

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 Geschlechterverhältnis 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 Simultaneität, 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 wegbekommen« 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 gelles 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 vermutet, 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 dürftiger 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 Weges 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, unbekannten 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 Fallanalysen 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).

