

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 ausgeprägte 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 zaghaf 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 beispielsweise 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 Auferstehungsgeschehen 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.

