

## 9. Lernentwicklung und Einzelfallanalyse

---

*Britta Konz und Ilona Raiser*

### 9.1 Methodik und Sample

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

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

## 9.2 Lernausgangslagen

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

Tabelle 4: Häufigkeiten Code »Lernausgangslagen«

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

### 9.2.1 Analyse der Lernausgangslagen

In 75 Aussagen der insgesamt 56 Schüler\*innen lässt sich innerhalb von t1 Vorwissen zum Lerngegenstand feststellen. Es umfasst überwiegend allgemeine, meist rudimentäre Kenntnisse zur Kreuzigung und Auferstehung. Das Kreuz als bekanntes Element findet oft Erwähnung, ebenso wie der Zusammenhang zu den christlichen Osterfeiertagen, der in 24 Aussagen hergestellt wird: »Ich kann dir nur sagen, dass Jesus gekreuzigt wurde. Und dann, soweit ich weiß, an Ostern wieder auferstanden ist« [S19\_5]. Bei einigen

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

»Er musste das Kreuz selbertragen. Er ging mit 2 anderen. Verurteilt von Pontius Pilatus. Eine Frau wollte ihn beim Kreuztragen helfen. 3 Tag auferstanden aus einer Höle mit Stein davor. Am Passafest auferstanden« [S7\_2].

In 27 Aussagen innerhalb des Vorwissens werden Gründe für die Kreuzigung Jesu aufgeführt. Hier wird in erster Linie der Verrat an Jesus erwähnt: »Jesus wurde gekreuzigt, weil er verraten wurde« [S3\_3]. Auch Jesu Überzeugungen, mit denen er auf Widerstand stieß, finden sich als genannte Gründe für die Kreuzigung wieder und stellen Jesus als bedeutsame christliche Figur heraus: »er hat nicht aufgehört obwohl er wusste das es viele gibt die nicht gut finden was macht« [S8\_2]; »Jesus wurde gekreuzigt, weil er offen gesagt hat, das er son Gottes sein soll« [S10\_3].

Die Schüler\*innen stellen erste Kreuzesdeutungen an, indem sie die Hoffnungsperspektive für den christlichen Glauben herausstellen. Die Subcodes »Hoffnung« und »Grundlage des christlichen Glaubens« wurden mit jeweils 57 bzw. 30 Codierungen mit Abstand am häufigsten innerhalb des Codes »Kreuzesdeutungen« codiert. Zum Teil wird die Hoffnungsdeutung benannt, ohne vertieft zu werden: 5 Schüler\*innen deuten Auferstehung als Hoffnung, ohne dass dies weiter begründet wird: »Ich glaube die auferstehung hat den Christen hoffnung gegeben« [S3\_4]. Die Schüler\*innen beziehen sich in 19 Aussagen in der Formulierung ihrer Hoffnungsperspektive auf die Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod, zum Teil konkret formuliert als Auferstehung der Menschen: »weil man Hoffnung hat, dass geliebte Menschen wieder auferstehen können« [S5\_3]. »Die Kreuzigung und die Auferstehung beschreibt, dass jeden im Himmel leben kann oder in den Himmel kommen kann und das es so ein Symbolbild ist« [S14\_4].

Die in der Kreuzigung bzw. der Auferstehung begründete Hoffnung wird in 16 Aussagen auf die Person Jesu und deren Wirken zurückgeführt, beispielsweise indem Jesus »Mut [macht] indem er wieder kommt« [S8\_2], oder weil Jesus selbst »nie die Hoffnung verloren hat« [S13\_2]. In 17 Fällen bringen die Schüler\*innen die Hoffnungsdeutung mit der Bedeutung der Auferstehung für den christlichen Glauben zusammen. Argumentiert wird hierbei mit der eigentlich unmöglichen Überwindung des Todes, die den Menschen einerseits Hoffnung auf eine Wiederkehr Jesu gebe, und andererseits zeige, dass Jesus auch über seinen Tod hinaus für die Menschen da ist und ihnen hilft. Diese Begründungslinien weisen einen hohen theologischen Bezug auf und beinhalten teils auch Verweise auf das Leben Jesu.

»Jesus hat als er lebte vielen Menschen Hoffnung gegeben, indem er viele Kranke heilte, Dämonen austrieb und lehrte, ohne etwas zurückzubekommen. Als er aber gekreuzigt wurde, ist diese Hoffnung von den Menschen so gesagt gestorben. Er ist dann von Toten wieder auferstanden, was den Menschen wiederum wieder Hoffnung gegeben hat, da er noch mehr unmögliche Sachen getan hat.« [S12\_2]

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

begründet oder erklärt wird. 7 mal wird eine Verbindung zum Osterfest hergestellt, das als christlicher Feiertag der Auferstehung benannt wird: »Es ist der wichtigste Feiertag für die Christen, da es das Leben nach dem Tod bestätigt« [S3\_2]. Des Weiteren wird hinsichtlich der Deutung von Auferstehung als ›Grundlage für den christlichen Glauben‹ argumentativ der Bogen zur Dreifaltigkeit Gottes gespannt, die sich in der Auferstehung durch die Person Jesus Christus zeige: Es wird erklärt, dass die Auferstehung ein »Symbolbild« [S13\_5] für den Glauben sei und dazu diene, »sich die Existenz Gottes zu beweisen bzw. zu erklären« [S2\_5], dass Jesus »sehr heilig für die Christen« [S18\_5] ist, und dass es deshalb ohne die Auferstehung »das Christentum vielleicht garnicht geben« [S7\_2] würde.

Traditionelle soteriologische Kreuzesdeutungen finden sich in 10 Aussagen wieder. Die Schüler\*innen geben diese allerdings nur formelhaft wieder und erklären den Zusammenhang zwischen Auferstehung und Sündenvergebung nicht im Detail: »Jesus ist für die Menschen und ihre Sünden gestorben und hat ihnen damit eine zweite Chance auf einen Sünden freies Leben gegeben« [S3\_2].

Aussagen zur Kreuzesdeutung »Tat aus Liebe« werden insgesamt 7 mal getroffen. Sie umfassen eine vage formulierte Hilfe Gottes für die Menschen: »er gilt als Retter und hat den Tod auf sich genommen um zu helfen« [S8\_2]. Teils wird die Kraft der Liebe Gottes hervorgehoben: »Der Fakt das Jesus »von Tod« wiedergekommen ist, soll beweisen, dass seine Liebe so stark ist, das er weiterlebt« [S10\_5]. In 3 Aussagen werden opfertheologische Deutungen vorgebracht und Kreuz und Auferstehung als Tat der Liebe beschrieben, »weil es für die Christen ein Zeichen ist, dass sich ein Mensch sowas auf sich nimmt« [S10\_2], wobei die Aussagen ebenfalls eher formelhaft vorgebracht werden: »Da Jesus sich (für uns) geopfert hat« [S13\_2]; »Vielleicht weil Jesus sich nicht von Gott abgewandt hat und auferstanden ist. Er hat sein Leben geopfert.« [S6\_4].

Obwohl sich anhand der Ausführungen zeigt, dass viele Schüler\*innen eine Bedeutung von Kreuz und Auferstehung für das Christentum erkennen können, wird in 46 Aussagen hervorgehoben, dass der christliche Glaube keine Bedeutung für das eigene Leben hat, und somit auch dem Lerngegenstand keine individuelle Relevanz im eigenen Leben zukommt: »für mich bedeutet das für mein Leben Garnichts« [S5\_3]. Diejenigen Schüler\*innen, die mitteilen, dass sie nicht gläubig sind, distanzieren sich teils sehr deutlich von Religion und vom Lerngegenstand bzw. bringen eine Abwehrhaltung zum Ausdruck.

»Religion ist ein Pflichtfach an meiner Schule. Und deswegen wurde ich leider dahin zugeteilt. Und kann mit dem auch nichts Weiteres anfangen.« [S2\_5]

»Aber mich, zum Beispiel, interessiert es jetzt nicht, was irgendein Mann vor zweitausend Jahren angeblich gesagt haben soll. Und getan.« [S19\_5]

In insgesamt 6 Aussagen lassen sich Probleme mit traditionellen Kreuzesdeutungen auffinden. Diese hängen bei 2 Schüler\*innen mit ihren Zweifeln bzw. ihrer Kritik am Christentum generell zusammen. Sie führen an, nicht an Jesus als Messias zu glauben, so »wie er in christlichen Schriften dargestellt wird«, sondern dass dieser eher ein besonderer Mensch gewesen sei: »Ich glaube auch nicht an Gott. Ich glaube Jesus war ein Mensch. Der sich besonders für andere Menschen eingesetzt hat. Aber nichts Weiteres« [S2\_5].

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

»Meiner Meinung nach hat dieses ganzes ja das Christentum ausgelöst. Und da durch die Religion auch sehr viele Kriege waren, weiß ich jetzt nicht, ob das vielleicht wirklich das Gutes ist« [S10\_5].

Ein Schüler äußert naturwissenschaftliche Zweifel an der Möglichkeit der Auferstehung: »Es ist eigentlich nicht möglich von seinem Tod aufzuerstehen« [S10\_4]. Zwei Schülerinnen stellen Deutungen der Kreuzigung als Hoffnung infrage, ohne dies weiter zu begründen, wobei sie sich anscheinend nur auf das Kreuz und nicht auf die Auferstehung beziehen: »Das Kreuzigen ist meiner Mng kein so hoffnungsvoller Ereignis« [S1\_2].

Auf der anderen Seite begründen Schüler\*innen in 39 Aussagen mittels lebensweltlicher bzw. existenzieller Bezüge, welche Bedeutung die Auferstehung für ihr eigenes Leben hat. Zwei Schüler\*innen benennen die Osterfeiertage als persönlich bedeutsam. Die Schüler\*innen bringen in 15 Aussagen die eigene Existenz bzw. den eigenen Tod oder den Tod Angehöriger mit dem Lerngegenstand in Verbindung: Sie formulieren die Hoffnung, dass Verstorbene »in ein besseren Ort sind« [S10\_3] und dass man »keine Angst vor dem Tod habe« [S9\_2], weil man »dann in das ewige Leben reingeboren« [S13\_5] wird und »man immer in Erinnerung bleibt« [S5\_2]. In 18 Aussagen weisen die Schüler\*innen der Auferstehung eine innerweltliche Bedeutung zu, indem sie diese als Neuanfang im Leben deuten und als Zeichen, dass man schwierige Zeiten überwinden kann und unter Gottes Schutz stehe:

»Kreuzigung und Auferstehung von Jesu haben für mich die Bedeutung, dass man auch, wenn etwas schlechtes in meinem Leben passiert ist ich meinen Weg weiter gehen soll« [S11\_2].

Insgesamt 17 mal wird hinsichtlich der Vorstellung von Auferstehung das Leben nach dem Tod genannt. In allen Aussagen wird erneut eher vage auf die Hoffnung »auf ein zweites Leben nach dem Tod« [S21\_5] verwiesen, nicht aber detaillierte Vorstellungen darüber entfaltet, wie man sich dieses konkreter vorstellt. Alternativ verwendete Begrifflichkeiten für ein Leben nach dem Tod sind »das ewige Leben« [S13\_5; S4\_2], »eine Zukunft« [S8\_2; S14\_2], oder ein »zweites« [S21\_5], »neues« [S14\_4], »weiteres« [S15\_4] Leben. In zwei Aussagen werden Bedingungen für ein Leben nach dem Tod genannt: »Zumindest für die gläubigen Christen« [S17\_5]; »Weil, ›wohl jeder‹ wieder auferstehen kann, also dass wenn man ein gutes Leben geführt hat, man ein weiteres Leben erhält« [S15\_4]. Der Himmel wird im Zusammenhang mit Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod nur einmal erwähnt: »dass es Hoffnung den Menschen gibt in den Himmel zu kommen und Angst nimmt« [S9\_2].

Bei lediglich zwei Schüler\*innen finden sich ethische Impulse, die sie aus dem Lerngegenstand ziehen: »Er zeigt das man Gutes tun kann« [S1\_2]; »weil man sich an seine guten Taten erinnern kann« [S10\_2]. In 4 Aussagen führen Schüler\*innen religiöse Praktiken auf, durch die der Lerngegenstand an persönlicher Bedeutung gewinnt: »Schon

eine Bedeutung. Durch die Konfirmation wurde das einem bewusst. Und klar, warum und wie es passiert ist« [S20\_5].

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

## 9.2.2 Deutung der Lernausgangslagen

In Bezug auf das Vorwissen zu Kreuz und Auferstehung bestätigen unsere Daten übereinstimmend mit Teilprojekt 1 die Ergebnisse vorangegangener Studien, dass Schüler\*innen zwar Vorwissen besitzen, dieses aber auf einer rudimentären Ebene verbleibt und man ein hohes Maß des Traditionsabbruchs konstatieren muss (Kap. 5). Es sind teilweise Kernelemente der biblischen Passionserzählungen bekannt. Dabei werden kurze Angaben vom Kreuzesweg bis zur Auferstehung aus dem leeren Grab gemacht, die bei manchen Schüler\*innen durch Aspekte aus der biblischen Passionsgeschichte ergänzt werden, zum Teil allerdings auch falsch oder lückenhaft. Christlich tradierte Deutungen, wie beispielsweise die Sündenvergebung, werden von den Schüler\*innen nur selten aufgegriffen und wenn, dann nur formelhaft wiedergegeben. Zudem lassen sich wie bei Albrecht (2007: 61) Unsicherheiten in Bezug auf mangelndes Wissen erkennen, was von den Schüler\*innen in Teilprojekt 2 auch selbst thematisiert wird: »Also ich habe zwar Religion. Aber so ganz viel weiß ich über das Thema leider auch nicht. Ich weiß nur, dass Jesus an Ostern wieder auferstanden ist.« [S9\_5].

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

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

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

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

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

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

### 9.3 Lernergebnisse

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

#### 9.3.1 Analyse der Lernergebnisse

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

»Ich habe auch ein bisschen dazugelernt nach der Unterrichtsreihe und, ähm, zum Beispiel, dass die zwei Frauen zum Grab von Jesus gegangen ist, und, gegangen sind, und er auf einmal nicht mehr da war. Das habe ich jetzt durch die Unterrichtsreihe erfahren und ja, was Neues dazugelernt« [S2\_4].

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

»Ich glaube, das ist eben ein Zeichen, dass es halt auch nach dem Tod weitergeht. Und dass man halt einfach hoffen kann auf Hilfe und genau« [S1\_5].

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

t1: »Ich kann da leider auch nicht so viel mit anfangen. Aber ich würde sagen, dass er den Menschen Hoffnung gibt, indem er zeigt, dass es nach dem Tod noch eine Zukunft gibt.« [S8\_2]

t2: »Ich weiß, dass er für die Menschheit gestorben ist und dass er (.) das getan hat, damit man keine Angst mehr vor dem Tod hat und um den Menschen Hoffnung zu geben (.) [...] Ich denke es ist wichtig, [...] weil man sieht, dass der Tod nicht das Ende ist, [...] sondern dass es ein neuer Start sein kann.« [S8\_2]

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

»Über die Kreuzigung und Auferstehung weiß ich jetzt, dass es nicht immer um direkt den Fall von Jesus gehen muss, sondern es kann auch, [...] wenn man leidet wieder Hoffnung zu erfahren, wieder glücklich zu werden, eben sowas bedeuten.« [S9\_2].

Diese Deutungen werden mit konkreten Beispielen aus der eigenen Lebenswelt ausgefüllt: »Hoffnung darauf, dass unsere Welt besser wird, dass wir Klimawandel bekämpfen können und so weiter« [S14\_4]. Des Weiteren ist zu beobachten, dass einige Schüler\*innen zwar weiterhin eine individuelle Bedeutung des Lerngegenstands abstreiten, sich aber im Gegensatz zu t1 dennoch mögliche Bedeutungszusammenhänge erschließen:

»Für mich zwar auch nicht [eine Bedeutung], aber was ich sagen könnte ist vielleicht Hoffnung einzubringen, da, äh, es halt wie gesagt nicht weitergeht und weil wir noch recht jung sind und eine Zukunft haben und ja« [S8\_4].

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

»Die Auferstehung ist wichtig, weil das für den Neubeginn des Lebens steht. Weil Jesus richtig kräftig ist. Und weil er halt sich nicht un bekommen lässt. Und die Kreuzigung, weil der das Leid ausgehalten hat. Weil er wusste, dass Gott bei ihm ist. Und er hat deshalb die Kraft gehabt und das Leid ausgehalten. Ja. Das ist also schon sehr beeindruckend, würde ich mal sagen. Und vor allem gibt es den Leuten auch Mut, die dann auch Christen sind. Und die Auferstehung steht dann einfach für einen Neuanfang. Dass es für was ganz Besonderes halt.« [S19\_5]

Insgesamt weisen 4 Schüler\*innen in ihrem Lernergebnis weder einen Deutungs- noch einen Wissenszuwachs auf. Dies zeigt sich daran, dass die ursprünglichen Deutungsmuster inhaltlich wiederholt und nicht ausdifferenziert werden und keine Begründungen oder Argumentationen vorliegen. Zum Teil äußern die Schüler\*innen direkt, dass sie »eigentlich nicht allzu viel mehr als davor« [S12\_4] wissen, oder dass sie »keine Antwort dazu« [S12\_3] haben.

### 9.3.2 Deutung der Lernergebnisse

Ein Aspekt, der sich durch die meisten Argumentationslinien hindurchzieht, ist die lebensweltliche Durchdringung der Kreuzes- und Auferstehungsdeutungen. So wird die Auferstehung beispielsweise als »Hoffnung, Liebe. Ein Neuanfang oder auch Schutz« [S14\_5] interpretiert. Auferstehung steht für die Schüler\*innen für »die Hoffnung, dass einem geholfen wird« [S1\_5]. Dadurch werden Leiderfahrungen – »Tiefschläge« [S15\_5] –, z. B. wenn Menschen »schwer krank sind« [11\_5], neu belichtet. Der Zusammenhang zwischen Leid und Hoffnung stellt für die Schüler\*innen folglich die Brücke zwischen dem Lerngegenstand und ihrer eigenen Lebenswelt dar, wie sich beispielhaft an folgender Aussage erkennen lässt:

»Ich habe verstanden, dass es Hoffnung und Leid gibt und dass Gott beides ist. Also so, Gott ist halt immer da und Gott ist Hoffnung und Leid. [...] Es kann auch keine Hoffnung geben, wenn es kein Leid gibt und andersherum, [...] ohne Leid gibt es auch keine Hoffnung.« [S11\_3]

Außerdem spielt die Vorstellung von einem Leben nach dem Tod für die Schüler\*innen weiterhin eine große Rolle, weil sie es mit ihren eigenen Erfahrungen oder Ängsten in Bezug auf den Tod verbinden: »Wenn jemand stirbt oder so, dann denkt man halt an die und so« [S5\_5]. Wie in Teilprojekt 1 zeigt sich, dass die meisten Schüler\*innen an ihren ursprünglichen Auferstehungsvorstellungen festhalten.

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

## 9.4 Deutungen im Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung

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

### 9.4.1 Kreuzes- und Auferstehungsdeutungen der Schüler\*innen im Stundenverlauf

Tabelle 5: Kreuzestheologische Deutungen (Stundenverläufe)

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

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

eigenen Umgang mit Leid verändern und als Resilienzfaktor wirken: »Er steht mir bei halt. [...] Ich kann beten, und dann geht es mir wieder gut.« [unb.]. Mit der vertieften Auseinandersetzung mit dem Leid in der Welt kommt an 6 Stellen die Theodizee-Frage auf. Bei einem Teil der Schüler\*innen spricht das Vorhandensein von Leid gegen Gottes Existenz: »Wenn's n Gott geben würde und er Leid selbst kennt, dann würde er ja quasi die Menschen vor Leid beschützen und die Menschen sich nicht aufeinander loslassen« [S15\_4]. Gleichzeitig zeigen sich Versuche, mögliche Antworten auf die Theodizee-Frage zu finden: »Aber man könnte ja auch zum Beispiel sagen, wenn's Gott gibt kriegt der (.) der das gemacht doppelt zurück oder noch schlimmer« [S6\_4].

Weitere kreuzestheologische Deutungen werden nur vereinzelt aufgegriffen, z. B. »ethische Impulse«, die die Verhaltensorientierung an Jesu altruistischem Handeln durch seine bedingungslose Aufopferung beschreiben (Albrecht-Zenk 2018: 168; Albrecht 2007: 130): »Entscheidungen treffen, die einfach jetzt nicht zum Wohl des Eigenen, sondern auch zum Wohl des Anderen sind« [unb.]. Dies schließt im Falle der Schüler\*innen auch globale Probleme mit ein: »dass man vernünftig mit der Umwelt umgehen muss« [S6\_4]; »Die Reichen haben eh schon genug und können das an die Hungrigen abgeben, damit die auch weiter leben können« [unb.]. Auch opfertheologische Bezüge schreiben sich nur bei wenigen in die Deutungen mit ein, die diese zudem nur formelhaft wiedergeben: »Er ist für uns gestorben« [unb.].

Wie bereits in den Lernausgangslagen deutlich wurde, werden Kreuz und Auferstehung als Grundlage für den christlichen Glauben gesehen. 4 Schüler\*innen antworten am Ende der Unterrichtsreihe auf die Nachfrage, was Kreuz und Auferstehung für sie bedeuten, mit »Glaube/Glauben«. Ein Schüler erklärt, dass es »bestimmt« Menschen gäbe, die sich im Leid nicht alleingelassen fühlen, »weil die einen starken Glauben haben« [S5\_4]. Für zwei Schüler\*innen trägt das Kreuz im Unterrichtsgeschehen eine symbolische Bedeutung, indem es für »das Leid« [S9\_2] bzw. für »das Christentum« [unb.] steht.

Tabelle 6: Auferstehungsdeutungen (Stundenverläufe)

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

Schon in der Analyse der Lernausgangslagen und -ergebnisse ließ sich ablesen, dass die Deutung der Auferstehung als Hoffnung eine übergeordnete Rolle für die Schüler\*innen spielt; diesem Ergebnis schließen sich die Häufigkeiten innerhalb der Stundenverläufe mit 38 Codierungen für »Auferstehung/Hoffnung« als häufigste Auferstehungsdeutung an (s. Tabelle 6). An verschiedenen Stellen verbleiben die Schüler\*innen bei der allgemeinen Aussage »Auferstehung bedeutet für mich Hoffnung« [S1\_4; S14\_4]. Bei manchen lässt sich eine theologische Deutung der Auferstehung erkennen, dass man selbst auf die Auferstehung und somit auf ein Leben nach dem Tod hoffen kann: »Es gibt Kraft einem, weil, dass man dann seine Engsten [...] im Paradies wieder sieht und dass man ein besseres Leben führt« [unb.]. Ausschlaggebend hierfür ist Jesu eigene Auferstehung:

»Er ist halt gestorben und er war halt trotzdem da, weiter [...] und das hat Leuten vielleicht Hoffnung geben, [...] dass der Tod quasi seine Macht verliert, dadurch weil, dass Jesus der Tod quasi nichts antun können, sondern er einfach bleibt« [S1\_2].

Weniger häufig findet sich im Unterrichtsverlauf die auf das Leben gerichtete Hoffnungsperspektive eines Neuanfangs. Die Auferstehungsdeutung »Zeichen der Liebe Gottes« findet sich 12 mal in den Stundenverläufen. Die Schüler\*innen drücken aus, dass Gott »gnädig« [S6\_3] ist und jedem Menschen uneingeschränkt hilft. Gottes Liebe wird am Kreuzigungsgeschehen deutlich, indem Gott sowohl Jesus als auch infolgedessen den Menschen das Leid abnehmen möchte: »Er will Jesus den Schmerz abnehmen. Oder halt den Menschen den Leid abnehmen« [S1\_3].

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

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

»Ich rede jetzt von der Vergebung vom religiösen Sinn, [...] Gott vergibt irgendwie jemand auch wenn er irgendwas falsch gemacht hat, ob das jetzt gesellschaftlich ok ist, das ist jetzt ne andere Sache aber, da wir jetzt im Reli-Unterricht sind« [S14\_4].

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

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

Tabelle 7: Bezüge in der Argumentation (Stundenverläufe)

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

Mit 55 Codierungen verwenden die Schüler\*innen signifikant am häufigsten lebensweltliche Bezüge in ihrer Argumentation (s. Tabelle 7). In den Aussagen lässt sich ablesen, dass die Schüler\*innen den Lebensweltbezug oft durch die Verknüpfung mit sichtbarem menschlichem Leid herstellen, welches sie global oder in ihrem privaten Umfeld wahrnehmen. So nennen sie die allgemeinen Hoffnungsvisionen, »[d]ass Frieden ist« [S3\_3], dass es »immer weniger Leidende gibt« [S6\_3] und die Menschen »auch mal eine andere Sichtweise sehen können außer nur Angst«. Aber auch individuelle Leiderfahrungen werden angesprochen: »Kreuz und Leid ist für mich, wenn jemand zum Beispiel [...] traurig ist, weil jemand verstorben ist und dann einem geholfen wird« [S7\_2]. Besonders präsent ist erneut der Umgang mit Leiderfahrungen. Sie interpretieren den Lerngegenstand als »Hilfe in der Not und Abwendung von Leid« [S4\_2] durch die Unterstützung von »Gott oder Freunden« [S10\_4]. Hiermit verknüpfen sie häufig die Hoffnung auf einen Neuanfang:

»Kreuz und Auferstehung bedeutet für mich, dass [...] jemand neue Hoffnung findet, egal in welchem Wege und dass nach jemand, dem Leid zugetragen wurde (.) bald wieder neu aufstehen kann und ja einen neuen Start haben kann« [S8\_2].

In den 14 Aussagen, in denen theologische Bezüge in den Deutungswegen festgestellt werden konnten, wird auf die Bedeutung Gottes im Leid eingegangen. Die Menschen stehen innerhalb dieser Argumentation unter Gottes Schutz und dieser ist Ansprechpartner für die Menschen. Diese Gewissheit gilt auch über den Tod hinaus, da Gott »trotzdem irgendwie noch da ist« [S2\_1] und den Menschen ein Leben nach dem Tod zusagt: »Gott lässt einen in dem Sinne im Himmel weiterleben und deswegen soll man keine Angst vor dem Tod haben, [...] dadurch [...] hat der Tod seine Macht verloren« [S8\_2]. Außerdem wird die Bedeutung Gottes für gläubige Menschen erläutert:

»Manche Kirchen oder so Gläubige [...] erwarten ja quasi so eine zweite Niederkunft also von Jesus [...], dass er quasi jederzeit schon wieder da sein könnte. Oder ist schon da« [S19\_5].

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

Stundenverläufen zur Sprache. Die Tatsache, dass die Schüler\*innen sich selbst als nicht gläubig bezeichnen, kann einerseits mit einem Desinteresse am Lerngegenstand einhergehen: »ich glaub nicht daran, deswegen interessiert mich das nicht wirklich« [S11\_4]. Andererseits formulieren auch Konfessionslose Interesse am Lerngegenstand:

»Einige interessiert das Thema gar nicht Religion. Also weil die halt den Glauben nicht haben. Und das ist bei mir halt so. [...] Ich bin halt nicht getauft, gar nichts. Aber ich finde das halt interessant« [S15\_5].

### 9.4.2 Elementare Erfahrungen

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

- Armut/Obdachlosigkeit: »Leid durch Armut« [S4\_3]; »Die Obdachlosen, die die wirklich Hilfe brauchen.« [S5\_3]
- Mobbing/Gewalt: »Leid durch Gewalt z. B. physische Gewalt durch schlagen oder psychische Gewalt durch Mobbing. Dabei kann man sich auch gut Social Media angucken, wo man oft Gewalt erlebt.« [S14\_4]
- Tod/Trauer: »Trauer um verstorbene« [S8\_2]
- Diskriminierung: »Leid der Herkunft (Rassismus)« [S18\_5]
- Krieg: »wenn jemand stirbt oder verletzt wird durch Menschen oder was anderem. (In anderen Länder gibt es auch Kriege wo Menschen leiden.« [S8\_4]

Bei den Äußerungen zum Umgang mit Leid werden insbesondere die zwei gegensätzlichen Aspekte von Hilflosigkeit und Hilfe gegenübergestellt. Dabei werden häufig Organisationen und Spenden genannt: »Hilfe anbieten. Klar ist jetzt nicht jeder Milliardär, aber manchmal reichen schon zwei Hände um zu helfen oder 1–2€« [S13\_2]. In den Fotografien werden ebenfalls Formen des Leids aufgegriffen, prominent vor allem Obdachlosigkeit:

»Wir möchten das (.) Kreuz oder halt als Leid die Menschen, die vorbeilaufen, darstellen, weil sie nicht helfen [...] und als Auferstehung [...] möchten wir mit der Person darstellen, die stehen bleibt [...], weil sie der oder dem Obdachlosen hilft (.) neu anzufangen, neu zu starten, egal ob es jetzt einfach nur ein nettes Gespräch ist, ne Spende ist« [S8\_2]

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

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

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

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

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

### 9.5 Interviewanalyse

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

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

### 9.5.1 Deutungen im Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung

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

Tabelle 9: Häufigkeiten Lerngegenstand Kreuz und Auferstehung Lernzuwachsverlauf Interview

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

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

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

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

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

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

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

»Dass man erst halt die Qual hat, von Menschen sich zu trennen, die man liebt, weil man ja stirbt. Und danach ist ja diese Auferstehung, wo man wieder eher lächeln kann, dass man wieder da ist. Dass man irgendwo wieder lebt. Das macht einen schon glücklich« [S8\_5].

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

gibt ja auch viele, die beten [...] zu Gott oder Moslem zu Ala. Dann, dass diese Hoffnung ist. Dass man hilft und Unterstützung kriegt und man wieder aufsteht« [S8\_5].

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

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

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

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

Manche Schüler\*innen beschreiben die Auferstehung der Seele, andere greifen auf die Vorstellung einer Wiedergeburt zurück: »Manchmal denke ich so, dass man halt so, wie viele so, in den Himmel kommt [...]. Aber manchmal denke ich auch, man wird neu geboren« [S3\_3]. Für die Schüler\*innen ist der Gedanke an ein Leben nach dem Tod wichtig, weil es ihnen Hoffnung auf die Fortführung des Zusammenseins mit wichtigen Menschen gibt. Lediglich ein Schüler beschreibt im Interview, dass er nicht an ein Leben nach dem Tod glaubt. Er argumentiert, dass es sehr schwierig sei, sich das vorzustellen, weil es ja sehr abstrakt sei. Er glaube aber daran, dass man dann einfach »im Nichts« sei. »Also einfach weg« [S19\_5]. Er führt weiter aus, dass ihm diese Vorstellung die Angst vor dem Tod nehme:

»Ich habe keine Angst vor dem Sterben, quasi, weil ich weiß, dass da kein Leid oder Glück quasi herrscht [...], aber ich freue mich auch nicht auf das Sterben. Weil ich auch gleichzeitig glaube, dass da nichts ist, was irgendwie besonders schön sein kann. [...] ich würde es jetzt einfach so hinnehmen« [S19\_5].

Viele setzen sich im Interview mit der Theodizee-Frage auseinander und artikulieren Zweifel oder Fragen, bzw. versuchen sich an Antwortmöglichkeiten. Dies stellt einen großen Unterschied zu den Stundenverläufen dar, in denen die Schüler\*innen die Theodizee-Frage teilweise zwar aufwerfen, die Diskussionen hierzu jedoch wenig Raum einnehmen, auch weil Lehrende dem oft keinen Raum geben. Hierbei werden Zweifel an der Existenz Gottes formuliert: »[Würde] es Gott geben, ähm warum sollte er das dann zulassen, dass so viel Leid passiert, dass Meschen an Grenzen getötet werden und so weiter« [S14\_4]. Andererseits wird nicht Gott, sondern den Menschen die Verantwortung für das Leid zugeschrieben:

»Es passiert so viel hier, ich meine Umweltverschmutzung, dies das, Tode (...) man würde ja sagen [...], Gott hat alles Recht. [...] Dabei sind wir, die Menschen, die hier alles zerstören, die Welt zerstören und so. Und Gott würde das halt nicht zulassen« [S12\_3].

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

»Gott, würde ich schon eher als barmherzigen und allmächtigen Gott sehen. [...] ich denke mir halt, irgendwie kann er nicht auf alles Einfluss nehmen, sondern [...] vielleicht lässt er uns einfach machen, um zu gucken, wie wir mit der Situation umgehen und dass wir vielleicht daraus lernen, dass irgendwie ein schönerer Umgang viel wichtiger ist« [S1\_5]

Eine weitere Argumentationslinie schränkt Gott in seiner Allmächtigkeit bzw. seiner Allgegenwärtigkeit ein, z.B. dass Gott nicht überall sein könne, um zu helfen. Weiterhin wird die Erklärung angeführt, dass die Menschen Gottes Eingreifen nicht immer bemerken würden: Er mache »viele Sachen passiv, oder eher in dem Schatten und nicht direkt, was man sieht« [S12\_2]. Manche Schüler\*innen erklären sich die Theodizee-Frage damit, dass eine Welt ohne Leid »nicht mehr wirklich die Welt« und das Leid ein notwendiger Bestandteil des menschlichen Lebens sei:

»Es muss halt eigentlich erst immer Leid da sein, damit es halt wieder gut werden kann und so würde man ja Hoffnung auch kriegen wieder dadurch und wenn jetzt alles die ganze Zeit gut wäre, bräuchte man ja keine Hoffnung, weil es wäre ja alles gut« [S13\_2].

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

»Ich kenne halt verschiedene Freunde von mir, die dann halt auch gläubig sind. Und die sagen auch okay, mir gings gerade nicht gut, und dann habe ich halt einfach zu Gott gebetet und er hat mir dann irgendwie Rückhalt gegeben. [...] Und deshalb würde ich schon sagen, dass Gott da auf jeden Fall anderen Menschen hilft und denen irgendwie zur Seite steht.« [S1\_5]

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

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

### 9.5.2 Elementare Erfahrungen

In den Interviews wird vor allem Krieg als Form des Leids aufgrund der Aktualität des Ukraine-Krieges aufgeführt: »Angst natürlich jetzt gerade das, ja große Thema mit der Ukraine. Ja, da ist natürlich ist das schlimm und es gab schon Kriege vorher« [S8\_4]. Obdachlosigkeit wird ebenfalls häufig thematisiert, da es auch in mehreren Fotografien dargestellt wurde: »Die sollen halt Obdachlose darstellen. Und ich soll da halt spendieren« [S10\_3]. Darüber hinaus bringen die Schüler\*innen Erfahrungen ein, die sie persönlich mit Tod und Trauer gemacht haben: Hoffnung spiele z.B. eine wichtige Rolle, »da halt auch mein Opa gestorben ist und ich halt (.) weiterdenken muss und [...] es ist zwar noch schlimm so, aber ähm (.) ich muss halt auch nach vorne gucken« [S8\_4]. Aber auch andere individuelle Leiderfahrungen, wie z.B. Mobbing, werden thematisiert:

»Damals hatte ich noch keine Angst vor der Schule. Damals hat mich noch sehr gefreut, dass ich noch in die Schule komme. Aber erste Klasse hatte schon längst angefangen, dass ich gemobbt wurde« [S12\_3].

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

»Er guckt über mich, dann weiß ich immer, dass irgendjemand mich kontrolliert und mir auch. Das jemand ein Zeuge ist zu, was ich in meinem Leben gemacht habe, weil ich bin auch oft alleine« [S12\_2].

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

## 9.6 Einzelfallanalysen

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

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

### 9.6.1 Einzelfallanalyse S7\_4 (m, kath.)

#### Lernverlauf

S7\_4 zeigt in seiner Lernausgangslage (t1) Vorwissen, indem er Elemente der Passionsgeschichte wiedergibt. Er äußert sprachliche Schwierigkeiten, die Bedeutung des Lerngegenstands für sich zu formulieren: »Ja es hat für mich eine Bedeutung nur ich kann es nicht erklären.« Bei S7\_4 liegen nur wenige Notizen während der Unterrichtseinheit vor. Er nennt Krieg als Form des Leids, die er »aus dem Handy oder aus dem TV« wahrnimmt und zählt verschiedene Orte auf, die er mit Leid verknüpft: »Friedhof, Schule, Krankenhaus, Zuhause«. Seine Hoffnungsvision bezieht sich auf seine eigene Zukunft: »Das ist später eine gute Arbeit hab und irgendjemand und meine Familie ernähren kann.« Die Auseinandersetzung mit Leid in der Welt scheint ihn nachhaltig zu beschäftigen, weil er in seinem Lernergebnis (t2) auf eine Stunde verweist, in der Zeitungsartikel über verschiedene Geschehnisse, z.B. einen Mord, gezeigt wurden, was er damit kommentiert: »Das fand ich auch nicht schlecht.« Anhand der Studententranskripte wird deutlich, weshalb S7\_4 dem eine besondere Bedeutung zumisst. Hier äußert er, dass er die ermordete Person aus dem Zeitungsartikel »schon auf einigen Partys hier gesehen [habe], weil sie aus unserer Bekanntschaft kommt« und ihn der Mord deshalb »echt krass« mitnehme. Abgesehen davon sind in den vorhandenen Studententranskripten keine weiteren elementaren Erfahrungen aufzufinden. Gefragt nach seinem Wissen zum Lerngegenstand wiederholt er in t2 fast wörtlich das Vorwissen, das er bereits in t1 preisgab. Er sagt selbst, dass er das Wissen schon vor der Reihe hatte und deshalb nichts weiter hierzu lernen möchte. Seine Erklärung für den Zusammenhang zwischen dem Lerngegenstand, dem christlichen Glauben und Hoffnung fällt vage aus: »Ich sehe das so, dass, ähm, die Auferstehung für Christinnen und Christen wichtig ist, da das vielleicht auch Hoffnung gib, ähm, für das weitere Leben« und antwortet auf Nachfrage hierzu: »Dazu kann ich jetzt keine Antwort geben, dazu weiß ich jetzt nicht, was ich dazu sagen soll.« In der letzten Stunde der Unterrichtsreihe fasst er sein Auferstehungsverständnis so zusammen, »dass die Familie immer da ist«.

#### Interview

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

Wissen vertiefen und »ein faires und gutes Leben führe[n] in Gottes Gnaden«. Er grenzt sich selbst von seinen Mitschüler\*innen ab, von denen sich der Großteil nicht für Religion interessiere. Einerseits plädiert er dafür, dass jede\*r »das halt für sich selber definieren« muss, andererseits bezeichnet er Kritik oder Desinteresse an biblischen Inhalten mehrfach als »dumm«, ebenso wie den Glauben an den Urknall, Ungläubigkeit oder wenn Menschen »sich so auf weltliche Dinge fokussieren«, weil diese vergänglich seien. S7\_4 bezeichnet Gott als den »Allmächtigen« und als seine »Motivation zu leben«. Das Leben sieht er als eine »Prüfung« und nutzt den Glauben als Copingstrategie. Man wisse in schlechten Zeiten, dass Gott einem beisteht und aus dem Leid heraushilft. Außerdem verweist er immer wieder auf die Gerechtigkeit Gottes, die darin liege, dass nur Gott allein über die Menschen urteilen und jedem Menschen verzeihen könne. In S7\_4's Aussagen spiegeln sich freikirchliche Deutungsmuster, dass man sich zu Gott bekennen und an ihn glauben müsse, um gerettet zu werden, denn sonst sei »man verloren, egal wie gut man ist«. Zudem sieht er einen Tun-Ergehen-Zusammenhang: Gott belohne oder bestrafe die Menschen, indem er sie nach dem Tod entweder »ins Paradies lässt« oder »[i]n die Hölle, in die Verdammnis« schickt. Das bezieht er auch auf sich selbst und formuliert die Angst, dass er seine eigenen, »schlechten« Taten im Leben nicht erkennt. Im Leben sei es daher wichtig, »dass man diese Fehler einsieht wie ein Mann und dass man daraus lernt«, und dass man »auch versuchen [muss] so zu sein wie Gott es will«. Er führt Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod aus und äußert die Vermutung, dass die Menschen »empfangen [werden] von einem Engel oder von der Jungfrau Maria [...]. Dann tritt man vor Gottes Gericht [...] und dann entscheidet er, ob man hoch oder runter geht«. Das Paradies stellt sich S7\_4 als Zusammensein mit anderen Menschen »und mit Gott, dem Höchsten« vor. In seinem Auferstehungsverständnis greift S7\_4 christologische und soteriologische Aspekte auf und beschreibt diese als hoffnungsgebend:

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

In seinem familiären Umfeld gab es »die letzten Jahre bisschen (.) Probleme und Streit«, die sich mittlerweile allerdings gelegt hätten. Er hat negative Erfahrungen mit ihm nahestehenden Personen gemacht, die ihn enttäuscht und verletzt haben, möchte aber nicht näher auf diese eingehen. In Bezug auf Kunst in der Unterrichtsreihe äußert S7\_4 den Wunsch, dass seine Fotografie einen stärkeren christlichen Bezug gehabt hätte, aber er ist trotzdem der Meinung, dass die Fotografie ein wichtiges Thema, nämlich »Klimaretung und Müllverschmutzung« aufgreift. Das Bild rege zum Nachdenken an, weil die Menschen »mit Gottes Schöpfung, die er erschaffen hat, sorgsam umgehen [sollten]. So wie er auch sorgsam mit uns umgeht«. Er empfindet es als schwierig, einen so komplexen Lerngegenstand »in einem kleinen Foto zu verpacken«. Insgesamt sei die Reihe zwar abwechslungsreich gewesen, aber die Fotografie habe ihn persönlich »nicht wirklich weitergebracht«. Er bevorzugt die Unterrichtsstunden mit einem hohen biblischen Anteil und würde sich generell vom Religionsunterricht mehr biblische Inhalte wünschen als

es in der Realität der Fall sei. Der Lehrer hat S7\_4 während der Reihe oft miteinbezogen und nach seiner Meinung gefragt, was er prinzipiell gut fand. Manchmal sei es allerdings »unangebracht« gewesen, weil er nicht immer eine Antwort wusste und der Lehrer dann »genervt von mir vielleicht [war], weil ich ein bisschen Quatsch gemacht habe oder so«. Für seine Zukunft setzt sich S7\_4 berufliche Ziele.

### Zusammenfassender Deutungszuwachs

S7\_4 positioniert sich in seinem Interview mithilfe seiner Glaubensüberzeugungen immer wieder zu Aspekten des Lerngegenstands und ist dazu in der Lage, eigene Auferstehungsdeutungen zu formulieren, die er mit seiner Vorstellung von einem Leben nach dem Tod verknüpft. Die starken religiösen Bezüge in seiner Argumentation, die sich in den Ausführungen zum Tun-Ergehen-Zusammenhang und zu seiner Vorstellung von einem gottgefälligen Leben zeigen, weisen wiederholt Zusammenhänge zu seiner eigenen Lebenswelt auf: So argumentiert er beispielsweise aus seiner eigenen Leiderfahrung – seinen familiären Problemen – heraus, dass das Leben eine Prüfung sei, in der Gott den Menschen beistehe. Dadurch wird deutlich, dass sich S7\_4 im Zuge des Lerngegenstands eigenständig mit der Theodizee-Frage auseinandersetzt. Es lässt sich mutmaßen, dass er auch deshalb so stark auf eine soteriologische Deutung des Kreuzestodes Bezug nimmt, weil er seiner Ansicht nach selbst in seinem Leben schon einiges falsch gemacht hat und möglicherweise niemanden hatte, der hinter ihm stand und für ihn eintrat. Auch in Bezug auf die Fotografie kann er ethische Impulse aus dem Lerngegenstand ziehen, die sich auf den Klimaschutz beziehen. Eine Horizonterweiterung wird in Hinsicht auf den Umgang mit Leiderfahrungen erkennbar, die darin liegt, dass Gott die Menschen im Leid nicht allein lässt. Während S7\_4 sowohl in t1 als auch in t2 Schwierigkeiten hat, die Bedeutung des Lerngegenstands für sein persönliches Leben zu verbalisieren, erklärt er dies im Interview ausführlich.

S7\_4 bringt zwar vor, dass er keinen persönlichen Mehrwert in den künstlerischen Anteilen der Unterrichtsreihe erkennt. Dennoch kann er aus der Fotografie, bei dessen Thema er sich anscheinend dem Willen seiner Gruppe beugte, ethische Impulse ableiten, die der Auferstehung entspringen. Somit regt ihn Kunst zumindest an, seine Interpretationen zu erweitern und ihnen neue Perspektiven hinzuzufügen.

## 9.6.2 Einzelfallanalyse S15\_4 (m, kath.)

### Lernverlauf

S15\_4 hat den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugewiesen und nennt im Stundenverlauf die Schule und den Unterricht als persönlichen Ort des Leids. Er tätigt in t1 trotz ablehnender Positionierung zum Glauben Deutungsversuche bezüglich des Lerngegenstands. Sein Vorwissen begrenzt sich auf den Verrat an Jesus und die Auferstehung an Ostern; das Zusammenwirken von Leben und Tod sieht er als den Hoffnungsaspekt: »Vielleicht weil es in dem Thema über den Tod und zweitens Leben geht und irgendwie auch um Hoffnung«. Die Bedeutung der Auferstehung für den christlichen Glauben mutmaßt er darin, dass »wohl jeder« wieder auferstehen kann, also dass wenn man ein gutes Leben geführt hat, man ein weiteres Leben erhält.« Dass er selbst diese Überzeugung nicht vertritt, betont er auf sehr deutliche Art und Weise: »Für mich

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

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

Obwohl er in t<sub>1</sub> eine starke Abwehrhaltung zeigt, erklärt er auf seinem »Dreamcatcher«: »Ich möchte in einer bildlichen Botschaft der Auferstehung die Wiedergeburt nehmen« und drückt damit eine Vorstellung von einem Leben nach dem Tod aus. In t<sub>2</sub> beschreibt er als Momente, die ihm von der Unterrichtsreihe besonders in Erinnerung geblieben sind, vor allem die Ausstellung und die Teilnahme am Zertifikatprogramm. Bezüglich seiner Auferstehungsdeutung äußert er erneut seinen Glauben an eine Wiedergeburt »in diese wunderschöne Welt«, beschreibt aber gleichzeitig auch die christliche Vorstellung: »Ob jetzt im Paradies, in der Hölle (.) in dieser Welt«. Für sich persönlich sieht er weiterhin keine Bedeutung, weil er »nicht wirklich (.) denke, dass die Auferstehung jemanden persönlich betrifft in dieser Situation« und er erwähnt an dieser Stelle erneut, dass er nicht gläubig ist. Er ist nichtsdestotrotz der Meinung, dass die Auferstehung »wichtig sein kann, um Hoffnung auszustrahlen«. Seinen Lernzuwachs bewertet er selbst damit, dass er »eigentlich alles verstanden« habe. Insgesamt stellt er in t<sub>2</sub> nur rudimentär Bedeutungszusammenhänge her.

## Interview

S15\_4's moralische Überzeugungen sowie seine Ablehnung des christlichen Glaubens und seine Vorstellung von einer Wiedergeburt kommen auch im Interview zur Geltung, werden hier aber detaillierter von ihm erläutert und lassen auf eine starke Argumentation aus eigenen Lebenserfahrungen heraus schließen. Ihm ist es erneut wichtig zu betonen, dass er selbst »sehr ungläubig« ist, betont aber gleichzeitig die Bedeutung von Toleranz: »Ich respektiere die Leute, die daran glauben, weil es ist ja deren Meinung [...] nur ich muss es ja nicht zu meiner Meinung machen, und da stehe ich voll hinter«. Dass es Gott nicht geben kann, begründet er mit dem vorhandenen Leid auf der Welt, denn wenn, dann würde er sich Gott so vorstellen, dass er »darauf achtet, dass wir nicht ins Verhängnis kommen, das wir nicht am Strick hängen, sondern dass wir ein sorgenloses, beruhigtes Leben haben können.« Diese Perspektive gibt er auch im Unterricht kund: »wenn's n Gott geben würde und er Leid selbst kennt, dann würde er ja quasi die Menschen vor Leid beschützen und die Menschen sich nicht aufeinander loslassen.« Gefragt danach, warum Gott Leid zulassen würde, antwortet er: »weil ich weiß, dass Menschen nur lernen durch Schmerz«, z.B. durch die Klimakatastrophe als »Strafe Gottes«. Das

Verhältnis zwischen Gott und den Menschen vergleicht S15\_4 mit einer Familie, die für ihn Liebe bedeutet, wobei Gott eine »Vaterrolle spielen soll«. Er handele »aus Liebe, sonst würde man die hier unten nicht bestrafen«. Gott habe die Menschen als seine Familie erschaffen, weil es jeder Mensch liebe eine Familie zu haben, »weil es ist der einzige Anhaltspunkt da, wo man wirklich weiß, Okay, man hält da zusammen. Man liebt sich.« Gegenseitige Unterstützung sowie Hoffnung in schwierigen Situationen sind Aspekte, die S15\_4 aus dem Lerngegenstand deuten kann, wobei er sich auch hier von Gott distanziert und es auf sein soziales Umfeld bezieht:

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

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

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

Die Lebensweise eines Menschen ist auch ein bedeutsamer Aspekt für seine Vorstellung von einem Leben nach dem Tod, die die buddhistische Leere von Karma und Wiedergeburt beinhaltet. Er vermutet, dass diese Seele nach dem Tod ins Jenseits kommt, »ein paar Jahre da bleibt und dann in einen neuen Körper kommt und damit dann ein neues Leben hat«. Im Gegensatz hierzu wählte seine Gruppe in der Unterrichtsreihe für das Foto das christliche Verständnis von Auferstehung und verwendete dafür auch das Kreuz als Symbol: »Es soll eigentlich quasi dafür sein, dass man stirbt (.) und dann (.) die Auferstehung mitzieht und die durch diesen Tod man die Verbindung mit Gott aufbaut«. S15\_4 selbst habe sich »in dem Bild tatsächlich auch gedacht bitte lasse mich nach meinem Tod weiterleben«.

Obwohl ihn Religionsunterricht in der Regel nicht interessiert, hat S15\_4 die Reihe aufgrund des hohen praktischen Anteils gut gefallen, weil man »etwas kreieren« konnte. Im Unterrichtsverlauf erklärt er in Bezug auf den Umgang mit Leiderfahrungen, dass »sowas Bildliches [dabei helfe], um das wirklich nachvollziehen zu können«. Trotzdem erwähnt er Verständnisschwierigkeiten bei der Standbildübung aufgrund der offenen Aufgabenstellung. Ihm hätten mehr Beispiele und Anregungen geholfen, »worauf man dann aufbauen kann und verändern kann«.

### Zusammenfassender Deutungszuwachs

S15\_4 treibt in seinem Interview vor allem die Theodizee-Frage um, die für ihn einen zentralen Aspekt des Lerngegenstands darstellt. Aus eigenen biografischen Erfahrungen heraus formuliert er Glaubensüberzeugungen und ist gleichzeitig dazu in der Lage, sich mit christlichen Glaubensüberzeugungen auseinanderzusetzen und diese Reflexionen auch fotografisch umzusetzen. Dies zeigt seine Fähigkeit, andere Deutungen abzuwägen und gleichwertig neben seine eigenen zu stellen. In seiner Argumentation greift er

auf biografisch-lebensweltliche Erfahrungen zurück und beschreibt seinen Umgang mit Leid auch in Hinsicht auf gesellschaftliche Herausforderungen (Klimawandel). Dass Gott die Menschen bestrafe, damit sie aus ihren Fehlern lernen, knüpft an seine Aussage im Lernverlauf an, dass Vergeltung und spürbares Leid notwendig seien, damit Menschen lernen. Insgesamt zeigt sich bei S15\_4's im Interview, dass er zwar weiterhin an seiner Auffassung des christlichen Glaubens festhält; im Gegensatz zu t1 ist er allerdings dazu in der Lage, sich mit Bedeutungszusammenhängen auseinanderzusetzen und diese ins Verhältnis zu setzen, was Anhaltspunkte für einen Ausbau der Fähigkeit zum Perspektivwechsel gibt.

Das Interview macht deutlich, dass es ästhetische Praktiken wie Standbildarbeit eine Reflexion erfordert, welche Schüler\*innen eher von offenen oder von stärker strukturierter Aufgabenformaten profitieren. Gleichzeitig wird durch S15\_4's positive Bewertung der Unterrichtsreihe deutlich, wie interessenbezogene Lernformen zu einer positiven Lernerfahrung beitragen und somit Lernzuwachs fördern können.

### 9.6.3 Einzelfallanalyse S1\_2 (w, ev.)

#### Lernverlauf

S1\_2 greift bereits in t1 verschiedene Deutungsaspekte auf und bringt diese miteinander in Verbindung. So setzt sie Hoffnung und die Auferstehung als Grundlage für den christlichen Glauben in einen Sinnzusammenhang:

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

Diese Deutung äußert sie auch im Unterrichtsverlauf. Aus Jesu Handeln zieht sie ethische Impulse: »Er zeigt das man Gutes tun kann«. In ihrem Vorwissen nennt S1\_2 Weihnachten als Geburtsdatum von Jesus und beschreibt, dass Jesus vielen Menschen, z.B. Armen, geholfen hat. Die Kreuzigung datiert sie »3 Tage vor Ostern« und beschränkt die Beschreibung der Auferstehung auf »Auferstanden aus einem Steingrab«. Im Unterrichtsgeschehen bringt sich S1\_2 vor allem bei Bildbeschreibungen ein. In ihren Notizen greift sie Formen des Leids auf, die ihr eigenes Leben betreffen: »Ich habe Angst vor einem Unfall, dass ich dann kein Sport mehr machen kann«; »Das wichtige Menschen, die mir wichtig sind sterben (oder Tiere)«. Sie befasst sich mit dem Umgang mit Leid. Gott sei eine »seelische Unterstützung« und mit den Menschen verbunden: »Gott begibt sich mit dir in das Leid und unterstützt dich, damit du nicht alleine bist.« In ihrer Deutung verwendet sie sowohl lebensweltliche Bezüge, indem sie Auferstehung als »Hilfe anderer Menschen« und »Neustart« interpretiert, als auch theologische Bezüge, weil sie anführt, Jesus habe gezeigt, »dass der Tod unbedeutsam ist, wenn man glauben hat«. Das Partner\*inneninterview (t2) führte sie mit ihrer Lehrkraft durch, die ausführliche vertiefende Fragen stellt, wodurch es sich von den anderen Partner\*inneninterviews unterscheidet, in denen lediglich die vorgegebenen Fragen »abgearbeitet« wurden. S1\_2's Deutungszuwachs in t2 zeichnet sich durch lebensweltliche Bezüge aus, die

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

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

Obwohl S1\_2 durch ihre Ausführungen zeigt, dass sie ein tiefgehendes, individuelles Verständnis für den Lerngegenstand entwickelt hat, bleiben für sie Fragen offen, die jedoch auch für eine reflektiertere Auseinandersetzung mit Kreuz und Auferstehung sprechen:

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

## Interview

S1\_2 bringt viele biografisch-lebensweltliche Erfahrungen in das Interview ein. Besonders prägend ist ihr familiärer ukrainischer Hintergrund, der dazu führt, dass sie einen persönlichen Bezug zum Krieg hat und diesbezüglich betroffenen Menschen helfen möchte. In ihrer Freizeit malt und fotografiert S1\_2 viel. Sie schätzt Kunst sehr, wie sie sagt; man könne etwas kreieren und es sei immer individuell. Kunst und die damit zusammenhängenden kreativen Prozesse haben ihr deshalb viel Spaß in der Unterrichtsreihe gemacht. Als besonderen Moment hat sie die Vorbereitung der Ausstellung erlebt, in deren Rahmen sie ein Ausstellungszertifikat erwarb: »Das hat mir mega viel Spaß gemacht. Äh, ich liebe es, Sachen irgendwie zu planen und umzustellen«. Nach ihrem Glauben äußert S1\_2 eine Glaubensvorstellung, die auf das Zwischenmenschliche bezogen ist. Sie führt an, dass sie Gott mit Hoffnung verbindet, die dort erscheine, wo ihr selbst von Mitmenschen, Freunden und Eltern Hoffnung gegeben werde. Sie selbst möchte umgekehrt auch Menschen in schwierigen Situationen Hoffnung geben. Der Hoffnungsaspekt spiegelt sich auch in ihrer Fotografie wider, die eine Szene häuslicher Gewalt darstellt. An dieser Stelle wird der Lebensweltbezug des Bildes deutlich, denn S1\_2 bringt vor, dass sie selbst schon viele ähnliche Situationen gehört und gesehen habe. Durch die Erfahrung, dass man nicht alleine ist und andere Menschen einem helfen, könne man wieder Hoffnung bekommen, »dass du aus den Problemen wieder herauskommst und dann irgendwann wieder ein normales Leben führen kannst«. Den Bezug der Fotografie zum Lerngegenstand sieht S1\_2 in einer innerweltlichen Auferstehungsvision, nach der das Kreuz das Leid sei, welches der Frau zugefügt wird, die Hoffnung werde in Form helfender Personen verkörpert und dass man »vielleicht auch durch die Auferstehung« viele Möglichkeiten habe, »einen Neuanfang [zu] machen«. S1\_2 erkennt auch positive Aspekte im Leid: »Wenn dir gar nichts Schlimmes passieren würde

im Leben, dann würdest du aus gar nichts lernen«. Das Leid sei »eine Art Beweis« dafür, »was wirklich dir wichtig ist und [...] welche Personen halt dann zu dir halten«. Die lebensweltliche Deutung der Auferstehung zeigt sich ebenfalls in S1\_2's Antwort auf die Frage, wieso Gott sich in das Leid begeben hat. Sie beschreibt Gott als Bezugsperson für leidende Menschen, »die eben alleine stehen oder einsam sind«. Gott fungiere als Freund, mit dem man alle Erfahrungen teilen könne. Sie ist der Meinung, dass die Auferstehung in ihrer eigenen Lebenswelt nicht zwingend »immer nur mit Jesus und Gott zusammenhängen muss«, sondern dass sie durch die Unterrichtsreihe zum Nachdenken angeregt wurde, wie sie anderen Menschen helfen könne. Auf die Frage, wie sich S1\_2 ein Leben nach dem Tod vorstellt, äußert sie, dass sie sich darüber schon viele Gedanken gemacht habe, da es so viele Vorstellungen gäbe. Sie schwanke zwischen der Vorstellung, ob man »in so eine Art Himmelsreich« komme oder ob man wiedergeboren werde:

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

### Zusammenfassender Deutungszuwachs

Bei S1\_2 ist bereits durch die Auswertung von t1 und t2 ein hoher Deutungszuwachs zu erkennen. Gegebenenfalls hängt dies damit zusammen, dass die Lehrkraft sie durch ihre Fragen dazu anregt, ihre Deutungen ausführlicher zu erklären und weiterzudenken. Das Interview weist hinsichtlich der Deutungswege Parallelen zu t2 auf; gleichzeitig lässt sich beobachten, dass S1\_2 im Interview sehr viel stärker aus ihrem persönlichen Hintergrund heraus argumentiert. So weist sie schon zu Beginn darauf hin, dass sie aufgrund ihrer familiären Herkunft das Bedürfnis hat, geflüchteten Menschen aus der Ukraine zu helfen; später erklärt sie, dass sie Gott mit Hoffnung verbinde, die auch sie an andere Menschen herantragen möchte. Ihre Interessen bringt sie offener ein als im Unterrichtsverlauf und sie weist darauf hin, dass Kunst zu einem individuellen Lernzuwachs beigetragen hat, indem diese Emotionen wie Hoffnung evoziere:

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

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

## 9.6.4 Einzelfallanalyse S9\_2 (m, ev.)

### Lernverlauf

S9\_2 präsentiert sein Vorwissen in t1 zunächst in knappen Notizen: »Ostern, Musste das Kreuz ziehen, Höhle begraben, die Leiche am 3 Tag nicht mehr da, wurde von Frauen gefunden, die ihm Opfer darbringen wollten«. Er weitet dies anschließend aus, indem er Jesus als einen »Prophet [...], also eine Art Hauptcharakter« für den christlichen Glauben

herausstellt, der durch seine Auferstehung den Menschen als Hoffnungsträger dient »in den Himmel zu kommen« und dass sie »heute nicht Angst vor dem Tod haben«, was er auch auf sich selbst bezieht. Während des Unterrichts beschreibt er es als »eine Art Handel«, dass Jesus sterben musste, damit die Menschen statt der Angst »mit Zuversicht in den Himmel kommen«. In seinen Notizen scheint auf, dass ihm sein soziales Umfeld sehr wichtig ist und er gleichzeitig Angst vor »soziale[r] Ausgrenzung« hat. In Auseinandersetzung mit Mt 25,40 formuliert er: »Ich war alleine und du hast dich nicht mit mir getroffen. Ich habe dir etwas anvertraut und du hast es weiter erzählt«. Über Gott im Leid schreibt S9\_2, dass dieser die Menschen »fröhlich sehen möchte« und »mit Menschen leidet und ein Gefühl von Geborgenheit [gibt] und sie tröstet«. Daraus zieht er den ethischen Impuls, »Menschen, die es selbst nicht können, die Leiden dieser zu etwas besseren helfen« und formuliert die Vorstellung von einem besseren Leben nach dem Tod im Himmel. Diese beiden Aspekte verbalisiert er auch am Ende der Reihe: »Kreuz symbolisiert für mich das Leid, die Auferstehung die Hilfe und dass man dann Hoffnung auf ein besseres Leben hat«. In t2 reflektiert S9\_2 eigenständig, dass er einen Deutungszuwachs durch die Unterrichtsreihe erlangt hat: er wisse »jetzt, dass es nicht immer um direkt den Fall von Jesus gehen muss, sondern es kann auch, keine Ahnung, irgendwie, wenn man leidet wieder Hoffnung zu erfahren, wieder glücklich zu werden, eben sowas bedeuten«. Die Grundlage für den christlichen Glauben sieht er deshalb einerseits weiterhin in der Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod für sich und seine Familienangehörigen, andererseits aber auch lebensweltlich darin, dass Menschen »immer ein Beispiel haben, dass es auch nach schlechten Zeiten wieder gut gehen kann«.

## Interview

S9\_2 benennt auch im Interview seine Freunde als wichtige Ressource, die ihm »ein gutes Gefühl geben« und ihn »trösten«. Corona scheint für ihn einiges verändert zu haben, weil es die Möglichkeiten von Treffen und Sporttreiben eingeschränkt hat. Durch den Ukraine-Krieg setzt er sich mit seinem eigenen Leben auseinander und hat Angst, dass »diese Standard, ich sag jetzt mal, Lebensform« sich für ihn verändert. Er nennt seinen Glauben und religiöse Praktiken als hoffnungsgebend: »Eigentlich bete ich immer so einmal kurz vorm Schlafen gehen. Lass den Tag halt noch mal passieren [...]. Zur Zeit habe ich auch Konfi«. S9\_2 lebt seinen Glauben eher individuell aus und begründet dies mit unterschiedlichen religiösen Sozialisationen und Überzeugungen bzw. Konfessionszugehörigkeiten in seinem sozialen Umfeld. Prinzipiell sieht er aber keine grundlegenden Unterschiede zwischen den christlichen Konfessionen, da »die Grundidee[n] gleich sind, aber so kleine Dinge sind, die den Unterschied ausmachen«. Seine Vorstellung von einem Leben nach dem Tod habe sich über die Zeit von einer leiblichen hin zu einer seelischen Auferstehungsvorstellung gewandelt:

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

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

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

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

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

S9\_2 thematisiert die Theodizee-Frage und tut sich schwer damit, die Allmächtigkeit Gottes hiermit in Einklang zu bringen. Er ist einerseits davon überzeugt, dass Gott eingreift, ohne dass die Menschen es direkt mitbekommen. Andererseits sieht er Gottes Allmacht dadurch begrenzt, dass dieser nicht den Anliegen aller Menschen gerecht werden könne: »Also man kann glaube ich nicht alle zufrieden stellen«. Gott würde Leid aus Liebe zu den Menschen zulassen, denn ohne Leid »wüsste man ja nicht, wäre man glücklich, wäre man nicht glücklich« und durch diese Ungewissheit würde wieder neues Leid entstehen. Die Verbindung zwischen Tod und Auferstehung spiegelt sich auch in einer der Fotografien von S9\_2's Gruppe wider, die auf einem Friedhof erstellt wurde. Hier wird Leid auf zweierlei Weise dargestellt: Zum einen steht es dafür, dass die verstorbene Person auferstehe »und dann halt in den Himmel kommt.« Zum anderen drückt es die Trauer der Angehörigen aus, denen aber von ihren Freunden »beim Auferstehen geholfen« wird. Auf einer zweiten Fotografie wird mit dem Aspekt des »digitalen Leids« in Zusammenhang mit sozialen Medien ein lebensweltliches Auferstehungsverständnis transportiert. S9\_2's eigene Erfahrungen spielen hier deutlich mit hinein, weil es die Entfremdung der Menschen voneinander thematisiert:

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

Den Bezug zum Lerngegenstand erkennt S9\_2 darin, »dass andere Leute, ähm, den Leidenden, sage ich mal, helfen, indem sie [...] von den Medien eben ablenken und sagen, hier ist das Leben.« Man müsse im Inneren verstehen und Hilfe annehmen können, weil man sonst »zwar, ich sag mal, kämpfen kann, aber dass es teilweise schwieriger ist.«

In Bezug auf Kunst beschreibt S9\_2, dass es ihn fasziniere, wie hierdurch Emotionen transportiert oder ausgelöst werden können, vor allem auch durch Farben, sie »vielleicht auch so ein Stück Hoffnung mittragen« können. Besonders den außerschulischen Ort für die Fotografie am Ende der Reihe bewertet er als inspirierend:

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

### Zusammenfassender Deutungszuwachs

S9\_2 zeigt in seinem Interview eine eigenständige biografisch-lebensweltliche Durchdringung des Lerngegenstand. In seinem Fall kann man von einem eindeutigen Deutungszuwachs sprechen, den er selbst erkennt, benennt und sowohl auf die künstlerischen Prozesse als auch damit zusammenhängend auf die Interaktionen währenddessen zurückführt. Besonders die Erstellung einer Fotografie am außerschulischen Ort brachte ihm einen Erkenntnis- und Ideenzuwachs. S9\_2 zeigt in seinem Interview die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, die in der Unterrichtsreihe gefördert wurde. Er ist dazu in der Lage, verschiedene Deutungen wiederzugeben und sich hierzu zu positionieren und auch mit seiner eigenen Lebensrealität in Verbindung zu bringen, wie sich an der Interpretation seiner Fotografien zeigt. Zudem wird der emotionale Zugang innerhalb des Interviews sehr viel deutlicher, als es im Lernverlauf der Fall ist.

### 9.6.5 Einzelfallanalyse S7\_5 (m, muslimisch)

#### Lernverlauf

S7\_5 verweist in t1 lediglich darauf, dass er aufgrund seiner Religionszugehörigkeit über kein Wissen zum Lerngegenstand verfügt: »Ich kann dazu nichts sagen, da es nicht meine Religion ist«. Während seines Lernverlaufs hat er weder Notizen auf den Arbeitsblättern angefertigt noch seinen »Dreamcatcher« abgegeben, trotz wiederholter Nachfrage. Auch war er während der Abschlusserhebung von t2 nicht anwesend, sodass sich die Beurteilung seines Lernverlaufs lediglich auf die Studententranskripte bezieht. Hierzu lässt sich generell sagen, dass S7\_5 des Öfteren die Konfrontation mit der Lehrkraft sucht. Ist er am Lerngegenstand interessiert, beteiligt er sich jedoch aktiv am Unterrichtsgeschehen und gibt ausführliche und differenzierte Antworten. Im Unterricht spricht S7\_5 mehrmals seine Religion an bzw. thematisiert die Bedeutung von Religion im Allgemeinen. So nennt er seine Religion u.a. auf die Frage hin, was den Schüler\*innen Hoffnung in Bezug auf ihre Ängste gibt. In einer Stunde beschäftigt sich die Lerngruppe mit der Frage nach Gott im Leid. In diesem Zusammenhang wirft S7\_5 die Frage auf, wie jemand, der »für euch ein so Gott« ist [Jesus], nicht die Sünden vergeben kann, ohne dafür sterben zu müssen. Explizit präsentiert er seine Sicht auf die Sinnhaftigkeit von Religion, als es um den Umgang mit Leid in der Welt geht. Er stellt sicher, dass er aus der Perspektive seiner Religionszugehörigkeit heraus argumentieren kann: »Kann ich jetzt von meiner Religion (ausgehen?)?«. Religion gebe den Menschen »so ein Plan«, weshalb es seiner Meinung nach »ein Fehler« sei, dass sich viele – auch in der Klasse – zu wenig mit

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

»Ich zum Beispiel würde jetzt niemanden so unnötig runtermachen. Er ist schwul oder sie ist lesbisch. Würde ich niemals machen. Weil das ist einfach in unserer Religio-. Also das ist einfach normal, sage ich mal bei uns.«

und Menschen »den richtigen Weg« zu weisen. Aus diesem Grund ist es für ihn unverstänlich, dass Jesus auch ungläubigen Menschen hilft. Er findet es »schwierig« und »komisch«, dass »man bekommt, aber [nicht] gibt« und bezeichnet die bedingungslose Rettung durch Gott als »so einfach irgendwie«. S7\_5 beschäftigt sich im Unterrichtsgeschehen folglich mit christlichen Grundsätzen in Bezug auf den Lerngegenstand und wägt diese mit seinen religiösen Überzeugungen ab. Dabei sieht er auch Gemeinsamkeiten:

»Am Anfang waren ja auch nur wenige Christen, wenige Muslime und so. Und wenn jetzt guckt. Sage mal, von einer Person aus, sind wir jetzt alle da. Also sind wir da, wo wir sind«

Hiermit zeigt er einen deutlichen Fortschritt zu t1, weil er seine Religionszugehörigkeit als Deutungsgrundlage nimmt, sich dabei aber auf andere Perspektiven einlässt und tiefergehend mit diesen auseinandersetzt.

## Interview

S7\_5 beschreibt sich selbst als »ganz normaler Schüler« und führt an, dass Religion bedeutsam für seine Selbstrelationierung ist: »Ich bin Muslime, auch sehr zufrieden, auch gläubig«. Während des Interviews antwortet S7\_5 daher häufig aus der Perspektive seiner Religion, dem Islam, heraus. Er hat die Unterrichtsreihe als sehr spannend erlebt, weil er über die ihm bekannte muslimische Sicht hinaus nun »das mit dieser Auferstehung und so, mit Jesus« besser verstehe, weil das »im Christentum [...] immer so ein Ding« gewesen sei. In Bezug auf die Vorstellung von einem Leben nach dem Tod hebt S7\_5 hervor, dass das richtige Leben nach muslimischem Glauben erst im Himmel anfangen und deutet Auferstehung theologisch als ein Leben nach dem Tod. In seiner Jenseitsvorstellung greift er auf muslimische Deutungsmuster zurück, formuliert dabei zunächst apologetisch »das klingt jetzt ein bisschen so komisch, aber das ist halt bei uns so« und erklärt dann, dass er von Engeln abgeholt werde und seine Seele »nach oben, also in den Himmel« gehe. Weil das Leben als Prüfung dient, werde er anschließend »ausgefragt«, wobei nicht er, sondern sein Körper antworten werde: »Zum Beispiel ich habe geklaut. Dann antworten meine Hände«. Je nachdem, ob die guten oder schlechten Taten überwiegen, komme man entweder in den Himmel oder in die Hölle, »ein Leben lang im Dunklen«. Für S7\_5 ist auch das muslimische Deutungsmuster wichtig, dass jede\*r von Gott in seinem Leben Chancen bekomme. Menschen müssten sich aktiv mit Religion beschäftigen und Wissen darüber aneignen. Er schildert den Eindruck, dass sich viele seiner Mitschüler\*innen gar nicht die Zeit nehmen, über Religion nachzudenken. Deshalb hätten manche eine »krasse« Einstellung und würden keine Selbstverantwortung für ihr Handeln übernehmen: »Zum Beispiel hier: Wenn er für mich gestorben ist,

dann kann ich ja [...] klauen dann. Passiert mir ja eh nichts.« S7\_5 ist der Überzeugung, wenn alle Menschen religiöser wären und mehr Interesse hieran hätten, »wäre auch so ein bisschen die Welt so, würde ich sagen, so friedlicher«. Wenn jemand »die Angst oder den Respekt von Gott ha[be], [würde er] dann keine Kacke bauen«. Die »Message« hinter seiner Fotografie sei, dass Gott immer für die Menschen da ist: »Sie bekommt keine Hilfe, weil da niemand ist. Aber es ist halt immer jemand da und das ist Gott«. Er gibt die christliche Lehre der Sündenvergebung formelhaft wieder, äußert aber gleichzeitig, dass er diese schwer nachvollziehbar finde in Hinsicht auf die Sündenvergebung:

»Jesus wird als Gottes Sohn, nicht als Gott, glaube ich, aber als Gottes Sohn gesehen oder so, also als eine mächtige Person. Und ich habe gefragt, warum er dann für die Sünden gestorben ist, wenn er so mächtig war, wenn er die verzeihen könnte [...], das war die Hauptfrage, sage ich mal. Das ist immer noch bei mir«.

Eine Antwort auf die Frage habe er noch nicht gefunden: »Wenn er so mächtig war, warum macht der das? Weiß ich nicht. Das würde ich auch gerne wissen«. S7\_5 geht im Interview auch der Theodizee-Frage nach und erklärt, dass es für ihn »keinen Sinn« macht, Gott infrage zu stellen, weil »eine Welt ohne Probleme, das geht ja nicht«. Das begründet er mit der falschen Einstellung, nichts dafür zurückzugeben, dass man »ein Leben bekommen [hat und] [d]ie Sünden wurden verziehen«. Er empfand es als Herausforderung, die Auferstehungsvision auf einem Foto zu visualisieren: es »war ein bisschen schwer zu, (.) wie soll ich sagen, damit man das versteht, [...] das war nicht so, wir sind da hingegangen und-, das war nicht einfach, so. [...] Das war schon ein bisschen anspruchsvoller, das zu verstehen«.

### Zusammenfassender Deutungszuwachs

S7\_5 versucht in t1 erst gar nicht, Deutungen in Bezug auf den Lerngegenstand zu formulieren. Im Interview zeigt sich entsprechend eine sehr deutliche Öffnung gegenüber dem Thema und er nähert sich dem Lerngegenstand über seinen eigenen Glauben an. Er setzt sich mit elementaren christlichen Grundsätzen auseinander und positioniert sich hierzu, auch wenn er keine endgültige Antwort gefunden hat. Seine religiösen Deutungen weisen innerhalb der Fotografie auch lebensweltliche Aspekte auf, die sich auf den Umgang mit erlebtem Leid beziehen. Seine Aussage, dass es anspruchsvoll war, das Auferstehungsverständnis visuell in einer Fotografie zu transportieren, spricht dafür, dass produktionsästhetisches Arbeiten zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand herausfordert. Im Fall von S7\_5 ergab sich dadurch eine Deutungserweiterung, weil er Auferstehung zwar für sich als Leben nach dem Tod und damit religiös interpretiert, gleichzeitig aber auch den Aspekt der Horizonterweiterung von Leiderfahrungen herausziehen kann.

### 9.6.6 Einzelfallanalyse S5\_3 (w, kath.)

#### Lernverlauf

Bei S5\_3 liegt ein Förderbedarf vor, wodurch sich kleine Einschränkungen ergeben. Sie ist dennoch im Unterricht bemüht und zeigt oftmals Interesse. In t1 konstatiert sie, dass

sie mit dem Lerngegenstand »nichts anfangen kann«, weil sie zwar wisse, dass »Jesus ans Kreuz genagelt wurde«, aber ansonsten weder eine Meinung hierzu hätte noch eine persönliche Bedeutung erkenne. Sie deutet Auferstehung als Hoffnung, »dass geliebte Menschen wieder auferstehen können«. In den Notizen im Stundenverlauf greift sie Obdachlosigkeit als Form des Leids auf und nennt Aktivist\*innen, die sich für Klima, Tierrechte und die Black Lives Matter-Bewegung gehören. Weder liegen in den restlichen Stundenverläufen Notizen vor, noch ihr »Dreamcatcher«. Außerdem ist sie während der Abschlusserhebung abwesend, weshalb keine Daten zu t2 vorliegen. Zu S5\_3's Verhalten im Unterricht lässt sich sagen, dass sie sich oft aktiv beteiligt; vor allem als Aspekte für eine gelingende Fotografie gesammelt werden, zeigt sie reges Interesse und bringt viele relevante Punkte mit ein. Auf die Frage, auf welches Leid sie als Künstlerin aufmerksam machen würde, antwortet sie »Verlust« und gibt damit eine für sich persönlich relevante Form des Leids preis. Als ein Schüler die Frage stellt, ob es tatsächlich ein Leben nach dem Tod gibt, reagiert S5\_3 mit »Keiner weiß das«, geht aber nicht auf ihre eigene Vorstellung hiervon ein. Insgesamt lässt sich anhand des Materials aus den Stundenverläufen abzeichnen, dass S5\_3 sich zwar am Unterricht beteiligt, dabei aber keine eigenen Deutungswege bezüglich des Lerngegenstands ausführt oder nur implizit eigene Relevanzsetzungen markiert. Aus diesem Grund ist das Interview bedeutsam, um S5\_3's Deutungswege zu beleuchten und einen möglichen Zuwachs festzustellen, den das vorige Material nicht hergibt.

## Interview

S5\_3 bringt als Form des Leids und elementare Erfahrung immer wieder eigenen erlebten Verlust durch Tod und Trauer zur Sprache. Umgekehrt sind ihr entsprechend Vertrauen und Zusammenhalt wichtig, dass sie sich auf Freund\*innen und Familie verlassen kann. Schule empfindet sie als wichtig, gleichzeitig aber auch als Zwang und »sehr langweilig«. Über ihre religiöse Sozialisation erzählt sie, dass sie Berührungspunkte mit Gott bisher nur in der Grundschule und bei ihrer Kommunion hatte, aber schon in dieser Zeit religiöse Veranstaltungen, z. B. Gottesdienste, eher als zu erfüllende Pflicht empfunden habe: »Dann haben wir es halt immer gemacht, weil wir es mussten«. Abgesehen davon hatte die Kirche nur dann Bedeutung für sie, wenn sie dort an ihre verstorbenen Haustiere dachte. An ihre wenigen Berührungspunkte knüpft die Aussage an, dass sie an keinen Gott glaubt. Dennoch glaubt sie an ein Leben nach dem Tod in der Form, dass Verstorbene von »oben« aus »auf uns aufpassen« und »beobachten«. Ein individuelles Auferstehungsverständnis zu entwickeln, fällt S5\_3 schwer, weil sie diese rein mit der Bibelgeschichte in Verbindung bringt und es deshalb unrealistisch und nicht nachvollziehbar findet:

»So wie das in der Bibel gesagt wurde, dass er wieder am Leben war dann und da, äh, ich nicht verstehe, wenn man ja tot ist, funktioniert ja nichts mehr, und dass man dann auf einmal wieder leben kann.«

Einen Anknüpfungspunkt zu S5\_3's eigener Lebenswelt stellt deshalb stärker der Hoffnungsaspekt im Lerngegenstand dar. Hoffnung interpretiert sie so, dass die Seele und die Gefühle verstorbener Menschen »halt immer noch weiter in einem drin sozusagen

leben im Herzen so«. Das äußere sich z.B. dadurch, dass sie während Klassenarbeiten »hinter einem zusammen sind und halt einen dabei unterstützen, sozusagen als Zeichen«. Diesen Gedanken bringt sie mit der Aussage »Gott lässt den Menschen im Leid nicht allein« zusammen, indem sie Leid mit Tod und Trauer verknüpft und Gott als Helfer sowohl für die sterbende Person als auch für die Angehörigen versteht. Hoffnung bedeutet für sie deswegen auch eine Horizonterweiterung von Leiderfahrungen:

»Wenn Menschen halt leiden, dass sozusagen Gott die halt nicht alleine lässt, indem er zum Beispiel, viele Leute, die im Sterben liegen, die leiden ja daran. Und dass die, dass Gott sie sozusagen damit nicht alleine lässt und dann irgendwann davon erlöst von den Schmerzen, indem sie ja dadurch sterben und halt Leute, die darin, also die Familie, die darunter trauert oder so, dass er den Hoffnung gibt immer noch, indem man, äh, halt das Gefühl hat, dass der Verstorbene halt immer noch bei einem ist.«

Diese Auferstehungsvision beschreibt S5\_3 als leitend für die Fotografie, weil sie die einzelnen Elemente des Bildes in Bezug auf das Thema Tod und Trauer deutet. Vor allem die Kerze nutzt sie als Metapher, um eine Auferstehungsdeutung auszuführen: Die Kerze sei durch ihre Wärme ein Hoffnungssymbol dafür, dass das Andenken an Verstorbene »auch immer noch wie so eine Wärme« sei. Den Transfer zur Auferstehung zieht sie durch den Vergleich, dass eine ausgepustete Kerze »sozusagen ja kein Leben mehr [hat]. [...] Und wenn man sie dann wieder anmacht, lebt sie dann sozusagen wieder.« Metaphorisch steht das Anzünden für die Auferstehung und dass man »ein zweites Leben oder so hat«.

Über Kunst sagt S5\_3, dass man »darin seine ganzen Gefühle ausdrücken kann, die man so nicht sagen kann«. Sie zeichnet gern, dabei vor allem Hände, weil diese aus einer individuellen Verlusterfahrung zweier ihr nahstehender Menschen heraus für sie die Bedeutung von »Hoffnung und Sicherheit« haben. Das produktionsästhetische Arbeiten fand sie spannend, weil sie Religionsunterricht sonst lediglich mit dem »Klischee« in Verbindung bringt, dass man nur etwas über die »Bibel und dann immer was mit Kirche und so« lernen würde. Je mehr räumliche Bewegungsfreiheit bei den Übungen vorhanden war, desto positiver wird es von S5\_3 bewertet. Die Fotos außerhalb des Schulgebäudes zu machen, fand sie deshalb passender für die Umsetzung und Bedeutung des Lerngegenstands, »weil vieles, was mit Trauer und Hoffnung zu tun hat und so passiert ja meistens nicht irgendwie in einem Gebäude oder so, sondern meist halt draußen.«

### Zusammenfassender Deutungszuwachs

Bei S5\_3 lässt sich eine Diskrepanz zwischen ihrem individuellen Auferstehungsverständnis und der christlichen Grundlage – der Auferstehung Jesu – feststellen. Sie erklärt, dass sie sich nicht vorstellen kann, wie die Auferstehung vonstattengegangen sein soll, führt aber gleichzeitig aus, wie wichtig die Vorstellung von einem Leben nach dem Tod für sie ist. Im Interview zeigt sich deutlich, dass S5\_3 eigene Erfahrungen in höherem Maß einfließen lässt als im Unterricht und häufig aus diesen heraus argumentiert. So zieht sie eine persönliche Bedeutung aus dem Lerngegenstand – und dabei vor allem aus dem Hoffnungsaspekt – aufgrund der Verlusterfahrungen. Sie thematisiert den Verlust offener als im Unterricht. Wieso sie im Unterricht äußert, dass sie als

Künstlerin auf Verlust als Form des Leids aufmerksam machen würde, wird erst anhand dieser Ausführungen verständlich. Gleichzeitig prägen die Leiderfahrungen auch ihre Glaubensüberzeugungen, weil sie deshalb zweifelt, ob Gott tatsächlich helfen kann:

»Man sieht auch jetzt so oft, dass diese ganzen Vorfälle, wo Leute umgebracht werden oder so, dass es trotzdem immer noch passiert und dass es einfach dann nichts bringt, was da gesagt wird, dass Gott einem da hilft.«

Sie positioniert sich somit zu anderen Deutungen und führt Begründungen hierfür auf. Die Verknüpfung ihrer eigenen Lebenswelt mit dem Lerngegenstand kann als Deutungszuwachs zu t1 gedeutet werden, weil sie trotz ihrer Glaubensüberzeugungen einen Zugang zum Lerngegenstand finden konnte. Sie führt ihre Auferstehungsdeutung ausführlicher aus, zieht metaphorische Vergleiche und bringt Beispiele mit ein. Ihre eigenen Erfahrungen beeinflussen schlussendlich auch S5\_3's Bewertung der Unterrichtsreihe: Sie selbst habe »einen kleinen Zusammenbruch« erlebt, weil sie über das Leid in der Welt nachdenken musste. Der Lerngegenstand sei ihrer Meinung nach deshalb nicht für Schüler\*innen geeignet, die gerade selbst Leid durchleben, z. B. eine Trauerphase. Abgesehen davon liefere die Reihe allerdings viele hilfreiche Informationen. Dass sie die freie künstlerische Arbeit positiv erlebte, zeigt, dass Schüler\*innen mit Förderschwerpunkt nicht zwangsläufig engere Aufgabenformate benötigen.

## 9.7 Zusammenfassung und Deutung der Interview- und Einzelfallanalysen

Insgesamt zeigt sich, dass eine subjektive Aneignung religiöser Deutungen des Lerngegenstands stattfindet. Die Schüler\*innen erschließen sich aus ihren biografischen Erfahrungen heraus den Lerngegenstand und kommen dabei zu eigenständigen und teilweise auch recht eigenwilligen Deutungen. Sowohl die Analyse der Häufigkeiten der Auferstehungs- und kreuzestheologischen Deutungen innerhalb der Interviews als auch die darauffolgenden Einzelfallanalysen konnten aufzeigen, dass die Schüler\*innen eine persönliche Relevanz aus dem Lerngegenstand ziehen, die sich in hohem Maße durch eine Hoffnungsperspektive sowie die Horizonterweiterung in Bezug auf die Verarbeitung von Leiderfahrungen kennzeichnet. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Lerngegenstand lebensweltliche Anknüpfungspunkte bietet, die die Schüler\*innen auf ihre eigens erlebten Leiderfahrungen beziehen und mit ihren religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen und Überzeugungen verknüpfen. Der religiöse Lernzuwachs ist somit durch einen lebensweltlichen Deutungszuwachs gekennzeichnet, den die Schüler\*innen unabhängig von ihrer Konfessionszugehörigkeit oder ihren Glaubensüberzeugungen aufweisen. Gleichzeitig zeigen die Interviews, wie stark Lebenserfahrungen zum Ausgangspunkt religiöser Fragen und Erfahrungen werden (Konz 2022: 54). Die von Feige und Gennerich herausgearbeiteten Vorstellungen von Berufsschüler\*innen über das Leben nach dem Tod finden sich auch in Teilprojekt 2 wieder, wobei nur in einem Interview der Glaube an ein Leben nach dem Tod abgelehnt wird, während dies nach Feige und Gennerich die häufigste Vorstellung war (Kap. 3.4.2). Für die meisten Schüler\*innen in Teilprojekt 2 ist dagegen stärker der Glaube an ein Wie-

dersehen mit bzw. ein Weiterexistieren von verstorbenen Angehörigen von Bedeutung; in diesem Zusammenhang werden häufig Himmelsvorstellungen formuliert, wobei nur selten vom »Paradies« die Rede ist. Ob dieses Wiedersehen in seelischer oder leiblicher Form stattfindet, geben die meisten Schüler\*innen nicht an – in den Fällen, in denen auf die Form der Auferstehung eingegangen wird, ist von einer seelischen Auferstehung die Rede. Bei Feige und Gennerich war der Glaube an eine Wiedergeburt am seltensten vertreten (Kap. 3.4.2), auch in Teilprojekt 2 von *hekuru* dominierte die christlich geprägte Vorstellung eines Himmels, wobei die Vorstellung von einer Wiedergeburt ebenso von manchen Schüler\*innen in Erwägung gezogen wird.

Die Hoffnung darauf, dass es verstorbenen Angehörigen in Form eines Lebens nach dem Tod gut geht, hängt oftmals mit eigenen Verlusterfahrungen zusammen. Die durch Jesus entfaltete Auferstehungshoffnung, die »als Deuteangebot eine stützende Funktion entwickeln kann« (Heger 2015: 1), wird deshalb von vielen Schüler\*innen übernommen, wobei sie nicht nur formelhaft wiedergegeben, sondern inhaltlich gefüllt und individuell begründet wird. Es wurde deutlich, dass die Schüler\*innen in den Interviews in einem höheren Maß argumentativ auf eigene Leiderfahrungen Bezug nehmen als im Stundenverlauf, in dem häufiger allgemeine Formen des Leids eingebracht werden. Insgesamt zeigt sich damit ein starker Zusammenhang zwischen elementaren Erfahrungen und vorgenommenen Deutungen.

Die Interviews zeigen in ihrer Ausführlichkeit der Begründungen und Deutungen auf, dass die Schüler\*innen durchaus dazu in der Lage sind, ihre ursprünglichen Deutungsmuster zu erweitern und tiefgehende Auseinandersetzungen mit dem Lerngegenstand vorzunehmen – unabhängig von dem ausgewerteten Lernergebnis aus t2. Inhaltlich weisen die Deutungen in den Interviews zwar Parallelen zu den Deutungen im Lernverlauf und im Stundenverlauf auf, jedoch werden deutlich tiefgründigere, begründete und individuell akzentuierte Argumentationslinien erkennbar. Die Vermutung, dass der Lernzuwachs nur bedingt anhand der Sprachnachrichten und Partner\*inneninterviews gemessen werden kann, wird somit bestätigt, da in allen Einzelfallanalysen sowohl qualitativ als auch quantitativ ein Deutungszuwachs zu vermessen ist. Dabei kann auch die Vermutung angestellt werden, dass das Interview selbst zu einem Lernzuwachs führt, insofern die Schüler\*innen hier mehr Raum zur Argumentation und Reflexion erhalten als im Unterricht, beispielsweise hinsichtlich der Theodizeefrage.

## 9.8 Lernzuwachs durch das produktionsästhetische Arbeiten

Im Folgenden wird anhand des Codes »Empowerment Kunst schaffen und ausstellen« abschließend noch genauer darauf fokussiert, inwiefern die Schüler\*innen dem produktionsästhetischen Arbeiten mit Kunst eine Bedeutung für heterogenitätssensible religiöse Lernprozesse zuschreiben und ob sich Anhaltspunkte dafür finden lassen, dass Kunst subjektorientierte Lernprozesse stärkt und alternative Zugangsweisen und (emotionale) Ausdrucksmöglichkeiten für sie eröffnet. Als Datengrundlage dienen die Einzelinterviews (Kap. 9.5 und 9.6), innerhalb derer die Schüler\*innen auch auf einer Metaebene über das Empowerment von Kunst zu sprechen kamen und ihre Empfindungen bezüglich des produktionsästhetischen Arbeitens innerhalb der Unterrichtsreihe reflek-

tierten. Für die Ergebnisdarstellung werden die Subcodes »Empfindungen beim Schaffen von Kunst« und »Empfindungen beim Betrachten des Fotos in der Ausstellung« (s. Tabelle 10) nacheinander ausgewertet.

Tabelle 10: Häufigkeiten Empowerment Kunst schaffen und ausstellen

Code	Subcode	Häufigkeit
Empowerment Kunst schaffen und ausstellen	Empfindung beim Schaffen von Kunst	136
	Empfindungen beim Betrachten des Fotos in der Ausstellung	39

### 9.8.1 Empfindungen beim Schaffen von Kunst

Insgesamt ergibt sich aus dem Subcode »Empfindungen beim Schaffen von Kunst«, dass ein überwiegender Anteil der Schüler\*innen ein Gefühl des Empowerments beim produktionsästhetischen Arbeiten mit Kunst erlebte. Kunst wird als Artikulationsmöglichkeit von Gefühlen beschrieben. Dabei bringen die Interviewten vor, dass ihnen das Arbeiten mit Kunst ermöglicht, etwas mitzuteilen, was sie sprachlich nicht entsprechend artikulieren könnten: »Man kann es mehr, also deutlicher machen [...], zum Beispiel Gefühle mehr zeigen als in einem Text« [S3\_3]. In den Interviews berichten einige, dass sie in ihrer Freizeit künstlerisch tätig sind. Zudem ist den meisten das Erstellen von Fotos über Social Media vertraut. In Bezug auf das Projekt *hekuru* wird die Erstellung der Fotografien und das eigenverantwortliche Gestalten des Arbeitsprozesses als positive Herausforderung gesehen. Hierbei sei die ganze Konzentration erforderlich gewesen, weil man das Bild gut in Szene setzen und eine Botschaft vermitteln wollte:

»Als wir das Foto gemacht haben, war ich auf jeden Fall, ich will jetzt nicht sagen, nervös, aber ist halt schon so okay. Du musst jetzt gucken, irgendwie mit dem Licht, das muss passen. Und im irgendwie alles muss drauf sein. [...] Und dann hat man das kleine Bild auf der Kamera gesehen und dachte ich so okay, das ist schaut eigentlich schon cool aus« [S1\_5]

Während die Schüler\*innen wie vorangehend beschrieben im regulären Unterricht überwiegend den Steuerungs- und Ordnungspraktiken der Lehrkraft unterliegen (Kap.7.2), eröffnete das produktionsästhetische Arbeiten mit Kunst in den Gruppenarbeitsphasen eigenbestimmtere Lernprozesse. In den Interviews wird ausdrücklich positiv und zum Teil als »Highlight von dieser Reihe« [S14\_4] davon gesprochen, dass man vor allem bezüglich der Endfotografien selbstbestimmt Entscheidungen treffen, Regie führen und aktiv sein konnte:

»Weil man sich ausleben konnte, weil man so ein bisschen auch die Führung hatte, zwar in der Gruppe, aber sich selbst so sagen konnte, so und so will ich das haben

und so soll es am Ende aussehen und glaube, da konnte man einfach, ja sich selbst gut widerspiegeln und einfach so viele verschiedene Dinge machen und ja, das fand ich schön« [S8\_2]

Hierbei wird implizit Kritik an der Steuerungsmacht der Lehrkräfte geäußert, insofern die Interviewten betonen, wie gut es war, ohne die Führung und das Eingreifen von Lehrkräften arbeiten zu können. Dies wird exemplarisch deutlich bei einer Schülerin, die sich zugleich aber selbst korrigiert, nachdem sie zunächst die Formulierung »gestört werden« in Bezug auf die Beratung durch ihre Lehrkraft wählen wollte:

»Man konnte selber überlegen in Gruppen wirklich alleine ohne Vorgaben. Ähm, ohne quasi, was heißt gestört zu werden, also wenn man Hilfe bekommt, wird man ja nicht direkt gestört, aber man kann so selber einmal kreativ sein und muss sich selber einmal da etwas ausdenken, was man dann umsetzt. Also, dass wir das mal alleine hinkriegen, [...] fand ich gut« [S1\_2].

### Alternative zum kognitiv-verballastigen Religionsunterricht

Ein weiterer bedeutender Aspekt ist das Angesprochen-werden auf einer motivationalen Ebene. Das produktionsästhetische Arbeiten wird als abwechslungsreich und als gewinnbringende Alternative zur bisher überwiegend praktizierten Textarbeit im Religionsunterricht beschrieben:

»Wenn man jetzt so daran denkt, was wir sonst in Religion oder so gemacht haben, ist immer so dieses Schreiben, Texte lesen, [...] und dabei kam jetzt halt so ein bisschen Abwechslung mal wieder rein« [S14\_4].

In einigen Interviews wird erklärt, dass man nicht damit gerechnet habe, dass kreatives Arbeiten zum Religionsunterricht gehören könne; Religion sei bislang eher mit »langweiligem Gerede« assoziiert worden. Auch auf der Ebene des Lernzuwachses wird eine positive Einschätzung gegeben: Das produktionsästhetische Arbeiten habe intensiver zum Nachdenken bewegt und eine emotionale und damit vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ausgelöst. So hätte man den Inhalt besser nachvollziehen können: »man ist jetzt noch mal tiefer eingegangen. Man hat schon mal irgendwie von der Kreuzigung gehört und von der Auferstehung. Aber ich hatte noch nicht so viel Hintergrundwissen. Es hat sich ja jetzt auf jeden Fall erweitert«. Zudem wird angegeben, dass eine lebensweltliche eigenständige Durchdringung des Lerngegenstandes angeregt wurde:

»Man [konnte] einfach so diese eigene Vision [...] miteinbringen und nicht einfach nur, wie wir jetzt im Unterricht überlegt haben, was ist Leid, sondern auch, was man jetzt auch persönlich für ein Leid hat und das dann auch die Hoffnung widerspiegelt und [...] dass man das nicht in irgendeinem Buch gelesen hat, wie das da, wie das Leid dargestellt werden soll, sondern wie man das ganz selber, für sich sieht.« [S8\_2]

Aufgrund des empathischen und emotionalen Nachempfindens der Frage nach Leid, Kreuz und Auferstehung sorgten die Kunstprozesse dafür, dass das Thema emotional an

einige Schüler\*innen heranrückte. Hierdurch ergab sich für einen Teil der Schüler\*innen ein lebensweltlicher Deutungszuwachs in Form von innerweltlichen Auferstehungshoffnungen:

»Es war schon komisch, darüber nachzudenken, [...] weil es (da?) halt irgendwie stimmt, dass man wieder aufersteht. Also so glaube ich es. Das war schon komisch, ein Bild zu machen, wo jetzt dann einer halt auf dem Boden liegt und halt tot sein soll. Und der andere wieder aufersteht. Und wenn man so darüber nachdenkt, denkt man so: Okay, wir sind jetzt noch jung. Aber es kann halt immer was passieren.« [S8\_5]

Als besonders eindrücklich wird der Austauschprozess von heterogenen Erfahrungen und Deutungsmöglichkeiten hervorgehoben, denn dabei wurde deutlich, wie unterschiedlich und damit bereichernd Ansichten und Interpretationsmöglichkeiten sein können. Besonders die Kommunikationsprozesse wurden dementsprechend als Bereicherung erfahren. In den Kleingruppen entstand eine besondere Gruppendynamik, wie auch darüber hinaus in der gesamten Lerngruppe: »Das jeder auch mit jedem kommuniziert hat und wir alle auch irgendwie was zusammen gemacht haben und [...] da alle mitgeholfen haben« [S13\_2].

### Körperscham und Raum

Die für eine gelungene Fotografie erforderliche Körperspannung wurde teils als ungewohnte Körpererfahrung, am Ende aber doch zumeist als gewinnbringende Herausforderung beschrieben. Die ästhetisch praktischen Vorübungen, vor allem das Erstellen eines Standbildes zum Thema Auferstehung, lösten unterschiedliche Gefühle aus. Zu Beginn beschreiben einige Schüler\*innen Gefühle von Scham; dies wird in der Retrospektive jedoch zum Teil als positive Herausforderung gedeutet: »Ich glaube, viele hatten auch erst ein bisschen Hemmung. Aber wenn man die dann einmal gemacht hat und einmal drin war, fand ich das dann eigentlich total cool« [S1\_5].

Übereinstimmung herrscht darüber, dass die ästhetischen Vorübungen sinnvoll waren und einen Erkenntniszuwachs bewirkten, indem die Lerngruppen motiviert wurden, sich intensiver Gedanken über den Inhalt und die Gestaltung der Fotografien zu machen:

»Wenn man sofort die Aufgaben bekommen hätte, jetzt versucht mal ein Foto mit Leid darzustellen, dann hätten wir glaube ich, viel schneller irgendwas anderes kurz gemacht und so hatten wir halt doch viel besser die Vorstellung, [...] wie viel Leid gibt es, aber auch, wie viel Hoffnung gibt es und wie kann ich diese Hoffnung gut darstellen?« [S8\_2]

Räumliche Dimensionen spielen in die Körperwahrnehmung und -scham mit ein, denn sie werden von den Schüler\*innen selbst als entscheidend für die Tiefenstruktur von Unterrichtsprozessen ausgewiesen. Der Klassenraum ist spezifisch kodiert und präfiguriert eine Lernatmosphäre, in der kreative und körperbezogene Methoden und Sozialformen, wie z.B. Standbilder, Schreibgespräche über Plakate oder Selbstinszenierungen für

Fotos, zögerlicher und zurückhaltender ausgeführt werden (Kap. 7.3). Der außerschulische Ort wird als freier beschrieben, was eine veränderte Wahrnehmung in Bezug auf den eigenen Körper bewirkte:

»Dass wir direkt im Klassenraum waren, man fühlte sich fast noch mehr wie gezwungen an. Ähm, draußen ist es halt frei, es ist geräumig ähm es fühlt sich dann nicht so gezwungen an« [S12\_4].

### Gleichgültige Haltungen und kritische Stimmen

Insgesamt finden sich in den Interviews nur wenige gleichgültige oder kritische Positionierungen. So wird beispielsweise angeführt, dass es einen persönlich nicht wirklich weitergebracht hätte, dass man den Sinn hinter dem Raumwechsel an einen außerschulischen Lernort nicht verstanden habe, oder dass man bei den Fotoarbeiten nichts gefühlt und stattdessen einfach nur das gemacht hätte, was man gesagt bekam. Kritik wird darüber hinaus von einem Schüler am Schulfach Religion generell geübt, mit dem man nichts weiter anfangen könne. Zwei andere Schüler\*innen bemängeln, dass sie schon mit dem Lerngegenstand vertraut gewesen seien und deshalb keinen Erkenntniszuwachs gehabt hätten.

### 9.8.2 Empfindungen beim Betrachten der Fotos in der Ausstellung

Die Präsentation der Werke in einer Ausstellung am Ende der Unterrichtseinheit wird als bedeutsame Erfahrung geschildert. Übereinstimmend werden Gefühle des Empowerments beim Betrachten der Fotos beschrieben. Dadurch, dass etwas Eigenes, für jeden Sichtbares kreiert werden konnte, verspürten die Schüler\*innen ein Gefühl der Wirkmächtigkeit. Nicht nur der Prozess des Kunstschaffens, sondern im Besonderen auch die Würdigung des Geleisteten scheint Kompetenzgefühle hervorgerufen zu haben. Die Schüler\*innen waren sichtbar beeindruckt von der Ausstellung ihrer Werke, weil »nicht überall mal eben ein Bild von einem« [S13\_2] hängt: »Das war dann so ein Moment, wo ich sagen würde »Ja okay, ich hab das jetzt geschafft, also das, ich hab ein gutes Foto gemacht.« [S14\_4] Besonders für Schüler\*innen, die möglicherweise weniger Anerkennung erfahren, scheint die Präsentation »wie im Museum« eine Möglichkeit gewesen zu sein, Selbstwirksamkeit zu erleben: Ein Schüler mit Förderschwerpunkt bezeichnet es als »Ehre« zu einer Ausstellung beigetragen zu haben, die jeder sehen könne. Mehrfach wird auf die Größe der ausgestellten Bilder referenziert, die für etwas »Wichtiges, Besonderes« [S9\_2] stehe.

Darüber hinaus war es für Schüler\*innen bedeutsam, mit der Ausstellung anderen etwas mitzuteilen und sie am Erkenntniszuwachs teilhaben zu lassen, was wiederum Kompetenzgefühle stärken kann:

»War schon irgendwie ein gutes Gefühl. Dass man halt etwas erreicht hat, wo man halt mit anderen Leuten zeigen kann, was halt für einen Auferstehung bedeutet. Weil manche denken da ja nicht wirklich drüber nach« [S8\_5].

Lediglich zwei Schülerinnen beschreiben, dass das Betrachten der ausgestellten Bilder ein Gefühl der Peinlichkeit und Körperscham auslöste, weil »es irgendwie komisch aussieht« [S13\_2]. Eine der beiden scheint allerdings ambivalente Gefühle zu haben, weil sie es »schon cool« fand, das Bild »auch in so groß ausgedruckt und eingerahmt« zu sehen, mit Blick auf sich selber aber dachte »Wie zum Teufel sehe ich bitte eigentlich aus« [S12\_4], wobei sie im Interview lacht.

### 9.8.3 Zusammenfassung und Deutung: Lernzuwachs durch das produktionsästhetische Arbeiten

Die Interviews zeigen, dass die Schüler\*innen Kunst tatsächlich als alternative und zum Teil ergänzende Zugangsform zu einem kognitiv- bzw. verbalorientierten Religionsunterricht erleben, was die Annahmen bisheriger Forschungen bestätigt (Kap. 1.2). Auch die These, dass künstlerisches Handeln das Potential birgt, Emotionen, Unbewusstes und sprachlich (noch) »Nicht-Fassbares« zum Ausdruck oder sogar erst zum Vorschein zu bringen, kann durch die diesbezüglich übereinstimmenden Äußerungen der Schüler\*innen bestätigt werden. Aufgrund der ästhetischen und niederschweligen Zugangsform, aber vor allem auch aufgrund der eigenständigen Arbeit im Team mit anderen Schüler\*innen, scheinen besondere Lernchancen eröffnet worden zu sein. Kunst wird als Möglichkeit erlebt, sich »selbst in das Werk mit allen Empfindungen und Gedanken« (Kirchner 2018: 25) einzubringen, aber ebenso als Verstehensbrücke für inhaltliche Auseinandersetzungen. Da in die Fotoarbeiten eigene Emotionen und Gedanken einfließen, die in der Ausstellung anschließend materialisiert sichtbar wurden, konnte die eigene (innere) Vorstellungswelt auf eine Weise kommunizierbar gemacht werden, die Selbstschutz bietet, weil diese zugleich mittels Sinnzeichen verschlüsselt ist. Dabei beschreiben die Schüler\*innen, wie durch Kunst Empowerment bewirkt wird, indem der sichtbare Ausdruck des Inneren von anderen gewürdigt wird. Entsprechend weisen viele Schüler\*innen auf die beeindruckend »großen Fotos« hin. Es scheint für sie eine Wertschätzung des Geleisteten, aber auch ihrer eigenen Person zu symbolisieren, da ihr Werk und damit sie selbst für Wert befunden wurden, so viel Raum einzunehmen und allen gezeigt zu werden. Interessanterweise verbleiben die Schüler\*innen nicht dabei, sich selbst als Zielgruppe des Unterrichtsprozesses zu sehen. Mit der Ausstellung wollen sie auch anderen Schüler\*innen außerhalb ihrer Lerngruppe Denkanstöße geben und damit selbst zu Gestalter\*innen von Lernprozessen werden.

Insofern fotografische Selbstinszenierungen für Identitätsaushandlungsprozesse in den *social media* genutzt wird, bietet Fotokunst niederschwellige Zugänge für Schüler\*innen aus allen Milieus. Neue technische Herausforderungen, wie die Arbeit mit digitalen Spiegelreflexkameras und vor allem auch Polaroidkameras, werden von den Schüler\*innen als »cool« beschrieben. Mit der Auseinandersetzung mit verschiedenen technischen Rahmenbedingungen geht ebenso eine inhaltliche Auseinandersetzung einher, da die Schüler\*innen herausgefordert sind, ihre Vorstellungen passend darzustellen.

Insgesamt bewerten die Schüler\*innen die Verwendung produktionsästhetischer Arbeitsmethoden zum größten Teil positiv und erkennen einen Mehrwert darin. Da die Unterrichtsreihe ganzheitliche, lebensweltlich deutende, erkenntnisorientierte, sinn- und identitätsstiftende Zugänge zum religiösen Lerngegenstand förderte, regte

sie bei einigen Schüler\*innen eine (emotionale) Auseinandersetzung mit existentiellen theologischen Fragen an und führte mitunter zu neuen Zugängen zum Glauben. Dies bewirkt bei manchen Schüler\*innen auch eine Neubewertung des Religionsunterrichts, der von vielen ansonsten als eher textlastig wahrgenommen wird.

## 9.9 Fazit

Das Kreuzesgeschehen wird für die Schüler\*innen wie in Teilprojekt 1 überwiegend in Hinsicht auf eine Hoffnungsperspektive relevant. Bei der Analyse der Lernausgangslagen zeigt sich ein deutlicher Traditionsabbruch, Schüler\*innen haben Vorwissen, dieses verbleibt aber zumeist auf einer rudimentären Ebene. Die Analyse zeigt, dass die Unterrichtsreihe hinsichtlich theologischer Kenntnisse, vor allem im Bereich der existentiellen Durchdringung des Lerngegenstandes einen Lernzuwachs förderte. Die Lernergebnisse zeigen vor allem einen Deutungszuwachs in Hinsicht auf innerweltliche Auferstehungsvorstellungen und eine existentielle Durchdringung des Lerngegenstandes. Vor allem ist eine Horizonterweiterung in Bezug auf die Verarbeitung von Leiderfahrungen erkennbar. Auch wenn in Teilprojekt 2 ein hoher Traditionsabbruch zu erkennen ist, spricht die subjektive Aneignung des Lerngegenstands dafür, dass die Schüler\*innen nach neuen Anknüpfungspunkten suchen und Interesse daran haben, dem Lerngegenstand Bedeutung zuzumessen. Schüler\*innen sind dazu in der Lage, theologische Deutungen des Lerngegenstandes zu vollziehen. Dies wird vor allem in den Interviews deutlich. Hier werden – möglicherweise aufgrund des geschützten Rahmens einer Interviewsituation – deutlich tiefergründigere, begründete und individuell akzentuierte Argumentationsmuster eingebracht. Es wird sichtbar, wie stark sie sich aus ihren biografisch-gesellschaftlichen Bezügen heraus religiöse Deutungsmuster aneignen. Wohl auch aufgrund des Traditionsabbruches füllen Schüler\*innen ihre Kenntnislücken mit lebensweltlichen Fragen und Erfahrungen, wodurch sie sich den Lerngegenstand aneignen und eine individuelle Sinnhaftigkeit herausarbeiten. Sie kommen damit zu eigenständigen, wenn auch teilweise recht eigensinnigen theologischen Deutungen.

Bei den sich ablehnend zum christlichen Glauben positionierenden Schüler\*innen wird ein Lernzuwachs in Hinsicht auf die Förderung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel deutlich. Sie differenzieren zwischen eigenen Überzeugungen und den Glaubensvorstellungen anderer Menschen und erkennen an, dass es beim Coping von Leiderfahrungen helfen kann, an Gott zu glauben. Gleichzeitig werden, wie sich im Interview mit einem muslimischen Schüler zeigt, differenziertere kritische inhaltlich-theologische Rückfragen gestellt.

Des Weiteren ist zu beachten, dass die Schüler\*innen im Unterrichtsgeschehen deutlich seltener eigene elementare Erfahrungen einbringen als in den Interviews, in denen die persönlichen Erfahrungen eng mit den vorgenommenen Deutungen verknüpft werden. Dies kann mit den Unterrichtsstrukturen und -dynamiken zusammenhängen (Kap. 7.2) und erklärt möglicherweise, warum die Deutungsversuche im Unterrichtsverlauf in vielen Fällen weniger ausführlich und individuell akzentuiert ausfallen.

Die Auswertungen des Empowerments von Kunst zeigen auf, dass künstlerische Prozesse aus der Sicht der Schüler\*innen zu einem heterogenen Lern- und Deutungszuwachs beitragen können. Kunst ermöglicht es auch den Schüler\*innen, die sich selbst als nicht glaubend beschreiben, kreative und individuell bedeutsame Auseinandersetzungen mit dem Lerngegenstand zu vollziehen. Dies bewirkt bei einigen sogar einen veränderten Bezug zum Religionsunterricht. Dadurch, dass die Schüler\*innen den inhaltlichen Freiraum erhielten, ihre persönlichen Visionen uneingeschränkt darzustellen, konnten sie individuelle Relevanzsetzungen vornehmen und sich bzw. ihre Visionen künstlerisch in die Fotografien bzw. die Vorübungen eintragen. In Hinsicht auf die offenen Lernformate äußerte ein Schüler explizit, dass er sich bei der Arbeit mit Standbildern stärker strukturierte Aufgaben gewünscht hätte, wohingegen eine andere Schülerin mit Förderbedarf gerade offene Lernformate als persönlich gewinnbringend beschreibt. Dementsprechend sind adaptive Handlungskompetenzen von Lehrkräften bei der Vorbereitung und Durchführung produktionsästhetischer Arbeitsphasen gefordert.

