

Stefanie Lorenzen

Rezension zu:

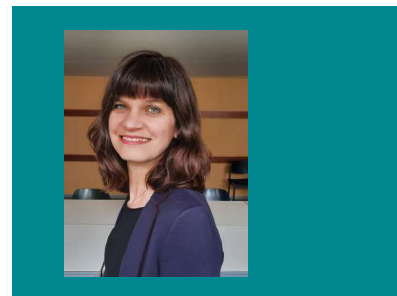
Gärtner, Claudia / Konz, Britta (2025).

Kunst im Religionsunterricht: Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler Lernprozesse.
transcript.

Die Autorin

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Stefanie Lorenzen ist Professorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte sind u.a. die Konzepte der religionsbezogenen Positionierung und Entscheidung sowie qualitativ-empirische Forschung zu religionsbezogenen Sozialisations- und Bildungsprozessen.

Stefanie Lorenzen
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
An der Universität 11
D-96047 Bamberg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0187-4837>
e-mail: stefanie.lorenzen@uni-bamberg.de



Die Monografie „Kunst im Religionsunterricht. Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler Lernprozesse“ dokumentiert die Ergebnisse eines DFG-Projekts, das von Claudia Gärtner und Britta Konz an den Instituten für Katholische und Evangelische Theologie der TU Dortmund verantwortet wurde. Die zwei damit einhergehenden Teilprojekte bezogen sich auf rezeptionsästhetisches (Claudia Gärtner) und produktionsästhetisches Arbeiten (Britta Konz) mit Kunst im Religionsunterricht. Ziel des Projekts war, auf der Grundlage einer eingehenden Analyse der „Komplexität von Unterrichtsdynamiken und unterrichtlicher Rahmenbedingungen“ (12) mögliche „Gelingensfaktoren sowie Hürden heterogenitätssensibler Lernprozesse mit Kunst auszumachen“ (12).

Im ersten Teil des Buches mit der Überschrift „Ausgangspunkt und Anlage der Studie“ wird das Gesamtprojekt in den einschlägigen Forschungsfeldern verortet – zentral sind dabei das Konzept der „aufgeklärten Heterogenität“ (B. Grümme) sowie der praxeologische Ansatz des *doing difference*. Dieser legt den Fokus auf die Art und Weise der interaktionalen Differenzkonstruktion in schulischen Kontexten. Über die Ausführungen des Kapitels hinaus lässt der macht- und diskriminierungskritische Bezug des Ansatzes danach fragen, wie genau dabei normative Kriterien ins Spiel kommen: Wann ist „doing difference“, „not doing difference“ oder „undoing difference“ diskriminierend – und wann vielleicht gerade angebracht? Wie genau sind die Zusammenhänge zum doing gender etc. zu markieren und zu bewerten?

Der *fachdidaktische Ausgangspunkt* des Forschungsvorhabens ist die mit dem Ansatz des ästhetischen Lernens verbundene Erwartung, dass sich Kunst in verschiedener Hinsicht als besonders anschlussfähig für heterogene Lernsettings erweist: zum einen durch Vermeidung kognitiver Engführungen, zum anderen durch weite Transzendenzbezüge, die für eine hohe Anschlussfähigkeit auch distanzierter oder nicht-religiöser Schüler:innen sorgen könnten. Bemerkenswert ist hierbei allerdings die Problemanzeige, dass ein tiefgehender, kritisch reflexiver unterrichtlicher Umgang mit Kunst auf eine „Alteritätstoleranz“ (25) der Schüler:innen angewiesen sei, die gerade in heterogenen Lerngruppen oft schwach ausfalle. Da die so herausgearbeiteten Annahmen bislang nur wenig empirisch erforscht sind, setzt sich das Projekt zum Ziel, „das in der Religionsdidaktik veranschlagte heterogenitätssensible Potenzial von Kunst empirisch“ zu analysieren und auszuwerten. Die beiden Forschungsfragen lauten (27):

1. „Inwiefern initiiert das Lernen mit Kunst im heterogenitätssensiblen Religionsunterricht für alle Schüler*innen religiöse Lernprozesse?“

2. „Welche Interaktions- und Handlungsprozesse von Lehrer*innen und Schüler*innen, sowie unter Schüler*innen und mit den Kunstwerken sind auf der Ebene von Tiefenstrukturen für heterogenitätssensible, religiöse Bildungsprozesse hilfreich?“

Methodologisch greift das Projekt auf die fachdidaktische Entwicklungsforschung einerseits, auf qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung in praxeologischer Perspektivierung andererseits zurück. Beide Zugänge weisen deutliche Unterschiede auf: Geht es der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung darum, anhand einer kriteriengeleiteten Auswertung konkreter Lehr-Lern-Arrangements ein evaluiertes Produkt zu entwickeln und dabei gleichzeitig lokale Theorien zu spezifischen Lernprozessen zu generieren, setzt eine praxeologisch orientierte rekonstruktive Unterrichtsforschung den Fokus auf die durch Interaktionsprozesse „hergestellten“ sozialen Ordnungen, die mit den erwünschten pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen in ein kritisches Gespräch gebracht werden. Der eine Zugang legt also *aus dem Theoriediskurs erarbeitete Normen* an und „buchstabiert“ sie – z. T. unter Heranziehung quantitativer Verfahren – praxisbezogen aus, der andere rekonstruiert die *impliziten Normen der Praxis* und nutzt sie für einen kritischen Vergleich mit der Theorie. Die mit den unterschiedlichen Ansätzen einhergehende *methodologische Grundspannung* wird im Schlussteil des Buchs explizit aufgenommen und kritisch reflektiert.

Entsprechend dieser unterschiedlichen Zugänge werden auch verschiedene *Methodensets* angewandt, die im Rahmen der Teilprojektdarstellungen näher beschrieben sind: Für die Bestimmung von Lernausgangslagen und -ergebnissen im Rahmen der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung werden Sprachnachrichten, Partnerinterviews sowie schriftliche Notizen codiert und mittels eines inhaltsanalytischen Verfahrens ausgewertet, das u. a. mit Häufigkeiten argumentiert, also auch quantitativ orientiert ist. Dieser Zugang wird durch qualitative Einzelfallanalysen ergänzt, die einen Einblick in individuelle Lernprozesse ermöglichen sollen. Die rekonstruktiven Verfahren, die zur Analyse der Unterrichtsdynamiken eingesetzt werden, basieren auf Videografien, die Auswertungen erfolgen je nach Projekt z. T. unterschiedlich: Teilprojekt 1 greift auf die Interaktionsanalyse zurück und verwendet dabei „dichte Beschreibungen“ bzw. Fallvergleiche für eine systematische Musterbildung; Teilprojekt 2 arbeitet mit der qualitativen Inhaltsanalyse.

Das *Sample* besteht aus insgesamt zehn Schulklassen der Jahrgangsstufen 8 bis 10, wobei jeweils fünf auf ein Teilprojekt entfielen. Dabei wurden überwiegend Gesamtschulen ausgewählt. Der Religionsunterricht fand konfessionsge-

mischt bzw. im Klassenverband statt. Als *inhaltlicher Bezugspunkt* der Projekte diente eine von den Forschungsteams entworfene 8-stündige Unterrichtsreihe zum Thema „Deutungen von Leid und Tod entwickeln“ (41-42), die im Rahmen des zyklischen Verfahrens der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Laufe der Studie erprobt und angepasst wurde. Gewichtige Limitationen erfuhr das Projekt durch die Corona-Pandemie.

Der Zugriff von *Teilprojekt 1* (rezeptionsästhetisches Arbeiten mit Kunst) im *zweiten Teil des Buches* erfolgt aus drei verschiedenen Perspektiven: Erstens geht es um eine genaue Beobachtung und Interpretation exemplarischer Unterrichtsprozesse auf der Basis von Videografien – hier: öffnende, schließende, differenzierende Unterrichtsschritte – (C. Gärtner/A. Hans); *zweitens* um eine quantitativ-inhaltsanalytische Auswertung von Lernausgangslage und Lernergebnissen (C. Gärtner/B. Laurenz); *drittens* um kontrastiv gegenübergestellte qualitative Fallstudien, in denen die Daten aus den beiden ersten Erhebungskontexten mit Einzelinterviews kombiniert und gebündelt werden (C. Gärtner).

Die *Ergebnisse zu den Unterrichtsprozessen* liefern u. a. relevante Erkenntnisse zu *Öffnungs- und Schließungspraktiken* im Umgang mit Kunst: Im Blick auf Öffnungssequenzen lassen sich diese z. B. dahingehend differenzieren, wie stark sie die durch Kunst angestoßenen Schüler:innenreaktionen lenken. Schüler:innen haben dabei die Option, sich auf die (Nicht-)Lenkungen einzulassen oder sie durch Störungen zu unterbrechen. Eine besondere Herausforderung von Öffnungspraktiken liegt darin, einerseits vielfältige Reaktionen und damit eine hohe Beteiligung zu erzeugen und gleichzeitig Orientierung zu liefern. Dies gelingt in den erhobenen Unterrichtsbeispielen oftmals nicht. Die beobachteten Schließungspraktiken weisen allesamt eine hohe Lehrkräfteaktivität auf, was auf der Schüler:innenseite mit deutlicher Passivität einhergeht. Inwiefern Schließungen von Lehrkräften also konstruktive Lernprozesse auf Schüler:innenseite implizieren, bleibt offen bzw. ist vor dem Hintergrund der Beobachtungen kritisch anzufragen. Dass die Lehrkräfte kaum Differenzierungspraktiken zeigen, sodass in der Studie keine Musterbildung erfolgen konnte, ist ein ebenfalls aufschlussreiches Ergebnis.

Die *Lernstandserhebungen* zum Thema „Kreuz und Auferstehung“, die vor und nach der Unterrichtsreihe mit Hilfe inhaltsanalytischer, vergleichender Verfahren durchgeführt wurden, zeigen auf der Wissens Ebene kaum Veränderungen bzw. eine sinkende Tendenz. Auf der Deutungs- und Transferebene sind allerdings durchaus Transformationen sichtbar – u. a. durch bewusst mehrperspektivisch angelegte Formulierungen und eine Erhöhung aktualisierender Bezugnahmen.

Letzteres bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass die Schüler:innen den behandelten Inhalten auch eine persönliche Lebensrelevanz zumessen, denn im Blick auf diesen Aspekt sind kaum Unterschiede zwischen Prä- und Post-Test zu sehen.

Die *Fallstudienvergleiche*, die die Teilstudie abrunden, vertiefen einerseits die bereits quantitativ gewonnenen Eindrücke zum Lernprozess, z. B. im Blick auf ein „Mehr“ an Deutungs- und Aktualisierungsfähigkeit; zum anderen werden die unterschiedlichen Potenziale (z. B. Motivation, Korrelation) und Herausforderungen (v. a. fehlende produktive Auseinandersetzung mit Mehrdeutigkeit, Fremdheit bzw. Irritation durch Kunst) anhand der Einzelbeispiele plastisch.

Im *dritten Teil* des Buches wird *Teilprojekt 2* (produktionsästhetisches Arbeiten mit Kunst) näher dargestellt. Zunächst geht es um „Unterrichtsdynamiken“ (B. Konz/I. Raiser), die auf der Basis von Videografien mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet werden. Dabei stehen die heterogenitätsbezogenen (Re-)Adressierungspraktiken von Lehrkräften und Schüler:innen sowie Praktiken des „doing difference“ im Vordergrund. Im Blick auf die Methode wäre es hier vielleicht hilfreich, noch etwas genauer darauf einzugehen, wie sich die Subsumtionslogik der Inhaltsanalyse mit dem praxeologisch-rekonstruktiven Anliegen kombinieren lässt. Die (Adressierungs-)Praktiken der Lehrkräfte werden im Blick auf allgemeine Kategorien wie Gesprächsorganisation, Meldepraxis, Umgang mit Unterrichtsstörungen, Herstellung von Partizipation etc. herausgearbeitet. Die (Re-)Adressierungspraktiken der Schüler:innen betreffen das Arbeiten in Gruppen (im Unterschied zum Plenum), den Umgang mit Leistungserwartungen sowie die Rolle von „Körperscham“ im Arbeiten mit Fotografien. Auf diese Weise werden Konstruktionen von Differenz, von Schüler-/Lehrkraft-Identifikationen bzw. von Positionierungen sowie Praktiken des Öffnens und Schließens analysiert. Unter „Praktiken des Öffnens“ werden hier – anders als in Teilprojekt 1 – Äußerungen verstanden, die *inhaltlich* heterogenitätsaffirmierend sind, z. B. wenn sich Schüler:innen und / oder Lehrkräfte solidarisch mit der LGBTQ-Bewegung zeigen. Besonders hervorzuheben ist die eigens konzeptualisierte, „empirisch schwer nachweisbar[e]“ (164) Kategorie des „*silencing difference*“, also des Nicht-Aufkommen-Lassens von Differenzartikulationen im Unterricht, das auf Unsicherheit der Lehrkräfte und die Dominanz der „Steuerungspraktik“ zurückgeführt wird.

Die u. a. durch proxemische Analysen realisierte Berücksichtigung von „Raumdynamiken“ (B. Konz) für heterogenitätssensible Lernprozesse bringt einen innovativen Aspekt in das Projekt ein: Es wird deutlich, wie unterschiedlich sich Interak-

tionen im Klassenraum, im „liminalen“ Raum des Schulflurs und außerhalb des Schulhauses vollziehen – v. a. hinsichtlich der Kontroll- und Steuerungsfunktion, die im Klassenzimmer deutlich höher ausfällt als im außerschulischen Bereich, wo Lehrkräfte eher Kontrolle abgeben. Einerseits erweisen sich daher außerschulische Räume als geeigneter für kreatives Arbeiten, andererseits kann die mit dem Klassenzimmer verbundene Orientierung für manche Schüler:innen auch hilfreich sein. Wichtig ist der Hinweis auf „Muster der Unsicherheit und Scham“ (208), die sich mit ästhetischen Methoden verbinden können, wenn diese körperbezogenes Arbeiten und entsprechende Expositionen erfordern.

Die parallel zu Teilprojekt 1 erhobenen und allesamt inhaltsanalytisch ausgewerteten Daten zum Thema „Lernentwicklung und Einzelfallanalyse“ (B. Konz/I. Raiser) zeigen wiederum geringes Vorwissen der Schüler:innen, das wiederholt auf den „Traditionsabbruch“ zurückgeführt wird. Mögliche Interferenzen zwischen Erhebungssetting und Auswertungsbefunden werden explizit markiert: So lässt sich z. B. der Befund, dass die Schüler:innen Auferstehung schon vor der Unterrichtsreihe häufig mit „Hoffnung“ assoziieren, durch den Hinweis relativieren, dass sich dieser Konnex durch die Impulsfrage „Was haben Tod und Auferstehung deiner Meinung nach mit Hoffnung zu tun?“ besonders nahelegt. Die Analysen zu den Lernzuwächsen argumentieren dahingehend, dass sich – ähnlich wie in Teilprojekt 1 – ein Fortschritt hinsichtlich der Detailliertheit und Differenziertheit von Deutungen zeigt.

Ein Vergleich zwischen Lernstandserhebungen, Stundenverläufen und den Einzelinterviews zeigt erwartungsgemäß, dass sich in den Interviews tiefergehende und weitreichendere Deutungen finden, die die oftmals allgemeinen Aussagen der Lernstandserhebungen gut ergänzen. Dies spricht dafür, dass viele Deutungsaspekte im Unterrichtsverlauf mit seinen mannigfaltigen Restriktionen nicht zum Ausdruck kommen können. Ob sich aus dieser Diskrepanz schließen lässt, dass die Schüler:innen in den Unterrichtseinheiten mehr lernen, als oberflächlich sichtbar ist, oder ob das Interview selbst eine Lerngelegenheit darstellt, muss – auch nach Einschätzung der Autorinnen – offenbleiben. Ähnlich wie im Falle der „Unterrichtsdynamiken“ wäre auch hier eine explizite Methodenreflexion hilfreich: Inwiefern entspricht die Inhaltsanalyse, die im Projekt sowohl im Hinblick auf Häufigkeiten wie auch im Hinblick auf systematisch-inhaltliche Aspekte zum Einsatz kommt, z. B. dem praxeologischen Forschungsanliegen, das auf rekonstruktive Verfahren setzt?

Ein eigenes kurzes Kapitel widmet sich der Auswertung der im Projekt entstandenen Fotografien (S. Lerke), die das Thema Auferstehung interpretieren. Inter-

essant ist dabei u. a. die Art und Weise, wie die Schüler:innen das Thema Leid differenzieren. Die oben bereits angemerkten Interferenzen zwischen Unterrichtsinhalten und Foto-Interpretationen (Auferstehung als „Hoffnung auf Hilfe im Leben“) werden auch hier explizit kenntlich gemacht.

Die vergleichende Zusammenschau der beiden Teilprojekte arbeitet folgende Ergebnisse heraus:

- Eine beiden Teilprojekten gemeinsame Beobachtung ist der schüler:innenseitige „Traditionsabbruch“, der sich in sehr vagem religiösen Vorwissen äußert. Zu ergänzen wäre hier vielleicht, dass die eigentliche Problematik wohl eher in der Tatsache zu suchen ist, dass dieses geringe Wissen nach acht bis zehn Jahren zweistündigem Religionsunterricht zu konstatieren ist.
- Rezeptionsästhetisches Arbeiten mit Kunst scheint tendenziell den „theologischen Erkenntniszuwachs“, produktionsästhetisches Arbeiten die „existentielle Auseinandersetzung“ zu fördern (276).
- Ein wichtiges Lernergebnis im Rahmen der Unterrichtsreihe, das in beiden Teilprojekten herausgearbeitet wird, betrifft die Ausdifferenzierung religiösen Wissens, z. T. auch durch deutlich perspektivensensiblere sprachliche Ausdrucksweisen.
- Besonders weiterführend für die religionsdidaktische Diskussion ist die Hervorhebung unterrichtlicher *Praktiken des Öffnens und Schließens* als zentralen Scharnierstellen des Erkenntnisgewinns. Dabei wird deutlich, wie „prekär“ (278) die Schließungsphasen in den beobachteten Unterrichtsstunden verlaufen. Hierauf *erneut* aufmerksam gemacht zu haben, ist ein Verdienst der Studien und markiert ein Forschungs- und Ausbildungsdesiderat der Religionsdidaktik. Idealtypisch wird eine Balance zwischen Öffnung und Schließung herausgearbeitet, bei der einerseits Perspektivenvielfalt erreicht, andererseits aber auch Orientierung geboten wird. Auf einen begrifflich guten Nenner bringt dies die Formulierung „Vielfalt durch Rahmung“ (277).
- Hinsichtlich des zentralen Konzepts des „doing difference“ wird bestätigt, dass Praktiken des Schüler:innen bzw. Lehrkraft-Seins (*doing being student/teacher*) insbesondere in alltäglichen Klassenraumsituationen vorherrschend sind, während außerschulische Lernorte, die v. a. beim produktionsästhetischen Arbeiten aufgesucht wurden, diese Ordnungen aufbrechen können. Weiterhin lenkt das Projekt den Fokus auf Mikropraktiken des *doing diffe-*

rence in unterschiedlichen Konstellationen, die die Aufmerksamkeit für Diskriminierungsakte innerhalb des Religionsunterrichts schärfen.

- Das Forschungsdesign wird konstruktiv reflektiert: Besonders interessant sind die mit der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung einhergehenden methodischen Herausforderungen, wie z. B. die eingeschränkte Vergleichbarkeit der je nach Zyklus unterschiedlichen Lernsettings sowie die eigentlich notwendige Kleinschrittigkeit der konstruierten Lernprozesse, für die es weder im Bereich Religion noch im Bereich Kunst passende Vorarbeiten gibt. Dies wird insbesondere an den Stellen im Projekt deutlich, an denen Lernfortschritte, z. B. in der Deutungskompetenz, plausibilisiert werden, ohne dass dies an konkreten Kriterien festgemacht werden kann. Diese Diskrepanz führte im Projektverlauf dazu, dass sich der Fokus stärker auf die rekonstruktiven Zugänge verlagerte, während die mit der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung einhergehende Zielsetzung, empirisch evaluierte Lernsettings zu kreieren, eher in den Hintergrund trat. Hier machen die Autorinnen die Limitationen ihres Zugangs explizit deutlich. Ein weiterer methodisch relevanter Punkt besteht in der Erprobung von Sprachnachrichten und Partnerinterviews als Erhebungsinstrumente. Weiterführend ist hier die Beobachtung, dass diese einer schriftlichen Vorbereitung bedürfen. Das weist darauf hin, dass schulisches Wissen mit Schriftlichkeit verknüpft ist und daher auch entsprechende Erhebungsformen braucht.

Mit der Monografie liegt ein Referenzwerk vor, das für den Bereich des ästhetischen Lernens im Religionsunterricht sowie für die Religionsdidaktik allgemein relevant ist. Das liegt v. a. an den praxeologisch ausgerichteten Analysen, die die Eigenlogiken unterrichtlicher Praxis transparent machen und auf diese Weise die Sensibilität für die Problematik von Öffnungs- und Schließungsprozessen, Umgang mit Scham sowie potenziell diskriminierenden Differenzsetzungen schärfen.