kacke drauf. Also so keinen Bock. Und wenn es dann immer wärmer wird, kriegt jeder wieder gute Laune. Und dann sind, zum Beispiel, die runterkommen, wenn zum Beispiel in Urlaub fährst. Und dann in Sonnenlicht. Und das ist halt (unv.).« [S61_5]

Für die Lerngruppe stellt die Sonne ein Motiv dar, das »einem Kraft gibt« und »die Hoffnung bringt.« (S67_5) Somit ist die Motivik zwar christlich-ikonografisch entlehnt, aber

lebensweltlich aufgeladen. Dies bestätigt sich auch in der Antwort auf die Rückfrage seitens Lehrkraft, wo sich in der Fotografie die Deutung von Auferstehung zeigt. Hier verweist die Gruppe auf das gute Gefühl, wenn »es hell wird und man ist dann wieder da. (S_061b; Stunde 9) Auferstehung wird damit als lebensweltliches Hoffungsgefühl interpretiert (Code: Auferstehung und Hoffnung). Eine Aussage über die Gottesbeziehung wird im Unterrichtsgespräch zum Bild nicht deutlich. Ein Hinweis darauf bietet das Schüler*inneninterview. Hier wird trotz der lebensweltlichen Interpretation im Plenum, eine religiöse Bedeutung von Auferstehung für das eigene Leben z. B. bei der »Konfirmation« (S67_5) betont: »(...) Dass es Hoffnung schenken mag. Dass die Auferstehung von Jesus gezeigt hat, dass nicht alles vorbei sein kann.« [S67_5; Code: Hoffungsbringer] Auch wird eine zukünftige Bedeutung nicht per se ausgeschlossen:

»Aber ich denke mal, es wird irgendwann so sein, so für Tiefschläge und wenn es ganz schlimm wird. Und ich denke, wenn ich älter bin, denke ich auch anders darüber. (.)« [S61_5]

»Leben trotz Feuer«

Abb. 5: »Leben trotz Feuer«; Digitale Fotografie



Bei der Fotografie »Leben trotz Feuer« (Abb. 5) handelt es sich um eine Close-Up-Aufnahme einer brennenden Pusteblume. Der Kopf der Pusteblume befindet sich weitestgehend zentral im Bild, sodass darunter noch ein Teil des Stiels zu sehen ist. Die dadurch entstehende Symmetrie lässt das Bild ruhig und ausgewogen wirken. Zugleich verleiht sie dem dargestellten Moment eine Stille und Friedlichkeit, die durch die Gegenüberstellung des destruktiven Akts des Verbrennens einen spannungsvollen Kontrast bildet. Fast alle Samenstiele sind durch das anfängliche Feuer schon bis zur Hälfte abgesengt und auch der Blätterkranz unterhalb des Blumenkopfes ist bereits zum Teil abgebrannt. Einige der abbrennenden Stielenden sind in kleine Feuerkugeln gehüllt. Die in einem kräf-

tigen rot-orange erstrahlende Flamme, die den ganzen Blumenkopf umhüllt, erstreckt sich bis zum oberen Bildrand und zeigt eine Momentaufnahme ihrer flackernden und lodernnden Bewegungen. Der nicht erkennbare Hintergrund des Bildes ist unscharf und rahmt durch seine dunklen, matten und trüben Farben die im Vordergrund befindliche Pusteblume ein. Der Schärfe-Kontrast sowie der Farbsättigungskontrast zwischen den kräftigen Farben der Pusteblume und den trüben, matten Farben im Hintergrund heben das Hauptmotiv deutlich hervor und sorgen dafür, dass unwesentliche Details hiervon nicht ablenken. Das Bild strahlt durch die dadurch entstehende Einfachheit und Konzentration des Motivs (Code: Stil 2) eine unterschwellige Ruhe aus, erinnert durch das Abbrennen zugleich aber an einen unaufhaltsamen Akt der Destruktion. Ferner weckt die Fotografie mit den inszenierten Licht und Schattenverhältnissen auch Assoziationen eines in der christlichen Ikonografie anzutreffenden allsehenden Gottesauges (Kaute 1968: 222ff) sowie Assoziationen zu den miteinander eng verknüpften Religionsunterrichtsthemen Leben und Tod. Der von den Schüler*innen bewusst inszenierte destruktive Akt der verbrennenden Pusteblume sollte die lebensbejahende Hoffnungsperspektive trotz Zerstörung und Todes verdeutlichen:

»Wir haben das halt so dargestellt mit der Pusteblume, da trotzdem, weil das Weiße halt verbrannt ist, hat man innen drin noch trotzdem die Samen. Und kann ja trotzdem, obwohl an sich verbrannt ist, trotzdem noch Leben aus diesen Samen sprießen. Weil die halt ihre äußere Hülle zwar geschädigt ist. Aber das Innere, dieser Kern, halt noch da ist.« [S66_5]

Verglichen wird die dargestellte Bildszene mit Kriegsgeschehen:

»Es ist halt eine Zerstörung. Wir haben das Feuer jetzt dem, jetzt könnte man da zum Beispiel sagen, Krieg. Das Feuer ist so wie Krieg. Und trotz des Krieges wäre jetzt trotzdem da noch Hoffnung da, weil es noch Überlebende gibt. Also so wie mit dem Feuer. Das Äußere ist beschädigt. Das ist tot. Aber innendrin ist halt noch Samen, die können halt noch sprießen.« [S66b_5]

Dennoch sehen die Schüler*innen auch in Hinsicht auf Krieg und Zerstörung Hoffnung, da sie darauf verweisen, dass im Inneren ja noch die Kerne seien, »die dann quasi das Leben ausstreuen können. Neues Leben.« [S66_5] Wenngleich das Auge Gottes nicht intendiert war und die Lerngruppe selbst in der gedruckten Form überraschte (vgl. S66_5), so wurde hier von den Jugendlichen im Sinne Albrechts Auferstehung als ein Hoffnungsgefühl auf eine eigene Auferweckung (Albrecht 2007: 120) versinnbildlicht:

»Also quasi die äußere Hülle, das-. Also wir sind quasi weg, doch unser Inneres, unsere Seele, das kann wieder auferstehen. Also quasi Samen sind vielleicht wir im Inneren. [...] Die Pollen außen rum sind einfach nur quasi unsere Körper, die da sterben. Das wäre dann quasi diese Aufersteh-, Vision der Auferstehung.« [S66_5; Code: Auferstehung/Hoffnung].

Für die Lerngruppe endet das Leben somit nicht mit dem Tod, sondern es erwacht erst wieder (Code: Lebensspender*in).

»Schäme dich nicht zu trauern«

Abb. 6: »Schäme dich nicht zu trauern«; Digitale Fotografie



Die Fotografie mit dem Titel »Schäme dich nicht zu trauern« (Abb. 6) zeigt eine Trauerszene in einem Stadtpark. Während im Hintergrund eine Parklandschaft mit Bäumen, vereinzelt Parkbesucher*innen sowie einem schmalen Flusslauf mit einer Brücke rechts zu sehen ist, ist das Geschehen im Vordergrund von zentraler Natur. Auf dem dort verlaufenden Schotterweg befinden sich zwei männliche Jugendliche vor einer, an einem Baum errichteten Trauerstätte mit Grabkerzen, Plüschtieren, Blumen und bestückten Bilderrahmen, die einer an diesem Ort verstorbenen Person gedenkt. Der große Baumstamm, an dem einige der Trauergegenstände lehnen, befindet sich sehr nah am rechten Bildrand und verläuft parallel zu diesem, wodurch dieser verschlossen und gerahmt wird. Die beiden, rechtsseitig im Profil zu sehenden Jugendlichen befinden sich hingegen etwas links von der Bildmitte, wobei der linke, hintere Jugendliche im Stehen mit beiden Händen eine brennende Grabkerze vor sich hält und der rechte, vordere Jugendliche am Wegesrand niederkniet. Mit einem gesenkten Blick hat er beide Hände zu einer betenden Geste vor sich auf den Oberschenkeln zusammengefaltet. Beide Jugendliche haben ihren Blick bedächtig auf die Trauerstätte gerichtet. Ihre Position im Bild wird dadurch hervorgehoben, dass sie fotografisch in den goldenen Schnitt gerückt wurden. Durch den goldenen Schnitt wird auch der Baum präsenter, der einige Meter links hinter ihnen steht und seine Baumkrone über die Szene nahezu schützend ragen lässt. Das Bild vermittelt aufgrund der zunächst idyllisch anmutenden Parklandschaft eine friedvolle Leichtigkeit, die durch die Szene an der Trauerstätte im Vordergrund (Code: Stil 1) jäh durchbrochen wird und einem Gefühl der Trauer weicht. Es entsteht dadurch ein Spannungsverhältnis zwischen Trauer und Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod sowie Wehmut und der Erinnerung bzw. dem Gedenken geliebter Personen. Dieser Eindruck wird mit der Aussage der Lerngruppe bestätigt:

»Also äh die Vision, die wir hatten, war äh, die Hoffnung auf ein besseres Leben nach dem Tod (I: mhm) und halt ähm (.) Hoffnung darauf, dass sowas nicht öfters vorkommt, weil die, das Bild ist ja vor äh sag ich mal, einem Schrein äh gemacht worden (I: mhm) von einer Frau, die dort äh umgebracht wurde (I: mhm) und, dass halt sowas nicht mehr so oft vorkommen sollte, dass Menschen nicht einfach grundlos umgebracht werden, nur weil sie einem nicht gefallen.« [S26_4]

Spannend an dem Bild ist der im Titel formulierte Apell, der das Thema Umgang mit Tod und Trauer durch den Aspekt von Gender und Scham erweitert (Code: Sünde/Schuld/Scham). Für die Gruppe war es wichtig zu betonen und Mut zu machen, dass man

»sich halt nicht schämen soll, wenn man um Leute trauert. Ähm viele fressen sich das sozusagen in sich rein und reden mit niemanden darüber, ich finde aber, genau das sollte man machen, ähm weil das einem bes, oder selber dann auch noch besser geht und man daran nicht verzweifelt, sag ich mal. Also man soll sich halt nicht schämen, sowas zu machen.« [S26_4;]

Der Mutzuspruch zum Trauern richtet sich hierbei expliziert an einen männlichen Adressatenkreis, wodurch die Gruppe ein gendersensibles Thema aufgreift. So erklärt die Gruppe, dass man immer noch so erzogen wird,

»dass Jungs nicht so viele äh Emotionen zeigen dürfen oder sollen wie Mädchen. Ähm, bei Mädchen soll das so ganz normal sein und bei Jungs so »ja wir müssen stark sein« und sowas, wie so Stereotypen mäßig ähm, deswegen glaube ich schon, dass Jungs das mehr (.) ähm für sich behalten, als Mädchen. (.) Ja.« [S26_4]

Der im Foto dargestellte Wunsch im Umgang mit Leid und Trauer ist es daher, dass

»auch Jungs merken, dass Trauern halt, dass man sich dafür nicht schämen muss, dass es jetzt nicht ist »ja okay, du trauerst, du bist uncool« oder sowas oder (I: mhm) »du bist kein richtiger Mann« und sowas, sondern dass äh das normal wird, dass man so was macht (I: mhm) für Mädchen und Jungen.« [S26_4]

»Wo Dunkelheit ist, ist auch Licht«

In der fotografischen Arbeit »Wo Dunkelheit ist, ist auch Licht« (Abb. 7) wird ein Konflikt zwischen mehreren Jugendlichen innerhalb einer Unterführung dargestellt. Die Unterführung wirkt ungepflegt und heruntergekommen, zumal sie mit einer Vielzahl von Graffiti besprüht ist. Zudem ist es sehr dunkel innerhalb der Unterführung, obwohl bereits nach einigen Metern das Ende der Unterführung mit der dahinter liegenden, in Sonne gehüllten Wegkreuzung und einigen Büschen zu sehen ist.

Abb. 7: »Wo Dunkelheit ist, ist auch Licht«; Digitale Fotografie



Die gewählte Zentralperspektive erfüllt hier gleich mehrere Funktionen: zum einen wirkt sie immersiv und zieht den Betrachtenden ins Bild hinein, als befände er sich ebenfalls in der Unterführung, zum anderen wird gleichzeitig die Blickführung zu den an unterschiedlichen Stellen im Bild befindenden Jugendlichen gelenkt. In der Unterführung steht links ein Jugendlicher, der nach rechts schaut und die rechte Hand erschrocken vor seinen Mund hält. Er zeigt mit ausgestrecktem Arm und Zeigefinger auf die Personen-Gruppe rechts im Bild, die aus einer weiblichen Jugendlichen und zwei weiteren männlichen Jugendlichen besteht. Aufgrund der Dunkelheit in der Unterführung sind Details nur schwer zu erkennen. Die jugendliche Frau mit Hijab ist nach links gerichtet, wobei sie ihr Gesicht mit beiden Händen verdeckt und vermutlich ein Seil oder einen Schal um den Hals gebunden hat, an welchem die beiden anderen Jugendlichen separat ziehen. Es scheint fast so, als würden sie die junge Frau wegziehen oder hinter sich herziehen wollen. Die Gestik und Mimik des linken Jugendlichen wirkt schockiert und als wolle er auf die Situation aufmerksam machen wollen. Im Hintergrund ist am Ende der Unterführung draußen in der hellen Umgebung eine weitere, stehende Person zu erkennen, die vor ihrer Brust ein braunes Pappschild mit einem nach oben zeigenden grünen Pfeil mit beiden Händen hochhält. Der Blick ist andächtig geneigt und das Gesicht nicht zu sehen (Code: Stil 3). Auffallend daran ist, dass sich diese Person in der Bildmitte befindet, also sehr zentriert dargestellt wird, und man als Betrachter*in zwischen den beiden vordergründigen Personengruppierungen links und rechts zu ihm hindurchschaut. Gleichzeitig bewirkt die helle Umgebung draußen einen starken Hell-Dunkel-Kontrast zur dunklen Unterführung, was die dort vorkommenden Farben noch dunkler und beklemmender wirken lässt und das Ende der Unterführung und damit die Person im Hellen noch stärker hervorhebt. Das Bild wirkt auf den ersten Blick düster und hoffnungslos, wozu sich durch die dunkle und heruntergekommene Szenerie ein Gefühl der Angst und Bedrohlichkeit beimischt. Erst auf den zweiten Blick, der auf den Jungen im hell erleuchteten Hintergrund trifft, entwickelt sich ein Gefühl der Hoffnung und des Auswegs. Als Farbe der Hoffnung verweist der grüne Pfeil durch seine senkrecht nach oben weisende

Richtung auf Gott. Mit Bezug auf die Hintergrundinformationen stellt diese Fotografie eine Besonderheit dar. Einige Mitglieder der Kleingruppe sind islamisch sozialisiert, wodurch für sie die Aufgabenstellung abgewandelt wurde. Sie sollten aus ihrer religiösen Perspektive heraus nicht Stellung zur christlichen Auferstehung beziehen, sondern ihre Hoffnungsperspektive in Zeiten von Leid darstellen. Für sie war es wichtig zu verdeutlichen, dass man im Leid nicht alleine ist: »Und Ziel vom Bild ist, sie bekommt keine Hilfe, weil da niemand ist. Aber es ist halt immer jemand da und das ist Gott, sage ich mal. Also, das ist so die Message einfach.« [S52_5] Wie bereits Mouhanad Khorchide (2012) betont, ist Gott im Islam ein Gott der Barmherzigkeit, der sich Personen in Not annimmt (Code: universell verfügbare Ansprechperson bzw. Hoffnungsbringer). Zugleich wird auch auf eine Begegnungsweise mit Gott hingewiesen. So soll durch die geneigte Körperhaltung Gott mit Respekt und Ergebung begegnet werden: »Sage ich mal so, das hat mit Respekt zu tun. Und, also, Ergebung, sage ich mal.« [S52_5]

»Der Hilfloze«

Abb. 8: »Der Hilfloze?«; Digitale Fotografie



Die Fotografie »Der Hilfloze?« (Abb. 8) zeigt eine auf dem Boden sitzende, obdachlose Person in einer Unterführung. Dabei richtet sich der Blick nicht durch die Unterführung hindurch, sondern auf eine frontale Ansicht der mit Metallpanelen verkleideten Seitenwand. Sie ist mit einer Vielzahl von Graffiti besprüht, wodurch sie ungepflegt und vandalisiert erscheint, zugleich aber dabei auch eine eigene Form der Ästhetik entfaltet. Neben vielen selbstreferentiellen Sprüher-Tags sticht ein großes, fast die komplette sichtbare Seitenwand ausfüllendes, Graffiti mit dem Schriftzug »Wir« (originale Schreibweise: »wiR«) hervor. Die Wandfläche nimmt ungefähr die oberen zwei Drittel der Bildfläche ein und unterteilt das Bild somit horizontal nach dem Prinzip des goldenen Schnitts, was die bildeigene Ästhetik verstärkt. Im unteren Bilddrittel sind ein schmaler Bordstein sowie ein gepflasterter Weg zu sehen. Die Person, die im aufgestell-

ten Schneidersitz auf der Bordsteinkante sitzt, befindet sich sehr mittig und zentral im Bild, sodass man sie auch frontal von vorne sieht. Während ihr Unterkörper durch eine dunkelblaue Decke zugedeckt bzw. verdeckt ist, kennzeichnet sich der Oberkörper vor allem durch schwarze Kleidung, die die Person komplett verummmt. Die Handschuhe, der Kapuzenpullover sowie die komplett übers Gesicht gezogene Mütze verdecken sämtliche Individualitätsmerkmale, sodass weder Geschlecht, Hautfarbe oder Ethnie erkennbar sind (Code Stil 3). In ihren beiden Händen hält sie ein braunes Pappschild vor ihrer Brust in die Höhe, sodass die Aufschrift in schwarzen Großbuchstaben klar zu erkennen ist: »Jesus und Gott sind immer bei uns wenn es uns schlecht geht und helfen uns egal ob obdachlose oder verletzte Person« (originale Schreibweise in Großbuchstaben). Mit Hinzunahme der Hintergrundinformationen wird deutlich, dass es sich hier tatsächlich um einen Obdachlosen unter einer Brücke handeln soll:

»Wir wollten (...) zu der Brücke da gehen und darunter die Requisite legen. Also als obdachlose Person halt.« [S6_1]

Zugleich zeigt sich hier Auferstehung erneut lebensweltlich, in Form, dass niemand im Leid alleine ist, sondern Gott und Jesus einem im Leid unterstützend zur Seite stehen (vgl. S6_1; Code: Auferstehung/Hoffnung).

»Durch die Dunkelheit ins Licht«

Abb. 9: »Durch die Dunkelheit ins Licht«; Digitale Fotografie



Bei dem Bild »Durch die Dunkelheit ins Licht« (Abb. 9) handelt es sich um eine Schwarz-Weiß-Fotografie, die den Blick durch eine gepflasterte Unterführung, vermutlich eine Brücke, zeigt. Der durch die Unterführung verlaufende Gehweg ist ebenfalls gepflastert und führt vom unteren Bildrand zentralperspektivisch schmäler werdend zur Bildmitte, wo der weitere Verlauf des Weges nicht mehr ersichtlich ist. Links und

rechts des Weges wird dieser von einem einfachen Metall-Geländer flankiert. Die gebogene Tunneldecke der Unterführung lässt durch die Licht-Schatten-Situation im Vordergrund noch ein paar Pflastersteine erkennen, wird aber nach hinten verlaufend dunkler bis komplett schwarz. Auch die Seitenwände und der Weg erscheinen in sehr dunklen Grautönen bzw. sogar als schwarze Flächen. Die durch den Schatten entstehende Dunkelheit innerhalb der Unterführung ist sehr dominant, auch wenn das Geländer als einziges Element dort durch Lichtreflexionen zum Teil sehr hell bzw. sogar weiß erscheint. In einem starken Hell-Dunkel-Kontrast erscheinen dagegen im Hintergrund der Weg, sobald er den Schatten der Unterführung verlässt, sowie die Flora, verschiedene Bäume, Sträucher und hohes Gras, in sehr hellen Grautönen bzw. einem reinen, ungetrübten Weiß. Auch der Horizont und der Himmel erstrahlen durch die Hell-Dunkel-Kontrastierung in einem ungetrübten und reinen, beinahe schon leuchtenden Weiß und lassen kaum Details erkennen. Nur schemenhaft deutet sich am Ende des Weges eine am Horizont stehende Person ab. Die zentralperspektivische Ansicht sowie die fotografische Positionierung in der Bildmitte heben das Ende des Weges in besonderem Maße hervor und unterstellen der dort dargestellten Lichtsituation eine besondere symbolische Bedeutung. Das Bild erinnert an ein Bild eines Instagram Posts (Code: Stil 3). Es wirkt auf den ersten Blick etwas düster und trostlos, gewinnt auf den zweiten Blick aber auch erleichternde und Hoffnung spendende Nuancen. Durch den zentralperspektivischen Betrachterstandpunkt erzeugt es eine immersive Wirkung, die den Blick des Betrachtenden zunächst durch die dunkle Unterführung und anschließend wieder ins Helle führt. Dieses Spiel mit Gegensatzpaaren wie Licht und Schatten für Leben und Tod ist innerhalb christlicher Ikonografie nicht unüblich (Redaktion 1971: 95ff). Diese Lichtdramaturgie spiegelt sich ebenfalls im Titel wider, mit dem die Lerngruppe während der Präsentation ihre Bildbedeutung auch erläuterte:

»Ja, also der Titel ist ja durch die Dunkelheit in das Licht. Also halt Dunkelheit sozusagen ist ja der Tunnel. Und das soll halt sozusagen den Tod darstellten. Und dann, wenn man halt sozusagen da durch geht, geht man halt in das Licht. Und das Licht ist halt sozusagen der Himmel. Und dann ist man halt so an Gottes Seite. Und wir haben es ja schwarzweiß gemacht, damit halt auch so dieser Effekt oder generell das ist ja dann so heller dahinten. Damit das auch noch mal ein bisschen so deutlich wird.«
[S53_5]

Hier wird auf ein eschatologisches Verständnis von Auferstehung zurückgegriffen, bei der das Leben nach dem Tod im Himmel weiter geht bzw. dort »Ein neues Leben hat.«
[S53_5; Code: Heil/Heilung]

»Der Anfang ist wichtig«

In der Fotografie »Der Anfang ist wichtig« (Abb. 10) wird eine symbolisch zu verstehende Szene dargestellt, die auf dem Gehweg in einem Park spielt. Der Hintergrund ist durchzogen von vielen verschiedenen Bäumen und weiteren, parktypischen Elementen. Der Betrachterstandpunkt befindet sich dabei auf dem erwähnten Gehweg, der mittig vom unteren Bildrand zentralperspektivisch zur Bildmitte verläuft. Dadurch wird der Blick

des Betrachtenden den Weg entlang geführt, wo sich das hauptsächliche Geschehen im Vorder- und Mittelgrund ereignet.

Abb. 10: »Der Anfang ist wichtig«; Digitale Fotografie



Zugleich evozieren die Zentralperspektive und die frontale Ansicht das Gefühl, als stünde man der Szene direkt gegenüber oder sei sogar mittendrin. Im Vordergrund sieht man mittig im Bild und auf dem Weg stehend zwei männliche Jugendliche. Der linke Jugendliche steht schräg zum Betrachtenden und blickt nach rechts unten, während er gerade einen durch die Bewegungsunschärfe unkenntlichen, rot und weiß farbigen Gegenstand (Abfall) fallen lässt. Sein rechter Arm ist nach vorne ausgestreckt und die Handfläche zeigt nach unten, während sein Blick dem nach unten fallenden Abfall folgt. Der rechte Jugendliche steht leicht schräg neben ihm und hat seinen rechten Arm auf dessen linker Schulter liegen. Er gestikuliert mit seiner rechten Hand, fast schon mahnend oder appellierend, in Richtung des herunterfallenden Abfalls. Dahinter sind neun weitere Jugendliche erkennbar, die wie in einem ungeordneten Halbkreis über die Bildebene verteilt stehen. Sie alle sind gerade dabei, ebenfalls ihren Abfall in Richtung des Personenpaares im Zentrum des Bildes zu werfen. Dieses zeigt sich einerseits in den unterschiedlichen Armbewegungen (einige von ihnen holen gerade mit ihrem Arm aus, um den Abfall in ihrer Hand wegzuzwerfen; andere haben ihren Abfall bereits in die Luft geworfen, sodass man noch ihre Arme in der Luft sieht) und andererseits der Abfallposition im Bild, der sich vor oder über ihnen in der Luft befindet (Code: Stil 3). Das Bild wirft auf den ersten Blick viele Fragen auf, die sich dem Betrachtenden durch die gewählte Perspektive und die damit erzeugte Involviertheit unmittelbar aufdrängen, während man den symbolischen Gehalt aber bereits erahnen kann. So ist man anfangs noch von der symbolischen und zugewandten Geste der beiden Jugendlichen im Vordergrund ergriffen, die an die im Unterricht thematisierten Bilder der Fotoserie »Jesus is my Homeboy« des amerikanischen Fotokünstlers David LaChapelle erinnert (Abb. 14). Als bald werden schließlich auch die restlichen Jugendlichen langsam wahrgenommen, die durch ihre

werfenden Gesten innerhalb ihrer halbkreisartigen Formation verschiedene Assoziationen wecken können, wie etwa an eine Neuinterpretation der biblischen Steinigungsszenen (z.B. Joh 8,1-11, Joh 8,59). Der ausgewählte Ort gab hier die Inspiration für das für das Gruppenbild. Er war »weil halt (.) die Stelle von Anfang an schon sehr vermüllt war (.)« [S21_4]. Wie es auch schon im Unterrichtsgeschehen und auf den Dreamcatchern zu entnehmen ist, wurde auch hier der Umgang mit göttlicher Schöpfung fokussiert, indem das Thema des Naturschutzes von Fridays for Future zurückgegriffen wurde:

»und wir uns dann da (.) eine Situation darzustellen (.) wie ich zum Beispiel Müll fallen lasse und (Klassengeräusch) mich daran hindern möchte (.) äh auch noch mal zurückzukommen zu der Frage, die gestellt wurde, ist eigentlich selbstverständlich und selbst zu sehen auf dem Bild, aber eigentlich will er mich damit abhalten, den Müll wegzuschmeißen.« [S16_4]

»Nicht gegeneinander – Miteinander!«

Abb. 11: »Nicht gegeneinander – Miteinander!«; Digitale Fotografie



Die Fotografie »Nicht gegeneinander – Miteinander!« (Abb. 11) zeigt eine Konfliktsituation zwischen zwei Gruppen von Jugendlichen in einem Park. Im Hintergrund sind Anschnitte urbaner Strukturen zu erkennen, wie beispielsweise links im Bild eine Brücke, die über einen Flusskanal führt, welcher sich horizontal von links nach rechts durch den Hintergrund zieht. Dahinter sind Bepflanzungen und Bäume zu sehen. Das eigentliche Bildgeschehen spielt sich allerdings im Vordergrund ab: In der linken Bildhälfte rennt gerade eine Gruppe von sechs Jugendlichen nach rechts. Sie sind dadurch weitestgehend nur im Profil zu sehen und verdecken sich zum Teil gegenseitig. Fast spiegelverkehrt hierzu sieht man in der rechten Bildhälfte ebenfalls eine Gruppe Jugendlicher nach links auf die andere Gruppe zurennen. Von den drei Jugendlichen hat die mittlere die linke Faust geballt und den Arm zu einer boxenden Bewegung angehoben. Den

Schwerpunkt der Fotografie bildet ein weiterer Jugendlicher in der Bildmitte, der zentral im Bild und frontal zum Betrachtenden steht, wobei sein Kopf zum Boden gesenkt ist, sodass man das Gesicht nicht sieht. Als würde er den Konflikt stoppen bzw. beenden wollen streckt er seine beiden Arme links und rechts von sich aus und hält – wie in einer stoppenden Geste – den beiden aufeinander zurennenden Gruppen jeweils seine Handflächen entgegen. Auffallend ist dabei auch der unmittelbar hinter dem Jungen und damit zentral im Bild befindliche Baum, der zusammen mit dem Jugendlichen optisch eine Einheit bildet. Der weitestgehend kahle Baum wächst hinter dem Jungen weiter in die Höhe und kurz über dessen Kopf fächern die ersten Äste die Braunkrone nach oben hin links und rechts auf. Nur einige wenige grüne, gelbe und orangene Blätter zieren noch die Äste des Baumes (Code: Stil 1). Der spiegelsymmetrische Aufbau der Fotografie verstärkt dabei grundsätzlich die Wahrnehmung der Situation: Während die Konfliktsituation durch die direkte Gegenüberstellung der beiden Gruppen verschärft wird und die Dramaturgie betont, gewinnt die senkrechte Mittelachse, stellvertretend durch den Jungen und den Baum, als Trenn- und Bindeglied beider Seiten nicht nur an Monumentalität, sondern auch an deutlichem symbolischen Gewicht. Das Bild erinnert auf den ersten Blick inhaltlich an typische Heldenmotive, in denen sich eine Person sprichwörtlich dazwischen stellt, um Böses zu verhindern. Die durch den Jungen und den Baum implizierte Monumentalität mit Kreuzesanalogie erinnert erneut an die Auferstehungsfotografien des Fotokünstlers LaChapelle (Abb. 14). Es wirkt dadurch gleichermaßen beruhigend und ermutigend und lässt ein positives Gefühl der Hoffnung zurück. Das Bild ist als spontanes Bild des gesamten Religionskurses entstanden. Die im Unterricht behandelte Frage, an welchen Orten und Situationen sich Jesus heute zeigen würde, wird in der Fotografie wieder aufgegriffen. Wie im Ersteindruck vermutet, zeigt sich der Schüler im Bildzentrum »in einer ähnlichen Pose wie Jesus am Kreuz zu sehen ist.« [S11_1] Weiter erzählt er: »Ich spalte die Parteien, also die wollen sich bekämpfen und ich stopp die dann.« [S11_1; Code: Personelles Modell; Code: Auferstehung/Hoffnung] Hierbei werden sowohl das Unterrichtsthema Kreuz und auch Auferstehung innerhalb eines Bildes versinnbildlich und in einen unmittelbaren Lebensweltbezug der Schüler*innen gesetzt.

10.3 Fazit

Die Wahrnehmung und das Erleben weltweiter, leidvoller und katastrophaler Begebenheiten in der Lebenswelt der Schüler*innen, spiegelt sich auch in den unterschiedlichen fotografischen Lernprodukten wider. Mit Leid assoziierte und in den Fotografien dargestellte Themen waren »Tod, Trauer und Jenseits« (7), »Alleinsein« (5), »Obdachlosigkeit und Armut« (5), »Physische und psychische Gewalt« (4), »Naturschutz« (4), »Krieg« (1) und »Sonstiges« (3). Hierbei griffen die Lerngruppen auf unterschiedliche Stile zurück, die sich 1.) in klassisch ikonografische Darstellungsweise bzw. religiöse Klischees (z. B. Beten, Engel, Licht und Schatten, Kreuz, brennende Kerzen, Friedhof), in 2.) symbolische Darstellungsweise (z. B. abstrakt) und 3.) lebensweltliche Darstellungsweise bzw. milieuspezifische Klischees (z. B. Selbstinszenierung im »Instastyle«, Mobbing, Umweltverschmutzung) untergliedern lassen. Während Stil 1 mit zwölf Kunstwerken und Stil 3 mit fünfzehn Kunstwerken im Verhältnis hinsichtlich der Anzahl nahe beieinander liegen, ist Stil 2 mit zwei Kunstwerken eher gering (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Darstellungsweisen (Fotografien)

Darstellungsweise	Häufigkeit
Stil 1 (Klassisch ikonografische Darstellungsweise bzw. religiöse Klischees)	12
Stil 2 (Symbolische Darstellungsweise)	2
Stil 3 (Lebensweltliche Darstellungsweise bzw. milieuspezifische Klischees)	15

Obwohl Kreuz und Auferstehung immer zusammengedacht werden müssen (Heger 2015, 5f.), zeigen die Bilder eine unterschiedliche starke Ausprägung von kreuzestheologischen Deutungen und Auferstehungsdeutungen. Während erstes nur in neun Fotografien in Form des Kreuzes als Symbol (2), des juristischen Modells (1) und des personellen Modells (6) in Kombination mit unterschiedlichen Auferstehungsdeutungen vorzufinden ist, sind Auferstehungsdeutungen durch die vorgegebene Aufgabenstellung in allen Bildern erkennbar (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Deutungen (Fotografien)

Deutungen		Häufigkeit
Kreuzestheologische Deutungen	Kreuz als Symbol	2
	Rechtfertigungslehre/juristisches Modell	1
	personales Modell	6
Auferstehungsdeutungen	Heil/Erlösung	4
	Auferstehung/Hoffnung	25
	Sünde, Schuld und Scham	2

Besonders die Bedeutung von Auferstehung als »Hoffnung auf Hilfe im Leben« sticht signifikant hervor. Während dies in Übereinstimmung mit der Studie von Albrecht (2007: 123f.) überwiegend von weiblichen Beteiligten dargestellt wurde (Albrecht 2007: 123f.), wiesen zwei Gruppenergebnisse der Jungen im Sinne Hegers noch zusätzlich Aspekte wie Sünde, Schuld oder Scham auf (Heger 2015: 7). Neben diesen beiden Genderdimensionen ist auch das Thema »Naturschutz« als neuer Aspekt zu nennen, da es nur von männlichen Schüler*innen bzw. durch männliche Schüler*innen initiiert und choreografisch angeleitet wurde. Darüber hinaus waren überwiegend Vorstellungen einer Gottesbeziehung erkennbar, bei denen sich Gott als immanente Transzendenz und mitleidendes Wesen kondeszendierend in 1.) *Gestiken der Nächstenliebe* wie Hilfe von Obdachlosen (z.B. Abb. 8) oder Hilfe von Mitmenschen bzw. Zivilcourage (z.B. Abb. 11), 2.) als *universell verfügbare Ansprechperson* bzw. *Hoffnungsbringer* (z.B. Abb. 4; Abb. 7), 3.) als *Schöpfungsbewahrer*in* (z.B. Abb. 10), 4.) als *Trauerbegleitung* bzw. *Trostspender*in* (z.B. Abb. 6) und *als Lebensspender*in* (z.B. Abb. 5) in alltäglichen Lebenssituationen offenbart. Die hohe Anzahl von Darstellungen eines mitleidenden Gottes (27 Fotografien) ist nicht allzu

verwunderlich, da hier vermutlich auf das gemeinsam formulierte Stundenergebnis der zweiten oder dritten Unterrichtsstunde in Form der elementaren Wahrheit »Gott empfindet das Leid der Menschen als sein Eigenes. Er setzt sich dem Leid aus, indem er in Jesus Christus zum Mensch wird.« wiederholt von den Schüler*innen in ihren fotografischen Statements aufgegriffen und in einen lebensweltlichen Kontext übertragen wurde (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: Aussagen über die Gottesbeziehung (Fotografien)

Gottesbeziehung	Subcode		Häufigkeit
Keine Aussage über die Gottesbeziehung			2
Aussage über die Gottesbeziehung	Gott als immanentes Wesen und mitleidendes Wesen	Gestiken der Nächstenliebe	13
		universell verfügbare Ansprechperson bzw. Hoffnungsbringer	7
		Schöpfungsbewahrer*in	2
		Lebensspender*in	1
		Trauerbegleitung bzw. Trostspender*in	4

Insgesamt zeigen die Ergebnisse in Übereinstimmung mit Kapitel 5.3, dass die fotografischen Lernprodukte ein religiös-lebensweltliches Verständnis vom Thema Kreuz und Auferstehung aufweisen und durch die Hoffnung auf Hilfe im eigenen Leben durchdrungen sind. Hierbei knüpfen die Deutungen an die Forschungsergebnisse von Albrecht (2007) und Heger (2015) an. Für die Jugendlichen ist es wichtig zu betonen, dass Gott sich selbst in Leid und Tod dem Menschen zuwendet und dadurch Ängste genommen werden und sich Hoffnung auftut (Heger 2015: o.S.) oder dass man auch auf eine eigene Auferweckung hoffen kann (Albrecht 2007: 120). Jedoch ist nicht auszuschließen, dass einige Schüler*innen die Ergebnisse aus einem Religionsunterrichts »Ich« heraus geschaffen haben und es sich somit die Frage stellt, inwiefern sie tatsächlich persönlich hinter den von ihnen dargestellten Auferstehungsvorstellungen stehen. Diese Annahme wird dadurch unterstrichen, dass die religiöse Dimension im Kunstwerk teils erst in den Interviews als Deutung dazukommt (Kap. 9) oder sogar negiert wird, da sie an die dargestellte religiöse Dimension in der Fotografie nicht glauben (z.B. S66_4). Obwohl nicht immer das Dargestellte der eigenen Glaubensvorstellungen entsprach, ist festzuhalten, dass sie mit der künstlerisch-praktischen Auseinandersetzung einen Zugang zum Lerngegenstand finden sowie eigene Schwerpunkte hinsichtlich ihrer lebensweltlichen Relevanz des Themas setzen konnten.

Fazit und Ausblick

11. Zusammenschau der Teilprojekte

Claudia Gärtner und Britta Konz

Rezeptionsästhetisches und produktionsästhetisches Arbeiten mit Kunst im Religionsunterricht hat, so das Fazit von *hekuru*, das Potential, heterogenitätssensible Lernprozesse anzubahnen. Allerdings ist einschränkend zu vermerken, dass sich das Potential nicht automatisch entfaltet, da die Unterrichtsdesigns jeweils in komplexe Rahmenbedingungen schulischen Lernens und überkomplexe Unterrichtssituationen eingebunden sind, bei denen vielschichtige Praktiken des Öffnens und des Verengens seitens der Lehrenden, aber auch der Schüler*innen vollzogen werden.

Im folgenden Kapitel werden in einem ersten Schritt die Erkenntnisse der zwei Teilprojekte zusammengeführt, wobei wesentliche Ergebnisse in Beziehung gesetzt werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede des rezeptions- und produktionsorientierten Ansatzes herauszustellen. In einem zweiten Schritt werden die in *hekuru* gewählten Forschungsmethoden sowie das Forschungsformat der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung reflektiert, bevor im nächsten Kapitel Impulse für heterogenitätssensibles Lernen mit Kunst und künstlerischen Praktiken im Religionsunterricht herausgestellt werden.

11.1 Forschungsergebnisse

11.1.1 Lernausgangslagen und Lernergebnisse

Die Lernausgangslagen der Schüler*innen in beiden Teilprojekten zeigen einen deutlichen Traditionsabbruch. Die Jugendlichen besitzen Vorwissen zum Lerngegenstand, dieser umfasst jedoch vorwiegend allgemeine, meist rudimentäre Kenntnisse, wobei sich viele Schüler*innen explizit vom christlichen Glauben distanzieren. Die Bedeutung des Kreuzesgeschehens wird zumeist in Hinsicht auf eine Hoffnungsperspektive relevant. Theologische Deutungen speisen sich in einem hohen Maße aus biografisch-gesellschaftlichen Bezügen, so dass der Traditionsabbruch nicht automatisch als existenzielle Unbedeutsamkeit interpretiert, sondern auch in seinem Potential für subjektive Glaubensaneignungen wahrgenommen werden sollte. Vorstellungen von Auferstehung werden als Weiterleben nach dem Tod eher unkonkret aufgeführt, aber nicht grundsätz-

lich abgelehnt. Darüber hinaus werden innerweltliche Deutungen von Auferstehung als Neuanfang oder Überstehen von schweren Zeiten vollzogen. Die Lernergebnisse zeigen, dass die Lerndesigns in beiden Teilprojekten einen biografisch-lebensweltlichen Erkenntniszuwachs und eine eigenständige Durchdringung des Lerngegenstandes förderten, was durchaus bedeutsam ist, insofern bisherige Studien eher konstatieren, dass Vorstellungen von Kreuz und Auferstehung formelhaft-distanziert abgespult werden. Die hohe Anzahl an lebensweltlichen Bezügen bei den Argumentationen der Schüler*innen im Stundenverlauf, aber auch bei den qualitativen Interviews in Teilprojekt 2 weist darauf hin, dass die Schüler*innen lebensweltliche Zugänge wählen, um sich den Lerngegenstand anzueignen. Insgesamt werden durch das Lerndesign auch das fachliche Wissen und die theologischen Deutungen ausdifferenzierter, wobei sich die Hypothese aufstellen lässt, dass das rezeptionsästhetische Arbeiten in Teilprojekt 1 einen etwas stärkeren theologischen Erkenntniszuwachs befördert, das produktionsästhetische Arbeiten in Teilprojekt 2 dagegen eine stärkere existentielle Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. In den qualitativen Interviews werden deutlich häufiger und ausdifferenzierter eigene biografisch-lebensweltliche Erfahrungen eingespeist, die zum Ausgangspunkt (teilweise recht eigensinniger) theologischer Deutungen werden. Öfter als in den Sprachnachrichten und im Unterrichtsverlauf werden persönliche Vorstellung von einem Leben nach dem Tod artikuliert und Auseinandersetzungen mit der Theodizeefrage vollzogen. Bereits bei der Erhebung der Lernausgangslage besaßen einige Schüler*innen die Fähigkeit des Perspektivwechsels, indem sie zwischen ihrem eigenen Glauben und dem von Christ*innen unterschieden, was auch mit Positionierungen gegen den christlichen Glauben zusammenhing. Diese Fähigkeit scheint in beiden Teilprojekten durch das Lerndesign ausgebaut zu werden, zumindest zeigt sich die Differenzierung zwischen eigener und fremder Positionierung in der Nacherhebung häufiger und differenzierter. Schüler*innen gelangen zu mehrperspektivischen, teils etwas differenzierteren Deutungen von Tod und Auferstehung und erläutern umfassender, dass das Christentum auch eine Hoffnungszusage für das Leben im Hier und Jetzt besitzt. Die vielfältigen Bezüge, die durch die Kunstwerke und die weiteren Unterrichtsimpulse in den Lerndesigns gesetzt wurden, scheinen sich diesbezüglich als lernförderlich zu erweisen. Explizit wird es in den qualitativen Interviews in Teilprojekt 2 als Bereicherung hervorgehoben, sich anhand der Kunstwerke und des Austausches während des produktionsästhetischen Arbeitens mit vielfältigen Deutungsmöglichkeiten und heterogenen Zugängen auseinandergesetzt zu haben. Auch in den qualitativen Fallstudien in Teilprojekt 1 wird deutlich, dass Schüler*innen ihre eigenen und bedingt auch die christlichen Deutungen von Tod und Auferstehung differenzierter begreifen und ausdrücken können.

11.1.2 Praktiken des Öffnens und Verengens heterogenitätssensibler Lernprozesse

Heterogenitätssensible Lernprozesse mit Kunst sind durch miteinander verzahnte Praktiken des *doing being teacher* und *doing being student* gerahmt. Auf der Ebene der Tiefenstrukturen bei religiösen Bildungsprozessen mit Kunst werden insofern Interaktionsmuster von Lehrenden und Schüler*innen sowie ihre Praktiken des Öffnens und Ver-

engens heterogenitätssensibler Lernprozesse wirkmächtig. Die Adressierungspraktiken der Lehrenden in den Unterrichtsprozessen sind dadurch geprägt, dass ihnen die Gesprächsorganisation obliegt, die durch Bewertungspraktiken sowie durch Habituerungen von Meldepraktiken gestützt wird. Die Normerwartung der aktiven Partizipation der Schüler*innen wird durch Lob und Ermutigung, aber auch durch Leistungsadressierung sowie das Aufrufen von Normerwartungen und Wertvorstellung gesteuert. Zudem wird eine gewisse Verfügungsgewalt über Raum und Positionierung der Körper wirksam. Dies wird durch das Arbeiten mit Kunst nicht zwangsläufig durchbrochen. Wie stark sich Schüler*innen an den Erwartungshorizont der Lehrenden anpassen, wird u. a. in Teilprojekt 2 daran sichtbar, dass sie sich sprachlich deutlich anders artikulieren und miteinander interagieren, wenn sie Gruppenarbeiten ohne Lehrkräfte durchführen. Ihre Readressierungspraktiken sind in *hekuru* dadurch gekennzeichnet, dass sie die Anforderungen und aufgerufenen Normhorizonte nicht offensiv hinterfragen, während sie z. B. bei dem szenischen Nachempfinden eines Fotos in unbeaufsichtigten Momenten durchaus deutliche Kritik üben. In beiden Teilprojekten wurde sichtbar, dass ein stark auf die formale Steuerung der unterrichtlichen Praktiken konzentriertes Lehrer*innenhandeln das Potential der ästhetischen Prozesse versickern lässt. Zugleich erschwert eine zu große Offenheit ebenfalls Lernprozesse, was besonders in Teilprojekt 1 in Phasen einer unstrukturierten assoziativen Bildannäherung deutlich wurde. Als eine bedeutsame Schanierstelle, ob sich eine korrelative Brücke zwischen Religion und Lebenswelt bilden kann und ob vertiefte religiöse und ästhetische Bildungsprozesse angeregt werden, hat sich in Teilprojekt 2 die Phase des Übergangs vom produktionsästhetischen Arbeiten in Kleingruppen zu ergebnissichernden und reflektierenden Unterrichtsgesprächen im Plenum erwiesen. Hierbei zeigt sich ein adaptives Handeln der Lehrenden als zielführend, bei dem Impulse von Schüler*innen aufgegriffen und produktiv weitergeführt bzw. auch zur Lerngruppe hin geöffnet werden. Ebenso bedeutsam war das zur Sprache bringen von Heterogenitätsdimensionen und eine solidarische Positionierung der Lehrkräfte und Schüler*innen. Der Umgang der Lehrenden mit Heterogenitätsdimensionen scheint davon abzuhängen, ob sie diesbezüglich bereits Sensibilisierungsprozesse durchlaufen haben. Vor allem Muster des »Impulsgebenden Lehrer*innenhandelns« und des »Schüler*innenzentrierten Agierens im Hintergrund«, die überwiegend bei den Fotoarbeiten am außerschulischen Ort zu beobachten waren, scheinen mit dem Muster des kreativen selbstbestimmten Handelns (Empowering) der Schüler*innen zu korrelieren.

In Teilprojekt 1 zeigten Lehrkräfte ganz unterschiedliche Praktiken, um die Polysemie von Bildern in dem Unterricht fruchtbar zu machen. Dabei reichte das Spektrum von sehr offenen Impulsen, die vielfältige, teils inkommensurable Schüler*innenäußerungen hervorriefen, bis hin zu sehr engen Fragestellungen, die die Mehrdeutigkeit von Bildern kanalisiert bzw. begrenzen. Als besonders produktiv haben sich dabei Praktiken erwiesen, die einerseits eine große Offenheit in der Bildbetrachtung zulassen als auch andererseits Strategien besitzen, mit diesen vielfältigen Bildwahrnehmungen umzugehen. Besonders Praktiken der Lehrkraft, die die unterschiedlichen Schüler*innenäußerungen in den größeren Unterrichtskontext lernziel- und erkenntnisorientiert einbetten, scheinen für die Schüler*innen fruchtbar zu sein, da hier Vielfalt durch Rahmung lernförderlich wird. Zu große Offenheit bei der Bildbetrachtung geht hingegen mit Rat-

und Orientierungslosigkeit auf Seiten der Schüler*innen einher, die nur wenig Lernpotenzial zu besitzen scheint. Werden die vielfältigen Bildwahrnehmungen und -deutungen jedoch didaktisch orientiert bzw. begrenzt, motivieren Bilder zu eigenen Entdeckungen und setzen Erkenntnisse frei, die den weiteren Unterrichtsverlauf bereichern.

Bei den Mustern des Schließens lassen sich in Teilprojekt 1 teilweise analoge Praktiken auf Seiten der Lehrkräfte erkennen, insbesondere, um die Vielfalt von Deutungen und Wahrnehmungen in Hinblick auf ein Lernergebnis zu bündeln. Diese Unterrichtsphase wird primär von der Lehrkraft gestaltet und die Reaktionen der Schüler*innen auf die Schließungsaktivitäten bleiben weitgehend nicht sichtbar. Es ist somit oftmals offen, inwiefern diese Praktiken erfolgreich sind und mit einem entsprechenden Lernprozess bei den Schüler*innen einhergehen. Die Kürze, teils Oberflächlichkeit, mit der Lehrkräfte bündelnde Deutungen einbringen, lassen Zweifel aufkommen, dass Schüler*innen ihnen lernend folgen. Insgesamt ist diese Unterrichtsphase in nahezu allen Sequenzen in Teilprojekt 1 daher prekär. Vielfach erscheinen die Schwierigkeiten beim Schließen Folgen der (problematischen) Praktiken der Öffnung zu sein. Gelingt es Lehrkräften nicht, die sehr vielfältigen Bildassoziationen in der Eingangsphase der Bildbetrachtung in einen Lern- und Erkenntnisprozess zu überführen, so wird der Druck gegen Ende der Unterrichtsphase erhöht, ein Lernergebnis von Seiten der Lehrkraft selbst zu formulieren. Teils wählen dann Lehrkräfte einen bündelnden Vortrag, der bei den Schüler*innen zu keinem sichtbaren Lernerfolg führt. Am leichtesten scheinen Schüler*innen existenzielle Deutungsansätze aufgreifen zu können. Bei – zumeist eng gesetzten – korrelativen Deutungsimpulsen durch die Lehrkraft beteiligen sich zwar einzelne Schüler*innen, aber inwiefern die hergestellten Bezüge zwischen (christlichem) Bildgehalt und eigener Lebenswelt von den Lernenden tatsächlich nachvollzogen und für sich selbst übernommen werden, bleibt in den Daten offen.

11.1.3 Praktiken der Differenzzeugung

Auch heterogenitätssensibel ausgerichteter Unterricht kann – zumeist unbewusst – Differenzzuschreibungen vornehmen. Da die Interaktionen durch Raumhabituationen beeinflusst sind, werden im Schulraum größtenteils unbewusst Praktiken des *doing being teacher* und *doing being student* hervorgerufen. Dieses *doing difference* konnte in beiden Teilprojekten beobachtet werden, wobei in Teilprojekt 1 bei der Rezeption von Kunstwerken dies nur vereinzelt wahrnehmbar war und keine spezifischen Muster herausgestellt werden konnten. Als Hypothese kann formuliert werden, dass bei der meist frontal stattfindenden Bildbetrachtung die unterrichtlichen Praktiken stark formalisiert und habituiert sind. Insofern das produktionsästhetische Arbeiten in Teilprojekt 2 offene Lernformen erfordert, werden diese eingespielten unterrichtlichen Interaktionsmuster stärker als in Teilprojekt 1 unterbrochen, was ein Potential für fruchtbare Momente im Bildungsprozess bietet. Während sich die Schüler*innen bei ästhetischen Praktiken im Klassenzimmer weitgehend an den Erwartungen der Lehrkraft orientierten, wodurch kreatives Potential verspielt wurde, sind dem Flur als liminalem Ort keine eindeutigen Raumhoheiten zugewiesen. Hier waren in Teilprojekt 2 eigenbestimmtere kreative Lernprozesse, aber auch Praktiken der Raummarkierungen und -verhandlungen zwischen den Schüler*innen sowie des *doing difference* und *doing*

gender erkennbar. An den selbstgewählten außerschulischen Lernorten dagegen kam es zu Interaktionsprozessen auf Augenhöhe zwischen Lehrkraft und Schüler*innen und selbstgesteuerten Kunstpraktiken der Schüler*innen. Es lässt sich die These aufstellen, dass außerschulische Orte nicht als Lernorte kodiert sind, weshalb ein *doing being teacher* und *doing being student* nicht automatisch aufgerufen wird.

Viele Klassen zeichneten sich durch ein respektvolles Miteinander und gute Teamarbeit aus. Gleichwohl wurden in beiden Teilprojekten einzelne Praktiken des *doing difference* durch Lehrende in Form von Mikropraktiken vollzogen, indem beispielsweise bestimmte Normalitätsvorstellungen reproduziert, *doing gender* vollzogen oder *doing difference* durch Schüler*innen übersehen oder (aus Unsicherheit) ignoriert werden. Sichtbar wurden Praktiken des *doing difference* auch unter Schüler*innen, die über Raumaushandlungen oder *victim blaming* Mitschüler*innen als »die Anderen« markierten, was ebenfalls in beiden Teilprojekten wahrnehmbar war. Darüber hinaus wurde die Beobachtung gemacht, dass die in den Videos sichtbare und in den qualitativen Interviews auch artikulierte Heterogenität der Schüler*innen im Unterrichtsprozess gar nicht entsprechend zum Tragen kommt, ein Phänomen für das in Teilprojekt 2 der Terminus des *silencing difference* eingeführt wurde. Hiermit wird das Unsichtbarmachen von Heterogenität beschrieben, das sich empirisch schwer nachweisen lässt und durch die komplexe Kulmination verschiedener (Mikro-)Praktiken hervorgerufen wird, z. B. wenn Lehrende (un-)bewusst Möglichkeiten verspielen, heterogenitätssensible Lernprozesse zu eröffnen, von Schüler*innen artikulierte heterogene Erfahrungen abblocken bzw. mittels Steuerungspraktiken überschreiben oder auch Schüler*innen untereinander Sprech- und Bewertungsmacht aushandeln bzw. das Aufrufen von Heterogenität aus Sehnsucht nach Homogenität vermieden wird. *Silencing difference* mag auch ein Grund für das wenig sichtbare Aushandeln von Differenz und Differenzzuschreibungen in Teilprojekt 1 sein.

11.2 Forschungsmethodische Reflexionen

11.2.1 Forschungsformat der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung

Hekuru wurde als Fachdidaktische Entwicklungsforschung konzipiert, um einerseits auf der Ebene fachdidaktischer Theoriebildung ästhetisches Lernen im Religionsunterricht stärker empirisch fundieren zu können und um andererseits für den Unterricht empirisch evaluierte didaktische Praktiken und Materialien zu entwerfen. Die Fachdidaktische Entwicklungsforschung wird in der Religionsdidaktik in den letzten Jahren verstärkt und erfolgsversprechend angewendet (Kap. 2.2.3). Zugleich befindet sich ihre Etablierung als genuin religionsdidaktisches Forschungsformat noch in den Anfängen. Insbesondere die Adaption des interdisziplinären Formats an die fachspezifischen Eigenschaften und Bedarfe der Religionspädagogik und -didaktik ist weiter ein offener Prozess. In dieser Perspektive kann auch *hekuru* dazu beitragen, Fachdidaktische Entwicklungsforschung als religionsdidaktisches Forschungsformat zu reflektieren und weiter zu entwickeln.

Als besonders produktiv hat sich bei *hekuru* der frühe und zyklische Zugang zum Forschungsfeld erwiesen. Gerade angesichts der defizitären empirischen Forschungslage konnten so zügig erste Lern- und Forschungssettings ausprobiert, evaluiert und für die folgenden Zyklen verbessert werden. Dies erwies sich auch in Hinblick auf die Schutzmaßnahmen im Rahmen der Coronapandemie als hilfreich, da coronabedingt z. B. etablierte Sozialformen in den ersten Zyklen nicht oder nur begrenzt verwendet werden konnten. Auch für den innovativen Einsatz von Sprachnachrichten als Erhebungsinstrument war der frühe Feldzugang und das zyklische Erproben förderlich. Trotz der zyklischen, evaluierenden Struktur der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung wiesen die Durchgänge 2–5 umfangreiche Konstanten auf, sodass diese Durchgänge gemeinsam in die Auswertung aufgenommen werden konnten.

Zugleich ergaben sich aus dem zyklischen Vorgehen auch Hürden. Denn trotz der Konstanten zwischen den jeweiligen Zyklen stellte sich auf Grund der (teils leichten) Veränderungen dennoch die Frage der Vergleichbarkeit der erhobenen Daten. Damit macht das Vorgehen in *hekuru* auf eine grundlegende Problematik von fachdidaktischer Unterrichtsforschung aufmerksam, da sich die Frage der Vergleichbarkeit auch bei strikt gleichbleibenden Lernsettings stellt. Veränderte Klassenzusammensetzungen, der jeweilig spezifische zeitliche und räumliche Kontext und ggf. wechselnde Lehrpersonen stellen unterschiedliche, nicht zu kontrollierende Faktoren dar und erschweren die Erhebung und Auswertung. Fachspezifisch kommt für die Religionsdidaktik hinzu, dass religiöse Lernprozesse in der Regel nicht kleinschrittig zu operationalisieren und zu messen sind. Für Fachdidaktische Entwicklungsforschung hat sich dies bereits in anderen Studien als Herausforderung erwiesen (Blanik 2018; Schwarzkopf 2016). In besonderem Maße trifft dies für ästhetisch orientierte religiöse Lernprozesse zu, die zentral von Mehrdeutigkeit und Offenheit ästhetischer Praktiken und Artefakte ausgehen, wodurch diese Lernsettings und initiierten Lernprozesse komplex und zeitlich anspruchsvoll werden. Bei *hekuru* konnten diesbezüglich folgende Hürden und Problemstellungen ausgemacht werden.

1. Die Lernsettings waren auf 8–9 Unterrichtsstunden ausgelegt, was sich angesichts der komplexen und offenen Lernprozesse sowie auch angesichts des zentralen, aber theologisch und emotional anspruchsvollen Lerngegenstandes dennoch oftmals als knapp herausstellte. Die dabei entstandene Datenmenge (Videografie, Sprachnachrichten, schriftliche Lernergebnisse, teilnehmende Beobachtung, qualitative Interviews) war immens, so dass auch angesichts der Überkomplexität von Unterrichtsprozessen nicht der Anspruch erhoben werden kann, das Material allumfassend auszuwerten. Für zukünftige religionsdidaktische Forschung mit dem Format der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung ist daher zu erarbeiten, wie umfangreich bzw. kleinschrittig religiöse Lernsettings angelegt sein müssen, damit ein empirisch evaluiertes Entwicklungsprodukt angezielt werden kann.

2. Gerade durch die Mehrdeutigkeit und Offenheit religiöser, insbesondere auch ästhetisch orientierter religiöser Lernprozesse stellten sich im Verlauf von *hekuru* grundlegende normative Fragen, inwiefern überhaupt von gelingenden Lernprozessen und förderlichen Lernsettings ausgegangen werden kann. Zwar liegen religionsdidaktisch Ziele ästhetischen Lernens vor, diese erwiesen sich aber als zu grob, um hierdurch ein normatives Grundverständnis in Hinblick auf förderliche Lernprozesse und -materialien her-

beizuführen. In *hekuru* verschob sich somit zunehmend der Fokus auf die Rekonstruktion der erhobenen Lernprozesse, um diese zuallererst in ihrer Vielfalt und teils auch Ambivalenz wahrnehmen zu können und Praktiken ausfindig zu machen, die heterogenitätssensible Lernprozesse öffnen bzw. verengen. Zugänge der praxeologischen qualitativen Unterrichtsforschung erwiesen sich dabei als fruchtbar, die ihrerseits normativ äußerst zurückhaltend sind. Dabei stehen aber rekonstruktive Verfahren in gewisser Spannung zum evaluativen Anliegen der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Zudem unterstreicht ein praxeologisch ausgerichtetes Verständnis von Unterricht die Vernetztheit der Interaktionsprozesse und der unterschiedlichen Akteure, zu denen auch die Lernsettings gehören. In dieser Perspektive lassen sich keine ›gelingenden‹ Entwicklungsprodukte aus der vernetzten Struktur sozialer Praktiken isolieren. Diesbezüglich zeigt sich somit weiterer Reflexions- und Entwicklungsbedarf für eine religionsdidaktische Entwicklungsforschung.

11.2.2 Sprachnachrichten als Erhebungsinstrument

Zur Erhebung des Lernstands zu den Präkonzepten von Kreuz, Tod und Auferstehung hat *hekuru* Sprachnachrichten gewählt, da von der These ausgegangen wurde, dass dieses in der Jugendkultur weit verbreitete Kommunikationsformat niedrigere Hürden bei den Schüler*innen aufbauen würde als das Verschriftlichen der eigenen Präkonzepte. Insgesamt hat sich die Verwendung von Sprachnachrichten als ertragreich erwiesen, wenn diese intensiv in Einzel- oder Partnerarbeit vorbereitet werden. Der technische und organisatorische Aufwand ist dabei nicht zu unterschätzen. Zudem wurde deutlich, dass die Erhebung des Lernstandes mittels Sprachnachrichten, obwohl auf die Verwendung von Schriftsprache explizit verzichtet wurde, voraussetzungsreich ist und einer (auch schriftlichen) Vorbereitung durch die Schüler*innen bedurfte. Als herausfordernd erwies sich zudem, dass die Schüler*innen das Medium zwar grundsätzlich aus ihrer Alltagswelt kennen, sich dabei jedoch einer gänzlich anderen Sprache bedienen. Als Kommunikationsmittel im Kontext Schule verwendet, erforderte es eine sprachliche Adaption. Zugleich zeigte sich, dass zwischen den schriftlichen Notizen und den Sprachnachrichten teils Differenzen, zumeist hinsichtlich der Ausführlichkeit bestanden. *Hekuru* hat hieraus zum einen die Konsequenz gezogen, in die Auswertung die vorbereitenden schriftlichen Aufzeichnungen zu integrieren. Zum anderen modifizierte *hekuru* die Sprachnachrichten zu einer Partnerarbeit, in der die Schüler*innen sich gegenseitig interviewen und aufzeichnen sollten. Darüber hinaus wurden die subjektiven Einschätzungen und Deutungen der Schüler*innen in Teilprojekt 2 mittels qualitativer Interviews erfasst. Hierdurch konnte *hekuru* recht umfassende Lernergebnisse erheben, wobei z.T. offen bleibt, inwiefern der direkte Austausch mit den Mitschüler*innen das individuelle Wissen von sowie die Vorstellungen und Einstellungen zu Kreuz, Tod und Auferstehung beeinflusst hat und inwiefern Schüler*innen versuchten, das Erwartete zu antizipieren.

11.2.3 Videografie

In beiden Teilprojekten wurden die Unterrichtsprozesse umfassend videografiert, was Einfluss auf das Verhalten der Schüler*innen und Lehrkräfte sowie die Lehr-Lernprozesse und -ergebnisse genommen haben kann. Hierbei wurde mit zwei Kameraperspektiven gearbeitet. Die Lerngruppe wurde seitlich von vorne gefilmt, sodass u.a. auch Mimik und Gestik der Schüler*innen sowie deren spontane Reaktionen auf Bilder erfasst werden konnten. Auch wurde hierbei teilweise ein zögerliches Meldeverhalten erfasst, wobei offenblieb, inwieweit dieses auch durch die Kameras mitbedingt war. Eine zweite Kamera im hinteren Teil des Klassenraums war für die Schüler*innen weniger präsent und fokussierte vor allem das Verhalten der Lehrkraft. Insbesondere zu Beginn der Unterrichtsreihen wiesen Schüler*innen auf die laufenden Kameras hin oder agierten teilweise direkt aktiv mit den Kameras, wenn sie sich von der Lehrkraft unbeobachtet fühlten. Insgesamt schienen sie sich dennoch schnell hieran zu gewöhnen, sodass der Unterricht weitestgehend uneingeschränkt stattfinden konnte. Zudem wurde separat eine Audioaufzeichnung in der Mitte des Raumes vorgenommen, um die verbalen Äußerungen klar aufzeichnen zu können. Zur besseren Auswertung mussten die Videos aufbereitet werden, wobei insbesondere die unterschiedlichen Tonspuren synchronisiert werden mussten, was erhebliche zeitliche Ressourcen benötigt. Angesichts der durch die Videografie entstandenen Datenmengen erwiesen sich die Beobachtungsprotokolle als hilfreich, da bei der Sichtung der Unterrichtsreihen hiermit eine Vorstrukturierung möglich war, um neuralgische Punkte auszumachen.

11.2.4 Corona

Das Forschungsprojekt startete im Sommer 2020 und somit wenige Monate nach Ausbruch der Coronapandemie. Der erste Erhebungszyklus wurde im Herbst 2020 durchgeführt und kurz vor dem zweiten Lockdown beendet. Dabei war dieser, sowie die weiteren Durchgänge, erheblich von den Schutzmaßnahmen geprägt. Neben zeitlichen Einschränkungen (z.B. Durchführung von Coronatests) erwiesen sich insbesondere vorgeschriebene Sitzordnungen, Einschränkungen in den Sozialformen sowie das Tragen der Masken als oftmals erschwerende Lern- und Erhebungsbedingungen. Betrafen diese Bedingungen jeglichen Unterricht, so beschränkten sie die ästhetisch ausgerichteten Lernsettings von *hekuru* in besonderem Maße. Denn beide Teilprojekte integrierten räumlich-performative Sequenzen mit körperbezogenen Übungen, die im Klassenraum bei teils starrer vorgeschriebener Sitzordnung nur eingeschränkt möglich waren. Bei Teilprojekt 1 wurden durch die rezeptionsästhetische Arbeit mit Kunst oftmals weniger kreative und raumgreifende Arbeits- und Sozialformen ausgewählt, sodass die Auswirkungen von Corona in vielen Unterrichtsphasen weniger stark waren als in Teilprojekt 2. Das freie, kreative Inszenieren eigener Bilder wurde in Teilprojekt 2 anfangs durch das Tragen der Masken und das Einhalten der Abstandsregelungen eingeschränkt, wobei das Fotoprojekt am außerschulischen Ort im Freien stattfand und von daher durchführbar war. In der Auswertung wiederum konnte bei der Analyse der Videosequenzen teils die Mimik der Schüler*innen durch die Masken nur eingeschränkt gedeutet werden. So war

es bei der Sichtung und Auswertung der Videos in dynamischen Unterrichtssituationen teils schwierig auszumachen, welche Schüler*innen sprechen.

12. Impulse für den Religionsunterricht

Claudia Gärtner und Britta Konz

Insofern Unterricht ein komplexes interaktionales Geschehen in teilweise sehr unterschiedlichen Klassen ist, kann es auch mithilfe Fachdidaktischer Entwicklungsforschung nicht *das* eine Unterrichtsdesign geben, das für alle Lerngruppen passend ist. Die entwickelten Unterrichtsdesigns sind zudem sehr umfassend, so dass im Folgenden statt fertiger Unterrichtsbausteine Impulse für rezeptions- und produktionsästhetisches Lernen mit Kunst im Religionsunterricht vorgestellt werden, die bei *hekuru* heterogenitätssensibles religiöses Lernen angebahnt haben, ohne dass sie – im Sinne einer Wirksamkeit – empirisch evaluiert als ›erfolgreich‹ auszuweisen wären.

12.1 »Vorstellungen von Tod und Leid entwickeln« als Lerngegenstand

In der Auswertung der Lernergebnisse und -prozesse wurde bereits deutlich, dass die Schüler*innen anhand des Lerngegenstands »Vorstellungen von Tod und Leid entwickeln« subjektorientiert lernen konnten. Im Verlauf der Unterrichtsreihe konnten sie verstärkt Bezüge zwischen Kreuz und Auferstehung zu ihrer Lebenswelt herstellen. Im Folgenden soll zusammengefasst werden, welche Impulse für den Religionsunterricht in Hinblick auf diesen Lerngegenstand formuliert werden können. *Hekuru* konnte aufzeigen, dass für die Schüler*innen inhaltlich die Dimension der Hoffnung zentral war, wobei sie diese Hoffnung sowohl auf ein besseres Leben im Hier und Jetzt als auch auf ein Leben nach dem Tod bezogen. Gerade angesichts der vielfältigen leidvollen Gegenwartskrisen (Corona, Krieg, Klimakrise...) erwies sich der Lerngegenstand damit als lebensweltlich relevant. Er bahnt existenzielle, teils (mit vagen Transzendenzbezügen) religiöse und in selteneren Fällen auch explizit christliche Bezugnahmen an. Diesbezüglich scheint das Lernsetting die Fähigkeit zur mehrperspektivischen Deutung des Lerngegenstands entwickelt bzw. gestützt zu haben, so dass die Schüler*innen einen Perspektivwechsel vornehmen sowie Kreuz, Tod und Auferstehung aus christlicher Perspektive wahrnehmen und deuten konnten.

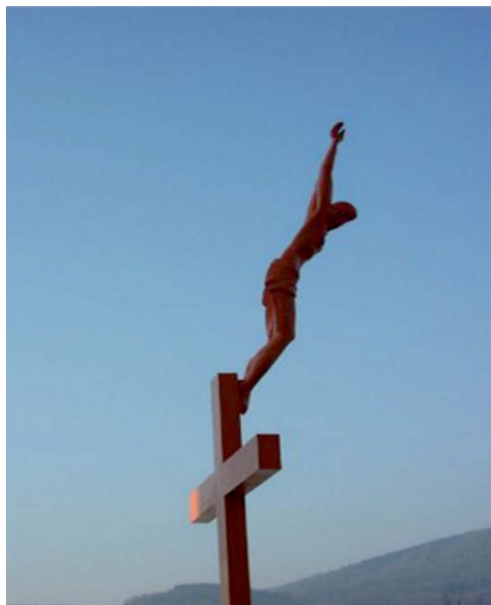
Der Lerngegenstand erwies sich auch in Hinblick auf die Arbeit mit Kunst und künstlerischen Praktiken im Religionsunterricht als geeignet, da das Thema sowohl in der christlichen Kunstgeschichte als auch in der gegenwärtigen Kunst immer wieder

ästhetisch verarbeitet wird, sodass für Teilprojekt 1 eine vielfältige Bildauswahl zur Verfügung stand und in Teilprojekt 2 die Schüler*innen auf ein umfangreiches ästhetisches Repertoire zur Selbstexpression zurückgreifen konnten. Insbesondere moderne und zeitgenössische Kunstwerke sowie die eigenen ästhetischen Praktiken eröffneten somit den Schüler*innen existenzielle, religiöse oder auch christliche Deutungen von Leid, Tod und Auferstehung. Der ausgewählte Lerngegenstand besitzt somit das Potenzial für eine heterogene Lerngruppe ästhetisch aufgeschlossen zu werden, da er von existenziell bis spezifisch christlich breit gedeutet werden kann.

12.2 Rezeptionsästhetisches Arbeiten

Im Teilprojekt 1 wurden vielfältige Bildwerke eingesetzt, von mittelalterlichen Retabeln über zeitgenössische Kunst bis hin zu Abbildungen eines Jugendkruzwegs. Viele Werke blieben über alle Zyklen hinweg fester Bestandteil des Lernsettings. Anhand der Videoanalysen sowie der Auswertung der schriftlichen Lernprodukte und Unterrichtsbeobachtungen erwiesen sich dabei vor allem drei Kunstwerke als besonders ergiebig, da hierdurch dichte, vielfältige und vertiefte Lernprozesse initiiert werden konnten. Dabei handelt es sich um folgende Werke: Ben Willikens, Auferstehung, 2011 (Abb. 2, im Kapitel 4.2), Jörg Länger, resurrectio, 2003 (Abb. 3, Kapitel 4.3) sowie Werner Hofmeister, tabula saltandi, 2003 (Abb. 12).

Abb. 12: Werner Hofmeister, *tabula saltandi*, 2003



Alle drei Werke zeugen von einer zeitgenössischen Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition und weisen zugleich deutliche Bezüge hierzu auf, z. B. durch ihre Ikonografie, ihren Titel oder die verwendete Symbolsprache. Zugleich besitzen diese Werke eine inhaltliche sowie formale Offenheit und Mehrdeutigkeit, so dass insbesondere das Werk von Ben Willikens auch nichtreligiös gedeutet werden kann. Hier spiegelt sich eine Spannung von Offenheit und Rahmung bzw. Grenzen wider, die für ästhetisch orientierte religiöse Lernprozesse vieler Schüler*innen produktiv zu sein scheint. Die zeitgenössischen Werke entfalten daher ihr religionsdidaktisches Potenzial durch ihre (begrenzte) Mehrdeutigkeit. Allerdings zeigen Schüler*innen, die vor allem auf wiedererkennendes Sehen fokussiert sind und in den Bildern christliche Inhalte wiederfinden wollen, gegenüber diesen Bildern teils Vorbehalte und besitzen Schwierigkeiten, hiermit umzugehen.

Darüber hinaus konnte auch aufgezeigt werden, dass Bilder Potenzial zur emotionalen Selbstexpression besitzen, wobei in der Unterrichtsreihe in Teilprojekt 1 vor allem ausdrucksstarke Fotografien als Inspiration verwendet wurden. Hierbei konnten die Analysen aufzeigen, dass entsprechende Bilder Schüler*innen zur (emotionalen) Selbstexpression motivieren. Allerdings wurde auch deutlich, welche hohe Hürden hiermit für einige Schüler*innen verbunden sind, da die Schule bzw. die Lerngruppe nicht für alle ein Ort der Selbstkundgabe ist. In dieser Hinsicht führte die Arbeit mit Bildern zum Teil zu sehr dichter Identitätsarbeit, zum Teil aber auch zu Exklusionspraktiken, wenn sich Schüler*innen diesem Lernen entziehen oder ausgegrenzt werden.

Um das Bild »Auferstehung« von Ben Willikens zu erschließen, wurde der Bildbetrachtung eine Phase vorgeschaltet, in der die Schüler*innen Assoziationen zu einzelnen ikonografischen Elementen des Bildes an der Tafel sammelten. Anschließend erfolgte die Bildbeschreibung und -analyse, wobei erneut Stichworte im Tafelbild festgehalten wurden. Zur ersten Deutung des Bildes wurden diese mit den Assoziationen in Beziehung gesetzt. Anschließend erfolgte eine Weiterarbeit mit Arbeitsblättern, die mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus die Deutung einzelner Bildelemente vertieften, indem sie – auch biblisch begründete – Hoffnungs- und Auferstehungsaspekte herausstellten und mit eigenen Hoffnungsvorstellungen verbanden. In unterschiedlichen Zugängen wurde so methodisch eine auf Hoffnung und Auferstehung bezogene, subjekt- und zugleich werkorientierte Deutung forciert.

Dem Werk »tabula saltandi« von Werner Hofmeister wiederum näherten sich die Schüler*innen, indem sie nach der Lektüre eines Hintergrundtextes die Körperhaltung und potenzielle Bewegung der Skulptur körperlich nachstellten und nachempfanden. Anschließend filmten sie ihre inszenierten Bewegungen und erstellten hieraus ein GIF, das die Werkdeutung der Schüler*innen ästhetisch zum Ausdruck bringen sollte. Die entstandenen GIFs wurden in einem Unterrichtsgespräch ausgewertet und in einer abschließenden Bilddeutung auf »tabula saltandi« bezogen.

Ein dritter methodischer Zugang zu Bildern entstammt aus dem Ende der Unterrichtsreihe. Hier wählten die Schüler*innen aus allen während der Unterrichtsreihe betrachteten Kunstwerken ein Bild aus, das für sie am deutlichsten Hoffnung zum Ausdruck brachte, und verfassten einen fiktiven Brief an den*die Künstler*in. Methodisch zentral hierbei ist, dass vorab zur Wiederholung auf Plakaten zu allen bearbeiteten Kunstwerken wesentliche Aspekte gesammelt wurden und zudem die Schüler*innen ihre in

der ersten Stunde notierten Hoffnungsvorstellungen nochmals konsultierten. In dieser inhaltlichen Rahmung wurden die Schüler*innen aufgefordert, den Brief aus einer Ich-Perspektive zu verfassen. Damit gibt die abschließende Aufgabe den Schüler*innen eine klare Bearbeitungsperspektive vor. Zugleich ermöglicht das Format des Briefschreibens auch, eine fiktive Ich-Perspektive einzunehmen und somit einen Perspektivwechsel in Hinblick auf eine (religiöse) Hoffnungszusage einzuüben.

Gemeinsam ist allen skizzierten methodischen Zugängen, dass sie auf unterschiedlichen Ebenen die ästhetische Mehrdeutigkeit der Kunstwerke aufgreifen und zugleich fachlich sowie subjektorientiert rahmen bzw. begrenzen. Diese Rahmung bzw. Begrenzung wird in den entsprechenden Aufgaben deutlich kommuniziert, wenn z.B. Schüler*innen aufgefordert werden, vor Verfassen ihres Briefes auf vorangegangene Bilddeutungen und Hoffnungsvorstellungen zurückzugreifen, oder wenn bei der Erstellung des GIFs dezidiert auf werkimmanente Faktoren Bezug genommen werden soll. Somit handelt es sich bei diesen methodischen Zugängen durchweg um komplexe Aufgabenbereiche, die weitgehend den Anforderungsbereich 3 avisieren. Leistungsschwächeren Schüler*innen wurden in den Lernsettings in diesen Lernphasen teils weniger komplexe Aufgaben zugewiesen, indem sie sich z.B. primär auf subjektorientierte Hoffnungsaspekte fokussierten oder leichter zugängliche ikonografische Elemente bearbeiteten. Zugleich zeigt die Auswertung der Lernergebnisse und -prozesse, dass nicht alle Schüler*innen diese komplexen Lernschritte mitgehen (konnten). Somit erwies sich hierbei die Mehrdeutigkeit und Offenheit auch als Hürde, da einige Lernende eindeutige Bilddeutungen erwarteten.

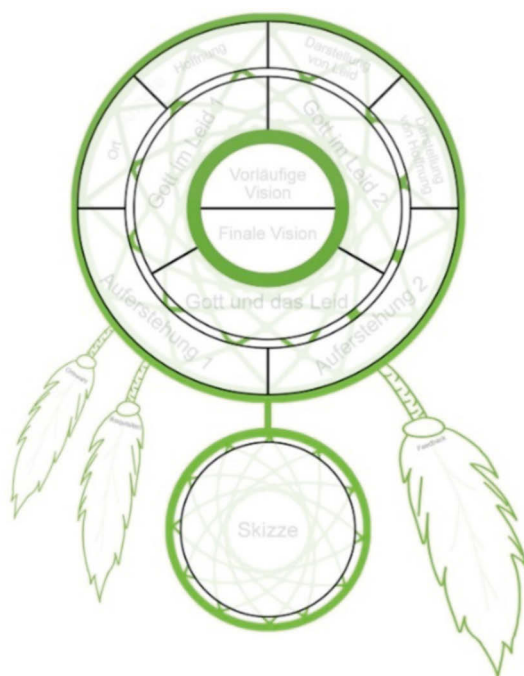
12.3 Produktionsästhetisches Arbeiten

Teilprojekt 2 wurde gerahmt durch die Aufgabenstellung, am Ende der Reihe eine Fotografie in Gruppenarbeit zu erstellen, in der sich die Schüler*innen mit ihrer Hoffnungsvision (»Was trägt in Zeiten des Leids«) und der christlichen Vorstellung von Auferstehung auseinandersetzen. Bei diesen Fotografien durften sie sich selbst in Szene setzen oder auch symbolisierende Motive wählen. Die Fotoarbeiten fanden an einem Ort aus ihrer Lebenswelt statt, den sie selbst wählen durften und den sie als einen Ort des Leids charakterisierten. Dabei konnten sie selbst bestimmen, ob sie einen für sich persönlicheren oder distanzierteren Ort aussuchen.

Die Analysen der Unterrichtsprozesse sowie der Interviews zeigen, dass die Fotoarbeit die Schüler*innen sowohl zur inhaltlich-theologischen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, als auch zur (emotionalen) Selbstexpression motivierte. Entscheidend für die Schüler*innen war, dass sie eigenbestimmt Regie führen und ihre eigenen Ideen in Szene setzen konnten und dass sie sich im vorbereitenden Lernverlauf über heterogene Erfahrungen und Deutungsmöglichkeiten austauschten. Besonders wichtig war die abschließende Präsentation der Werke an einem öffentlichen Ort der Schule, bei der die Fotografien in Großdruck in Rahmen gehängt und feierlich gewürdigt wurden. Die Auswertungen zeigen, dass dies ein Gefühl des Empowerments auslöste und Kompetenzgefühle stärkte, besonders auch bei Schüler*innen mit Förderschwerpunkt.

Damit individuelle Begabungen in einem heterogenitätssensiblen Religionsunterricht identifiziert und gefördert werden können, wurde in Teilprojekt 2 auf offene und kreative Lehr-Lern-Formate zurückgegriffen. Da diese freien Lernformen nicht per se für alle Schüler*innen geeignet sind und auch Verunsicherung erzeugen können, wurde zu Beginn der Unterrichtsreihe der »Dreamcatcher« als *Advance Organizer* eingeführt (Abb. 13). Er bot als visuelle Lern- und Orientierungshilfe die Möglichkeit, die neuen Lerninhalte zu strukturieren sowie mit (Vor-)Wissen und Kompetenzen zu verknüpfen und nach und nach die Fotoarbeit vorzubereiten. In den Interviews wurde dieser als unterstützend und motivationsfördernd beschrieben.

Abb. 13: »Dreamcatcher«



Zudem erwies sich eine schrittweise Einübung der kreativen Lernprozesse in Form kooperativen Lernens (mit der Lehrkraft als Lernbegleiter) als hilfreich für eine gelingende Durchführung.

Als Inspiration für die Fotografien wurden vielfältige Kunstwerke vorgestellt, die deutlich machten, dass Fotografien sehr unterschiedliche Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten bieten, wobei sich insbesondere die Reihe von David La Chapelle, *Jesus is my homeboy* (2003) (Abb. 14) als ergiebig erwies. Chapelle inszeniert hier Jesus mit popkulturellen Stilmitteln bei den Randständigen auf den Straßen moderner Großstädte.

Um das fotografische Inszenieren einzuüben, wurde ein Bild szenisch nachgestellt (um Körperhaltung und potenzielle Bewegung zu erfassen und nachzuempfinden), ein eigenes Standbild zum Thema Auferstehung entwickelt (und mit Musik unterlegt), sowie

Polaroids und GIFs zu Leid und Hoffnung erstellt. Besonders das Arbeiten mit Polaroid-Kameras, bei denen die Bilder direkt ausgedruckt werden konnten, so wie mit digitalen Spiegelreflexkameras hat sich als Attraktor erwiesen und Kulturen der Verlangsamung und der bewussten fotografischen Inszenierungen gefördert.

Abb. 14: David la Chapelle, *Jesus is my homeboy*, 2003



Bei der Arbeit mit Standbildern wurden im Gegensatz zu den Inszenierungen mittels Polaroid vielfach Gefühle von Körperscham hervorgerufen, wobei die Auswertungen der Interviews zeigen, dass die Schüler*innen diese auch als positive Herausforderung und als wichtigen Schritt für die abschließende fotografische Inszenierung bewerteten. Bei der Präsentation der Standbilder muss sowohl auf eine geschützte Atmosphäre geachtet werden, als auch darauf, das methodische Potential auszuschöpfen, um ganzheitliches, soziales und eigenverantwortliches Lernen zu fördern.

In Teilprojekt 2 hat sich insbesondere auch *Enrichment*, in Form von begabungsfördernden Zertifikatslernen, als lernförderlich erwiesen. In jeder Klasse nahmen 3–4 Schüler*innen hieran freiwillig teil, wobei sich unter ihnen auch Schüler*innen befanden, von denen die Lehrenden dies nicht erwartet hätten, z.B. weil sie einen Förderschwerpunkt haben. Für *hekuru* wurden zwei Zertifikate entwickelt, zur Kuratierung der Ausstellung sowie zur musikalischen Gestaltung der Ausstellung.

Bei den methodischen Zugängen handelt es sich wie bei Teilprojekt 1 um komplexe Aufgabenbereiche, die den Anforderungsbereich 3 avisieren, wobei Schüler*innen sich in unterschiedlicher Weise je nach Kompetenzen einbringen konnten, z.B. indem sie sich inhaltlich stärker in die Gruppenarbeit einbrachten oder fotografierten. Die Auswertung der Lernergebnisse und -prozesse zeigt, dass die Schüler*innen das produktionsästhetische Arbeiten tatsächlich als alternative und ergänzende Zugangsform zu einem sonst auf die Arbeit mit Texten und Arbeitsblättern konzentrierten Religionsunterricht schätzten.

Literaturverzeichnis

- Akbaba, Yaliz (2014): »(Un-)Doing Ethnicity im Unterricht – Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren«, in: Anja Tervooren/Nicolas Engel/Michael Göhlich/Ingrid Miethe/Sabine Reh (Hg.), Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung, Bielefeld: transcript, S. 275–289.
- Albrecht, Michaela (2007): Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher (=Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 33), Paderborn: V&R unipress.
- Albrecht-Zenk, Michaela (2018): »Passion und Tod Jesu«, in: Miriam Zimmermann/Ruben Zimmermann (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik (2., revidierte, erweiterte Aufl.), Tübingen: Mohr Siebeck, S. 165–169.
- Anderssohn, Stefan (2002): Gottesbilder in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit Menschen geistiger Behinderung, S. 7. Online verfügbar unter: <http://reliforum.anderssohn.info/download/gottesbild.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2024.
- Anthias, Floya (2013): »Identity and Belonging: conceptualisations and political framings«, in: KLA Working Paper Series Nr. 8, hg. v. Kompetenznetz Lateinamerika.
- Baston, Nadine/Thede, Anna/Harring, Marius/Gabriel-Busse, Katrin (2023): »Entwicklung und Evaluation einer Lehr-Lern-Plattform zu Unterstützung der universitären Lehre. Ein Ort perspektivenübergreifender und interdisziplinärer Analyse von Unterricht«, in: Julian Aufenanger/Michael Bigos (Hg.), Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung. Corona als Katalysator?!, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 115–126.
- Beck, Erwin/Baer, Matthias/Guldimann, Titus/Bischoff, Sonja/Brühwiler, Christian/Müller, Peter/Niedermann, Ruth/Rogalla, Marion/Vogt, Franziska (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens (=Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63), Münster u.a.: Waxmann.
- Becks, Stefan/Rajič, Christine/Krobath, Thomas/Danner, Sonja/Solymár, Mónika/Hösch-Schagar, Gabriele/Dura-Nitu, Irina (2022): »Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien«, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30 (1), S. 218–238.

- Online verfügbar unter <https://doi.org/10.25364/10.30:2022.1.13>, zuletzt geprüft am 26.09.2024.
- Bettin, Natascha (2017): Lernen im Begegnungs- und Begehungsraum »Synagoge«. Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie im Rahmen qualitativ-quantitativer Einstellungsforschung. Online-Dissertation, Dortmund. Online verfügbar unter <https://el.dorado.tu-dortmund.de/handle/2003/36027>.
- Blümm, Anke/Büttner, Gerhard (1998): »... es ist Gott vielleicht nicht leicht gefallen, seinen einzigen Sohn zu opfern«. Wie Schüler/innen der Klassen 4 bis 8 den Tod Jesu sehen«, in: *entwurf* 1, S. 35–37.
- Boeck, Nadja (2023): »Es muss ja nicht alles Sinn machen«. Jugendliche deuten die Auferstehung (=Religionspädagogik innovativ, Bd. 50), Stuttgart: Kohlhammer.
- Böheim, Ricardo/Knogler, Maximilian/Kosel, Christian/Seidel, Tina (2020): »Exploring student hand-raising across two school subjects using mixed methods: An investigation of an everyday classroom behavior from a motivational perspective«, in: *Learning and Instruction* 65, S. 1–16.
- Böhme, Jeanette (2021): »Architektur und implizites Wissen. Atmosphäre als deiktischer Erfahrungsraum«, in: Anja Kraus/Jürgen Budde/Maud Hietzge/Christoph Wulff (Hg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (2. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 477–489.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1997): »Bildungsprivileg und Bildungschancen«, in: Franzjörg Baumgart (Hg.), *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 232–244.
- Brandenburg, Anne (2017): »Dewey, künstlerische Bildung und Inklusion«, in: Sidonie Engels (Hg.), *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung* (=Kunst und Bildung, Bd. 13), Oberhausen: Athena, S. 123–134.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob* (=Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 24), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg (2010): »Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, S. 869–887.
- Breidenstein, Georg (2021): »Interferierende Praktiken«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (4), S. 933–953. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01037-0>, zuletzt geprüft am 26.09.2024.
- Brühwiler, Christian (2014): *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler* (=Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 91), Münster u. a.: Waxmann.
- Budde, Jürgen (2018): »Differenzierungspraktiken im Unterricht«, in: Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hg.), *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 137–152.
- Budde, Jürgen (2018a): *Heterogenität in Schule und Unterricht*, in: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266110/heterogenitaet-in-schule-und-unterricht/>, zuletzt überprüft am 20.4.2024.

- Budde, Jürgen/Rißler, Georg (2021): »Raum. Einführung«, in: Anja Kraus/Jürgen Budde/Maud Hietzge/Christoph Wulff (Hg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (2. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 464–476.
- Burrichter, Rita (2008): »Du sollst dir ein Bild machen« – religiöses Lernen im Horizont ästhetischen Lernens«, in: Claudia Vorst/Sabine Grosser/Juliane Eckhardt/Rita Burrichter (Hg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (=Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 18), Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 99–119.
- Burrichter, Rita/Gärtner, Claudia (2014): *Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht*, München: Kösel.
- Butt, Christian/Freudenberger-Lötz, Petra (2012): »Kreuzestheologie als Hoffnungstheologie? Eine Unterrichtsstudie zu Deutungsmustern von Jugendlichen«, in: *Glaube und Lernen* 27 (1), S. 97–107.
- Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.) (2019): *Praxis des RU* (=Religion lernen, Bd. 10), Babenhausen: LUSA.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques & Procedures for Developing Grounded Theory* (3. Aufl.), Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deinet, Ulrich/Derecik, Ahmet (2016): »Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche. Eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise«, in: Jan Erhorn/Jürgen Schwier (Hg.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*, Bielefeld: transcript, S. 15–28.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (=Qualitative Sozialforschung, Bd. 3) (4. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, John (2021): *Kunst als Erfahrung* (10. Aufl.), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (Hg.) (2013): *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): »Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung«, in: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–62.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *Bildungsaufsteigerinnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Feige, Andreas/Gennerich, Carsten (2009): *Lebensorientierung Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland*, Münster u.a.: Waxmann.
- Foroutan, Naika/Ikiz, Dilek (2016): »Migrationsgesellschaft«, in: Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 138–151.
- Förster, Magdalena/Benkmann, Rainer (2023): »Habitus, kulturelle Passung und Schwerpunkt Lernen – Ein bildungssoziologischer Beitrag zu milieusensiblen Sozialraumorientierung in der inklusiven Schule«, in: Saskia Schuppener/Niko Leonhardt/

- Robert Kruschel (Hg.), *Inklusive Schule im Sozialraum. Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernder Lage*, Wiesbaden: Springer VS, S. 37–51.
- Gärtner, Claudia (2012): »Da kann man mehr hereininterpretieren ... Außerdem ist es eine schöne Abwechslung«. Fallstricke und Herausforderungen ästhetischen Lernens«, in: *IRP Impulse* 1, S. 10–15.
- Gärtner, Claudia (2015): *Interreligiöses Lernen mit Bildern. Schwerpunkt Islam. EinFach Religion. Interpretationen*, Paderborn: Schöningh.
- Gärtner, Claudia (2015): »Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen«. Was und wie lernen Schüler/-innen, wenn die Bilder im Religionsunterricht erschließen?«, in: Claudia Gärtner/Andreas Brenne (Hg.), *Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung empirischer Verfahren*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 79–110.
- Gärtner, Claudia (2016): *Religiöses Lernen in der inklusiven Schule. Standortbestimmung und offene Fragestellungen*, in: *RpB* (74), 105–115.
- Gärtner, Claudia (2018a): »Auferstehungsvorstellungen in Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk entwerfen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung entfaltet an einem konkreten Forschungsprojekt«, in: Dies. (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen (=Religionspädagogik innovativ, Bd. 24)*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 31–81.
- Gärtner, Claudia (2018b): »Performative and Experiential Approaches to Art in Religious Education«, in: Ulrich Riegel/Eva-Maria Leven/Daniel Fleming (Hg.), *Experiencing Religion and Religious Experience in Religious Education*, Münster u.a.: Waxmann, S. 189–207.
- Gärtner, Claudia (Hg.) (2018c): *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Gärtner, Claudia/Hans, Anna (2018): »Wenn Löwin und Elefant sich unterhalten«. Inkludierende und exkludierende Momente im ästhetischen Lernen«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose (Hg.), *Heterogenität im Klassenzimmer (=Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 9)*, Babenhausen: LUSA, S. 171–186.
- Gärtner, Claudia/Konz, Britta (2024): »Heterogenes Lernen mit Kunst im Religionsunterricht – Chancen und Hürden«, in: Goda Plaum/Monika Miller (Hg.), *Bilddidaktik. Lehren und Lernen von und mit Bildern, (im Erscheinen)*.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gerner, Susanne (2022): »Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügeln. Interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft«, in: Britta Konz/Anne Schröter (Hg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*, Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt, S. 23–41.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.), Bern: Huber Verlag.

- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster u. a.: Waxmann.
- Gröschner, Alexander (2007): »Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos«, in: *Bildungsforschung* 4 (2), S. 2–21.
- Grümme, Bernhard (2017): Art. »Heterogenität«, in: *Wissenschaftliches-religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*. Online verfügbar unter <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100317/>, zuletzt geprüft am 26.09.2024.
- Grümme, Bernhard (2018): *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg: Herder.
- Grümme, Bernhard (2021): *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*, Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.) (2021), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Hall, Edward T. (1966): *The Hidden Dimension. Man's Use of Space in Public and Private*, New York u. a.: Doubleday.
- Harant, Martin (2017): »Inklusion im Widerstreit. Eine kritische Analyse des Inklusionsbegriffs im Kontext antagonistischer erziehungsphilosophischer Mindsets«, in: Ingrid Miethe/Anja Tervooren/Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, Wiesbaden: Springer, S. 111–130.
- Hartmann, Michael (2023): »Der Begabungsbegriff aus Sicht der Eliteforschung. Zusammenhang von Begabung und sozialer Herkunft«, in: *Friedrich Jahresheft* 42, S. 22–25.
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2013): *Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie. Umriss einer raumlinguistischen Programmatik (=Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (SpuR) 15, Nr. 1)*, Zürich. Online verfügbar unter https://www.spur.uzh.ch/research/SpuR_Arbeitspapiere_Nr01_Mai2013.pdf, zuletzt geprüft am 17.5.2024.
- Heger, Johannes (2015): Art. »Passion und Auferstehung«, in: *Wissenschaftliches-religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*. Online verfügbar unter <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100041/>, zuletzt geprüft am 26.09.2024.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung von Interviews* (4. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, Andreas/Weinert, Franz E. (1997): »Bedingungsfaktoren schulischer Leistung«, in: Franz E. Weinert (Hg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule: Enzyklopädie der Psychologie*, Göttingen: Hogrefe, S. 71–176.
- Herrle, Matthias/Dinkelaker, Jörg (2016): »Qualitative Methoden videographischer Unterrichtsanalyse«, in: Udo Rauin/Matthias Herrle/Tim Engartner (Hg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 76–129.
- Herrle, Matthias/Dinkelaker, Jörg (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Herzmann, Petra (2018): »Lernen sichtbar machen«, in: Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hg.), Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 171–188.
- Hilger, Georg (2013): »Ästhetisches Lernen«, in: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf (3. Aufl.), München: Kösel, S. 334–343.
- Hirschauer, Stefan (2014): »Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten«, in: Zeitschrift für Soziologie 43 (3), S. 170–191.
- Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017): »Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms«, in: Stefan Hirschauer (Hg.), Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung, Weilerswist: Velbrück, S. 7–26.
- Holzwarth, Peter (2006): »Fotografie als visueller Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund«, in: Winfried Marotzki/Horst Nieyto (Hg.), Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive (=Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 2), Wiesbaden: VS Verlag, S. 175–206.
- Hornäck, Sara (2018): »Gebärde, Symbol und Bild. Bildnerisches Denken und Handeln jenseits von Laut- und Schriftsprache«, in: Manfred Blohm/Andreas Brenne/Sara Hornäk (Hg.), Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung (2. erweiterte Aufl.), Hannover: fabricio, S. 245–251.
- Idel, Till-Sebastian/Meseth, Wolfgang (2018): »Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung«, in: Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hg.), Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 63–84.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2018): »Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.), Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden, Wiesbaden: Springer VS, S. 41–54.
- Imdahl, Max (1996): »Cézanne – Braque – Picasso. Zum Verhältnis von Bildautonomie und Gegenstandssehen«, in: Ders., Reflexion. Theorie. Methode. Gesammelte Schriften Band 3, hg. v. Gottfried Boehm, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 303–380.
- Kalloch, Christina (2014): »Mit Bildern theologisieren«, in: Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart: Calwer S. 79–84.
- Kalloch, Christina (2015): »Theologisieren mit Kunstbildern«, in: Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), »Man kann es ja auch als Fantasie nehmen«. Methoden der Kindertheologie (=Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 14), Stuttgart: Calwer, S. 71–81.
- Kalthoff, Herbert (2014): »Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts«, in: Zeitschrift für Pädagogik 60, S. 867–882.
- Kalthoff, Herbert (2017): »Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation der Schule«, in: Stefan Hirschauer (Hg.), Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung, Weilerswist: Velbrück, S. 259–284.
- Kaute, Lore (1968): Art. »Auge, Auge Gottes«, in: Engelbert Kirschbaum/Wolfgang Braunsfels (Hg.), Lexikon der christlichen Ikonographie (1), Freiburg: Herder, S. 222–224.

- Khorchide, Mouhanad (2012): *Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion*, Stuttgart: Herder.
- Kirchner, Constanze (1999): *Kinder und Kunst in der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*, Seelze/Velber: Kallmeyer.
- Kirchner, Constanze (2018): »Ästhetische Bildung: aktiv und eigenständig Sinn erschließen«, in: *Werkspuren. Fachzeitschrift zur Vermittlung von Design und Technik* 3, S. 24–27.
- Knoblauch, Hubert (2001): »Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie«, in: *Sozialer Sinn* 2 (1), S. 123–141.
- Konz, Britta (2016): »Selfies als Ausgangspunkt des Theologisierens mit Kunst«, in: Tanja Gojny/Kathrin S. Kürzinger/Susanne Schwarz (Hg.), *Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung (=Religionspädagogik innovativ, Bd. 18)*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 151–164.
- Konz, Britta (2019): Art. »Auferstehung/Ostern/Himmelfahrt«, in: Martin Rothgangel/Henrik Simojoki/Ulrich H.J. Körtner (Hg.), *Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch* (6. komplett neu erarbeitete Aufl.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 25–37.
- Konz, Britta (2021): »Künstlerische Methoden im Religionsunterricht und Theologisieren mit Kunst«, in: Volker Küster (Hg.), *Theologie und Kunst unterrichten (ContactZone, Bd. 23)*, Leipzig: EVA, 259–273.
- Konz, Britta (2022): »Gott macht mich mutig.« Religiöse Selbst- und Weltdeutungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Fluchterfahrungen«, in: Dies./Caterina Rohde-Abuba, *Flucht und Religion. Religiöse Verortungen und Deutungsprozesse von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 53–90.
- Konz, Britta/Roggenkamp, Antje (2022): *Vielgestaltige Christusansichten. Im Theologisieren Unbeachtetes entdecken. Unter Mitarbeit von Stephanie Lerke (=Bibel – Schule – Leben, Bd. 12)*, Berlin/Münster: LIT.
- Konz, Britta/Schröter, Anne (2022): »Vulnerabilität, »family resilience« und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder«, in: Britta Konz/Anne Schröter (Hg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 143–159.
- Kranefeld, Ulrike/Heberle, Kerstin/Pankoke, Carla (2015): »Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht – Methodologische Überlegungen und fallanalytische Perspektiven«, in: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 6 (2).
- Kranefeld, Ulrike (2017): »Videobasierte Unterrichtsprozessforschung«, in: Maria Luise Schulten/Kai Stefan Lothwesen (Hg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*, Münster/New York: Waxmann S. 27–54.
- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kumlehn, Martina (2015): »Heterogenität – Grenzbewusstsein – Differenzkompetenz. Der Inklusionsdiskurs in religionspädagogisch-theologischer Perspektive am Beispiel des exemplarischen Umgangs mit Schwerstbehinderung« in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67 (3), S. 237–247.
- Kunter, Mareike/Trautwein Ulrich (2013): *Psychologie des Unterrichts (=StandardWissen Lehramt, UTB Bd. 3895)*, Paderborn u.a.: Schöningh (UTB).
- Laag, Heinrich (1972), Art. »Sonne«, in: *Lexikon der christlichen Ikonographie* 4, S. 175–178.
- Lange, Günter (1993): »Umgang mit Kunst«, in: Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 247–261.
- Laudenberg, Beate/Rott, David (2023): »Begabung – Begabungsentfaltung – Begabungsförderung. Perspektiven aus der Forschung«, in: *Friedrich Jahresheft* 42, S. 14–17.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2003): »Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung«, in: Ingrid Gogolin/Jürgen Helmchen/Helma Lutz/Gerlind Schmidt (Hg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik*, Münster u.a.: Waxmann, S. 115–127.
- Lerke, Stephanie (2024): »Begabung, Begabungs- und Begabtenförderung«, in: *Wissenschaftliches-religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*. Online verfügbar unter <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/400031/>, zuletzt überprüft am 26.09.2024.
- Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.) (2008): *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*, Bielefeld: transcript.
- Link-Wieczorek, Ulrike/Weiland, Isolde (2008): »Können Kinder »Auferstehung« denken? Kindertheologische Erfahrungen und Reflexionen«, in: Gerhard Büttner/Martin Schreiner (Hg.), *»Manche Sachen glaube ich nicht«. Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen (=Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband)*, Stuttgart: Calwer, S. 86–98.
- Loichinger, Alexander (2013): »Was ist Kunst?«, in: *RU heute* 41 (1), S. 4–9.
- Loiskandl, Sabrina/Schiebl, Sonja (2023): »Die Proxemik und ihre Rolle im Schulalltag. Zur Berücksichtigung individueller Distanzzonen im schulischen Miteinander auf Basis einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Relevanz von Proxemik und Beliefs in Lernräumen der Primarstufe«, in: *Journal für Elementar- und Primarbildung*, 2 (2), S. 68–77.
- Lotz, Miriam/Gabriel, Katrin/Lipowsky, Frank (2013): »Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (3), Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 357–380.
- Lüders, Manfred/Rauin, Udo (2004): »Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung«, in: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 691–719.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara/Schnurr, Ansgar/Wagner, Ernst (2013): »Remix der Bildkultur – Remix der Lebenswelten. Baustellen für eine transkulturelle Kunstpädagogik«, in: Barbara Lutz-Sterzenbach/Ansgar Schnurr/Ernst Wagner (Hg.), *Bildwelten re-*

- mixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern, Bielefeld: transcript, S. 13–23.
- Mecheril, Paul/Vorriink, Andrea (2017): »Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit«, in: Thorsten Bohl/Jürgen Budde/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen, Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt, S. 43–59.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): »Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart«, in: Birgit Allenbach/Urmila Goel/Merle Hummrich/Cordula Weißköppel (Hg.), Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven (=Religion – Wirtschaft – Politik, Bd. 4), Baden-Baden: Nomos, S. 35–66.
- Müller-Friese, Anita/Schweiker, Wolfhard (2013): »Inklusives Lernen im Religionsunterricht«, in: Volker Elsenbast/Matthias Otte/Anabelle Pithan (Hg.), Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung. Dokumentation einer Fachtagung vom 31. Januar bis 1. Februar 2013 in Hofgeismar (=Epd-Dokumentationen, Bd. 27/28), Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, S. 38–48.
- Müller-Oppliger, Victor (2017): »Horizonte und Perspektiven der Begabungs- und Begabungsförderung«, in: Stiftung für hochbegabte Kinder & Mercator Schweiz (Hg.), Begabungsförderung steigt auf, Bern: hep verlag, S. 15–100.
- Neubert, Stefan (2004): »Pragmatismus – thematische Vielfalt in Deweys Philosophie und in ihrer heutigen Rezeption«, in: Larry Hickman/Stefan Neubert/Kersten Reich (Hg.), John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus (Interaktionistischer Konstruktivismus, Bd. 1), Münster u.a.: Waxmann, S. 13–27.
- Niehoff, Rolf (2012): »Dimensionen der Bildkompetenz(en) – aus kunstdidaktischer Perspektive«, in: Stefan Hölscher/Rolf Niehoff/Karina Pauls (Hg.), BildGeschichte. Facetten der Bildkompetenz (=Artificium, Bd. 38), Oberhausen: Athena, S. 109–121.
- Pauls, Karina (2017): Art. »Kunstpädagogische Handlungsfelder«, in: Kunibert Bering/Rolf Niehoff/Karina Pauls (Hg.), Lexikon der Kunstpädagogik (= UBT, Bd. 5954), Stuttgart: UTB, S. 309–312.
- Peez, Georg (2001): »Meißeln an sich selber. Ästhetische Bildung Erwachsener«, in: Erwachsenenbildung: Vierteljahrsschrift für Theorie und Praxis 47 (2), S. 64–68.
- Peez, Georg (2011): »Kinder kritzeln, zeichnen und malen – Warum eigentlich? Von der Welt- und Selbsterkundung«, in: Forschung Frankfurt: Wissenschaftsmagazin der Goethe-Universität 7 (2), S. 45–48.
- Peter, Karin (2018): »Inklusive (Herausforderungen für die) Religionsdidaktik«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose (Hg.), Heterogenität im Klassenzimmer (=Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 9), Babenhäuser: LUSA, S. 87–101.
- Prediger, Susanne (2018): »Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Kommentar zu Chancen und Grenzen eines Forschungsformats«, in: Claudia Gärtner (Hg.), Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen (=Religionspädagogik innovativ, Bd. 24), Stuttgart: Kohlhammer, S. 165–174.

- Pica-Smith, Cincia (2009): »Children Speak about Interethnic and Interracial Friendships in the Classroom: Lessons for Teachers«, in: *Multicultural Education* 17 (1), S. 38–47.
- Poggendorf, Armin (2006): »Proxemik – Raumverhalten und Raumbedeutung«, in: *Umwelt & Gesundheit* 4, S. 137–140.
- Proske, Matthias (2018): »Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung«, in: Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hg.), *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 27–62.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): »Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium«, in: Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hg.), *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7–26.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2008): »Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ›Offenen Unterricht‹«, in: Hans-Christoph Koller (Hg.), *Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse*, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 137–156.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): »Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5), S. 668–690.
- Rabenstein, Kerstin/Bräuer, Christoph/Hülsmann, Delia/Mummelthey, Samira/Strauß, Svenja (2024): »Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktionen aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung«, in: Kerstin Rabenstein/Christoph Bräuer/Delia Hülsmann/Samira Mummelthey/Svenja Strauß (Hg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 13–23.
- Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Julia (2016): »Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen«, in: Udo Rauin/Matthias Herrle/Tim Engartner (Hg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 242–262.
- Rabenstein, Kerstin (2018): »Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht«, in: Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hg.), *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 319–348.
- Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hg.) (2016): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301.

- Reckwitz, Andreas (2014): »Die Materialisierung der Kultur«, in: Frederike Elias/Albrecht Franz/Henning Murmann/Ulrich Wilhelm Weiser (Hg.), *Praxeologie. Beiträge zur interdisziplinären Reichweite praxistheoretischer Ansätze in den Geistes- und Sozialwissenschaften* (=Materiale Textkulturen, Bd. 3), Berlin: De Gruyter, S. 21–28.
- Reckwitz, Andreas (2016): »Praktiken und ihre Affekte«, in: Hilmer Schäfer (Hg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (=Sozialtheorie), Bielefeld: transcript, S. 163–180.
- Reh, Sabine (2005): »Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen«, in: *Die Deutsche Schule* 97 (1), S. 76–86.
- Reis, Oliver (2018): »Alles eine Frage des Mindsets?! Eine Ordnung des Inklusionsdiskurses und die Folgen für die inklusive Didaktik«, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl et al. (Hg.), *Heterogenität im Klassenzimmer*, (=Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 9), Babenhausen: LUSA, S. 9–46.
- Reis, Oliver/Wittke, Annika/Mauritz, Gerrit/Hillebrand, Miriam/Kamcili-Yildiz, Naciye (2020): »Dann mache ich einfach mal weiter.« – Zur Lehrsteuerung der Studierenden in die Indifferenz«, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19 (1), S. 267–281.
- Rohde-Abuba, Caterina (2022): »Religiöse Identitätsbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung zwischen Zugehörigkeit, Abgrenzung und Rassismus«, in: Britta Konz/Caterina Rohde-Abuba (Hg.), *Flucht und Religion. Religiöse Verortungen und Deutungsprozesse von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen*, Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt, S. 33–51.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Oetzen Anne Sophie (2017): »Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (3), S. 193–235.
- Ripper, Klaus (2011): *Sehen – Denken – Handeln – Sprechen. Kunst im Bildungsprozess bei eingeschränkter Sprachfähigkeit*, München: kopaed.
- Ripper, Klaus (2011): »Problemstellung und Voraussetzungen«, in: Ders. (Hg.), *Sehen – Denken – Handeln – Sprechen. Kunst im Bildungsprozess bei eingeschränkter Sprachfähigkeit*, München: kopaed, S. 13–37.
- Roeder, Ute-Regina (2003): *Selbstkonstruktion und interpersonale Distanz*, Online-Dissertation, Berlin. Online verfügbar unter <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/1789>, zuletzt überprüft am 26.09.2024.
- Roggenkamp, Antje/Keller, Sonja (2021): »Artefakte, Objekte, Räume. Praxeologische Zugänge in Praktischer Theologie und Religionspädagogik«, in: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 118 (2), S. 241–265. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1628/zt hk-2021-0012>, zuletzt überprüft am 26.09.2024.
- Roose, Hanna (2017): »Familienähnlichkeiten: Das fragend-entwickelnde und das theologische Unterrichtsgespräch«, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 16 (2), S. 275–289.
- Roose, Hanna (2020): »Wie schulische Praxis religionspädagogische Programmatik unterläuft. Ein komplexitätssensibler Blick auf (Organisationsmodelle von) Religionsunterricht«, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19 (2), S. 93–111.

- Roose, Hanna (2022): *Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle. Empirische Beobachtungen zu Dimensionen evangelischen Profils in Selbstdarstellungen und religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster: Waxmann.
- Roose, Hanna (2023): »Kindertheologie als Schwester der Kinderphilosophie. Ein Vergleich graduell unterschiedlicher Subjektorientierungen«, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 22 (2), S. 139–156.
- Rose, Nadine/Gerkmann, Anna (2015): »Differenzierungen unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend »Leistung« beobachten, wenn wir nach »Differenz« fragen«, in: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16 (2), S. 191–210.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): »Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*, Wiesbaden: Springer VS, S. 159–176.
- Roth, Michael (2018): Art. »Das Religionsstunden-Ich«, in: *Wissenschaftliches-religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*. Online verfügbar unter <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200389/>, zuletzt überprüft am 26.09.2024.
- Sabisch, Andrea (2009): »Ästhetische Bildung ist Grundlage jeder Bildung«, in: Franz Billmeyer (Hg.), *Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann (=Kontext Kunstpädagogik, Bd. 19)*, München: kopaed, S. 192–198.
- Sabisch, Andrea (2013): »Kunst«, in: Tobias Braune-Krickau/Stephan Ellinger/Clara Sperzel (Hg.), *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche*, Weinheim/Basel: Beltz; S. 276–285.
- Schambeck, Mirjam (2013): »Das Kreuz zwischen theologischer Lehre und existentieller Irrelevanz. Religionsdidaktische Problematisierungen«, in: Julia Knop/Ursula Notthelle-Wildfeuer (Hg.), *Kreuz-Zeichen. Zwischen Hoffnung, Unverständnis und Empörung*, Ostfildern: Grünewald, S. 307–319.
- Schambeck, Mirjam (2014): »Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung«, in: Sabine Pemsel-Maier/Mirjam Schambeck (Hg.), *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*. Freiburg i. Br./Basel/Wien: Herder, S. 23–52.
- Schatzki, Theodore R. (2016): »Praxistheorie als flache Ontologie«, in: Hilmar Schäfer (Hg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm (=Sozialtheorie)*, Bielefeld: transcript, S. 28–44.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*, University Park (PA): The Pennsylvania State University.
- Scheffer, Thomas (2002): »Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer Methodischen Bearbeitung«, in: Doris Schaeffer/Gabriele Müller-Mundt (Hg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*, Bern: Huber, S. 351–374.
- Schnurr, Ansgar (2011): »Weltsicht im Plural. Über jugendliche Milieus und das »Wir« in der Kunstpädagogik«, in: *Zeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb)*. Online verfügbar unter <https://zkmb.de/weltsicht-im-plural-ueber-jugendliche-milieus-und-das-wir-in-der-kunstpädagogik/>, zuletzt überprüft am 13.8.2024.

- Schnurr, Ansgar (2013): »Fremdheit loswerden – das Fremde wieder erzeugen. Zur Gestaltung von Zugehörigkeiten im Remix jugendlicher Lebenswelten«, in: Barbara Lutz-Sterzenbach/Ansgar Schnurr/Ernst Wagner (Hg.), *Bildwelten remixed. Transkulturblog, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*, Bielefeld: transcript, S. 69–85.
- Schreier, Margrit (2014): »Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 15 (1), S. 1–27.
- Schwarzkopf, Theresa (2016): *Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen (=Religionspädagogik innovativ, Bd. 15)*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweiker, Wolfhard (2012): »Wie kann's gehen? – Inklusive Didaktik«, in: Hartmut Rupp/Stefan Hermann/Wolfhard Schweiker (Hg.), *Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE)*, Stuttgart: Calwer, S. 30–44.
- Schweiker, Wolfhard (2014): *Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I. Praxisband: Kirche(n) – Religionen und Weltanschauungen. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE)*, Stuttgart: Calwer.
- Schweiker, Wolfhard (2017): *Prinzip Inklusion: Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (2017) (Hg.): *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze (=Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Bd. 10)*, Münster u.a.: Waxmann.
- Siegmund, Judith (2006): »Das Kunstwerk zwischen Produktion und Rezeption. Zur Reichweite des Begriffs ästhetische Erfahrung und zu seiner reduktionistischen Fassung in rezeptionsästhetischen Theorien«, in: *Sonderforschungsbereich 626 (Hg.), Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit*, Berlin. Online verfügbar unter www.sfb626.de/veroeffentlichungen/online/aesth_erfahrung/aufsaetze/siegmund.pdf, zuletzt überprüft am 26.09.2024.
- Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (2022): »Subjektivierung und Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Entwurf einer intersektional-dekolonialen Subjektivierungsforschung«, in: Irini Siouti/Tina Spies/Elisabeth Tuider/Hella von Unger/Erol Yildiz (Hg.), *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 57–83.
- Streib, Heinz/Klein, Constantin (2010): »Todesvorstellungen von Jugendlichen und ihre Entwicklung – ein empirischer Beitrag«, in: Rudolf Englert/Helga Kohl-Spiegel/Norbert Mette/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Was letztlich zählt – Eschatologie (=Jahrbuch für Religionspädagogik, Bd. 26)*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag, S. 50–75.
- Sturm, Tanja (2022): »Rückfragen zu »Religionsunterricht im Wandel« von Michael Domsgen und Ulrike Witten aus der Perspektive einer schulpädagogischen Differenzforschung«, in: Michael Domsgen/Ulrike Witten (Hg.), *Religionsunterricht im*

- Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: transcript, S. 223–233.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Unser, Alexander (2016): »Soziale Ungleichheit im Religionsunterricht. Eine quantitativ-empirische Untersuchung mit Blick auf die religionspädagogische Debatte um Bildungsgerechtigkeit«, in: Bernhard Grümme/Thomas Schlag (Hg.), *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Perspektiven*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 80–95.
- Unser, Alexander (2019): *Social inequality and interreligious learning. An Empirical Analysis of Students Agency to Cope with Interreligious Learning Tasks (=Empirische Theologie, Bd. 32)*, Zürich: LIT.
- Vieregge, Dörthe (2014): »Wenn der Typ korrekt ist, dann gucke ich nicht drauf, welche Religion er hat.« Deutungen sozial benachteiligter Jugendlicher zum Umgang mit religiöser Differenz in der Lebenswelt«, in: Katharina Kammeyer/Erna Zonne/Annebelle Pithan (Hg.), *Inklusion und Kindertheologie*, Münster: Comenius, S. 82–93.
- Wagner, Eva/Peez, Georg (2012): »Schüler-Interaktion im Klassenraum. Eine phänomenologisch orientierte Fotoanalyse alltäglicher performativer Gesten«, in: *Pädagogische Korrespondenz* 54 (1), S. 92–104.
- Walgenbach, Katharina (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.), Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Walgenbach, Katharina (2017a): »Doing Difference«, in: Martin Schweer (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, S. 587–605.
- Walgenbach, Katharina (2014): »Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs«, in: Hans-Christoph Koller/Rita Casale/Norbert Ricken (Hg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 19–44.
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2016), *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen: Mit zahlreichen Übungsaufgaben* (4. Aufl.), München: Ernst Reinhardt Verlag.
- West, Candace/Fenstermarker, Sarah (1995a): »Doing difference«, in: *Gender & Society* 9 (1), S. 8–37.
- Winkler, Kathrin (2022): »Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften. Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion«, in: Britta Konz/Anne Schröter (Hg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 286–299.
- Wirtz, Markus Antonius (2019): Art. »Proxemik«, in: *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Online verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/proxemik>, zuletzt überprüft am 26.09.2024.
- Ziegler, Tobias (2006): *Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.

