

## 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 Entwicklungsorschung 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 Jugendkreuzwegs. 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 nicht religiös 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, welch hohe Hürden hiermit für einige Schüler\*innen verbunden sind, da die Schule bzw. die Lerngruppe nicht für alle ein Ort der Selbstdokumentation 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 heraustrennten 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 werkimanente 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.

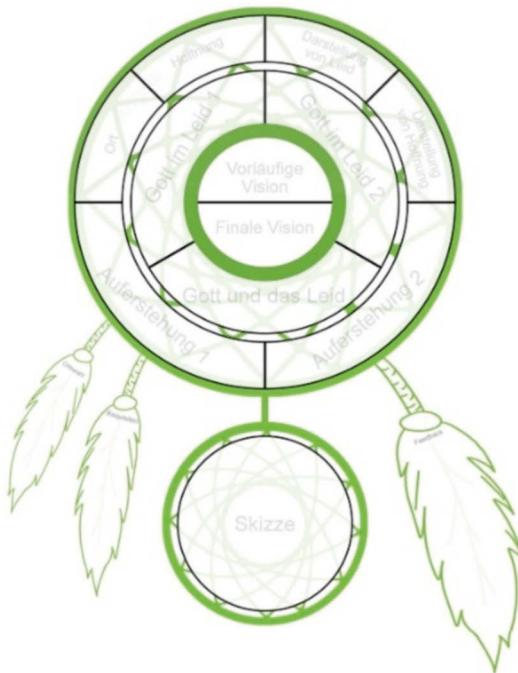
## 12.3 Produktionsästhetisches Arbeiten

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 Organzier* 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 populären 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 Förderenschwerpunkt 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.