

Reis, Oliver; Uppenkamp, Vera; Schmidt, Rebekka; Kammeyer, Katharina
**"Das muss nicht besonders künstlerisch wertvoll sein". Praktiken der
Vereindeutigung von Mehrdeutigkeit im inklusiven Fachunterricht**

Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.];
Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht.
Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt
2024, S. 83-100



Quellenangabe/ Reference:

Reis, Oliver; Uppenkamp, Vera; Schmidt, Rebekka; Kammeyer, Katharina: "Das muss nicht besonders künstlerisch wertvoll sein". Praktiken der Vereindeutigung von Mehrdeutigkeit im inklusiven Fachunterricht - In: Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 83-100 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304158 - DOI: 10.25656/01:30415; 10.35468/6098-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304158>

<https://doi.org/10.25656/01:30415>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Oliver Reis, Vera Uppenkamp, Rebekka Schmidt und Katharina Kammeyer

„Das muss nicht besonders künstlerisch wertvoll sein“ – Praktiken der Vereindeutigung von Mehrdeutigkeit im inklusiven Fachunterricht¹

Abstract

Mehrdeutigkeit und der Umgang mit ihr sind in Lerngegenständen und Unterrichtsszenarien angelegt und somit in fachdidaktischer Hinsicht konstitutiv für Religions- und Kunstunterricht. Zudem ist Mehrdeutigkeit grundlegend für inklusive Praxis: Sie eröffnet zum einen auf der Gegenstandsebene verschiedene Zugänge und kann zum anderen Resultat differenzierter Lernsettings sein. Didaktisch gewollte und faktisch evozierte Mehrdeutigkeit sind somit Kennzeichen des Fachunterrichts und bringen ihn paradoxerweise an seine Grenze. Mit welchen Praktiken öffnen, schließen oder simulieren die Agierenden Mehrdeutigkeit in der Praxis? Videographierter Fachunterricht wird daraufhin untersucht, wie Mehrdeutigkeit im Unterricht organisiert wird und welche Rolle Fachkulturen und fachunabhängige Muster spielen.

1 Schulische Inklusion als Treiber oder Verhinderer von Vielfalt und Mehrdeutigkeit?

An inklusive Lehr-/Lernprozesse wird die Forderung gestellt, dass sie die Heterogenität der Lernenden ernst nehmen und versuchen, den unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen zu den Lerninhalten durch vielfältige Ziele, Methoden etc. gerecht zu werden (Schweiker 2012, 34). Damit müsste das Bewusstsein zunehmen, dass Unterrichtsgegenstände anders interpretiert werden und daher die Beiträge stärker voneinander abweichen können. Gleichzeitig bedeutet dies, dass Unterrichtsmethoden je nach Ausgangslage verschieden gewählt werden müssten und Lernwege unterschiedlich miteinander gekoppelt werden könnten. Damit nimmt die Mehrdeutigkeit in den pädagogischen Prozessen erheblich zu, sodass

1 Dieser Beitrag ist ein Ergebnis der Forschungsgruppe MehrKuR (Mehrdeutigkeit im Kunst- und Religionsunterricht) an der Universität Paderborn.

Lernende und Lehrkräfte gesteigerte Ambiguität aushalten müssen (Meyer 2019, 270ff.). Gleichzeitig zeichnen aber z. B. die Unterrichtsanalysen von Jürgen Budde (2015) am Begriff der Heterogenität nach, dass durch Differenzierung in sich homogene, standardisierte Lernvorstellungen bedient werden. Schulische Inklusion, so wäre die These, steigert somit Vielfalt in den Unterrichtspraktiken nicht, sondern hegt sie funktional ein und grenzt damit Mehrdeutigkeit ein. Der Eindruck, dass zunehmende Individualisierung und Liberalisierung zu Vereindeutigungen führen, wird durch die Gesellschaftsanalyse von Thomas Bauer bestätigt: Nach Bauer nimmt nicht nur die Vielfalt der natürlichen Arten, sondern auch die der menschlichen Kultur ab. Mit Stefan Zweig beobachtet er, dass die Individualität selbst ein kulturelles Schema der Gleichförmigkeit ist (Bauer 2018, 11), die Vielfalt in „Kästchen“ homogenisiert (Bauer 2018, 81). Andreas Reckwitz' (2018) These von dem gesellschaftlichen Zwang zur Singularität und die Beobachtung von Norbert Ricken (2018) zur Individualität als neuer Sozialnorm unterstützen den Eindruck, dass Inklusion in Schule – auch durch die Bereinigung der Vielfalt in der Schullandschaft – gerade mit dem Mantra der individuellen Förderung in der gemeinsamen Lernpraxis Standardisierungen verstärkt.

Bauer geht in seiner Gesellschaftsanalyse auch auf die Rolle von Kunst und Religion ein, die beide besonders von Ambiguität geprägt sind. Die Gegenstände sind mehrdeutig angelegt und ihre Produktion sowie Rezeption zeigen die Mehrdeutigkeit für alle offensichtlich. Sind Kunst und Religion „mithin Rückzugsgebiete für Ambiguität in einer ambiguitätsfeindlichen Zeit“ (Bauer 2018, 41)? Wären dann, mit Blick auf die Schule, der Kunst- und der Religionsunterricht Rückzugsorte für einen pädagogischen Umgang mit Vielfalt? Diese Fragen lassen sich auf der didaktisch-intentionalen Ebene bejahen. Aber wie sieht es auf der Ebene der Praxis aus? Erhält Unterricht Mehrdeutigkeit und damit auch eine Vielfalt in den Denk- und Handlungsformen, wie sie durch Inklusion möglich sein soll?

2 Didaktisch-intentionale Ebene: Mehrdeutigkeit als Bedingung für Inklusion im Kunst- und Religionsunterricht

Mehrdeutigkeit ist für den Kunstunterricht konstitutiv. Aus Sicht der Rezeptionsästhetik entsteht in einem Kunstwerk Mehrdeutigkeit im Zusammenspiel dreier Aspekte: Kunst ist nicht einfach Realität, bildet sie auch nicht ab, sondern interpretiert sie und führt in das Kunstwerk eine Perspektive der Interpretation ein (vgl. Regel 1986), wodurch *Unbestimmtheitsstellen* (vgl. Kemp 1985) entstehen. Ein Kunstwerk ist damit weder vollständig erfass- und interpretierbar noch eindeutig herstellbar (vgl. Regel 1986). Durch diese Unbestimmtheit gehen vom Kunstwerk auch verschiedene Verstehens- und Handlungsaufforderungen aus. Diese *Polyfunktionalität* verstärkt die Vielzahl an möglichen Zugriffen, aus denen schließlich unterschiedliche Gehalte entstehen, die trotz fester Form-Inhaltsbe-

züge individuelle Deutungsbewegungen zulassen und sich in der *Polyvalenz* des Kunstwerkes äußern (vgl. Otto 1976; Schmidt 2016).

In Bezug auf die Produktion, also die gestalterische Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Umwelt, können die genannten Merkmale jedoch nicht zwangsläufig auf Unterrichtsergebnisse angewendet werden. Da diese in einem pädagogischen Kontext entstehen, werden sie zumindest in einem Unterricht, der das Lösen bildnerischer Probleme fokussiert, nicht als Kunstwerke angesehen, sondern als Lernstücke, die in Relation zum Arbeitsauftrag entstehen (vgl. Otto 1976). Diese Einschränkung ist wichtig, um den Kunstunterricht nicht zu überfordern, aber sie verändert die Annahme von der inhärenten ästhetischen Mehrdeutigkeit der gestalteten Produkte in unterrichtlichen Prozessen, wie wir sie untersuchen. Mehrdeutigkeit ist dennoch auch für produktive, gestalterische Phasen des Unterrichts bedeutsam, wenn man sich auf Konzepte wie die künstlerische Bildung (vgl. Buschkühle 2003) oder die ästhetische Forschung (Kämpf-Jansen 2012) bezieht. Beide stellen die individuellen Wahrnehmungs- und Erlebensweisen der Lernenden als Ausgangspunkt für den bildenden Akt des gestalterischen Handelns heraus (Kathke & Ehring 2022, 44). Vor diesem Hintergrund sind im Unterricht die eigenen Seh- und Denkgewohnheiten zu hinterfragen und müssen sich die Lernenden gerade in der sozialen Multiperspektivität auf andere Sichtweisen für die eigene Produktion einlassen (vgl. Bauernschmitt & Sansour 2017). So sorgen die individuellen Wahrnehmungs- und Erlebensweisen dafür, dass auch Lernstücke keine Doubletten sind, sondern ausreichend mehrdeutige Varianz in der Verarbeitung des Auftrags aufweisen.

Im Zusammenspiel von gegenständlicher, individueller und sozialer Mehrdeutigkeit entsteht eine Vielzahl an gleichberechtigten „Bildsprachen als Bereicherung für Kontexte der Bildproduktion und -rezeption“ (Kaiser 2019, 61), was nach Kaiser der Zugang für eine potentialaffine und differenzsensible Kunstpädagogik ist. Insofern eröffnet der aktive Umgang mit Mehrdeutigkeit sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion inklusive Lernchancen, die die standardisierte Gleichförmigkeit unterlaufen und die individuellen Fähigkeiten der Lernenden erweitern sollte (vgl. Bauernschmitt & Sansour 2017).

Schaut man von dieser Perspektive auf die (christliche) Religion, ist erstaunlich, wie strukturell ähnlich sich die beiden Wirklichkeitszugänge sind. Religion agiert in der Welt und mit den Dingen der Welt, aber sie führt mit transzendenten Elementen – wie Schöpfung, Himmel, Heilige oder Auferstehung – eine neue Perspektive in die Realität ein. Luhmann spricht von einer Realitätsverdopplung der Welt durch die Religion, die die Welt mehrdeutig und interpretationsbedürftig macht (vgl. Luhmann 2000). Religionen sprechen dabei zwar oft sehr bestimmt darüber, was die Welt gerade braucht, allerdings bleibt die religiöse Rede in ihren Deutungen selbst mehrdeutig. Das liegt daran, dass religiöse Sprache mit den transzendenten Begriffen Dinge bezeichnet, die ein anderes Sein haben als die immanenten Dinge. Die Sprache bezeichnet etwas, ohne das Sein wirklich zu fassen. Religiöse Rede und

religiöse Praktiken sind von daher immer symbolgeleitet. Die Symbole sind in sich auslegungsbedürftig und von den biographischen und kontextuellen Bedingungen geprägt. Diese Unbestimmtheit wird dadurch minimiert, dass sich Religionen immer als soziale Interpretationsgemeinschaften (Filipović 2012) bilden, die Mehrdeutigkeit durch soziale Aushandlung wie z. B. Dogmen strukturieren.

In der Schule ist das Ziel heute nicht, Mehrdeutigkeit der Religion einzugrenzen, sondern im Gegenteil religiöses Lernen auf den Umgang mit Mehrdeutigkeit hin zu gestalten (Dressler 2020, 226f.). Die in Religion wirksame Mehrdeutigkeit wird religionsdidaktisch in verschiedenen Konzepten wie zum Beispiel der Kinder- und Jugendtheologie methodisch reguliert (vgl. Büttner 2007). Auf der einen Seite kultivieren diese Konzepte die legitime Mehrdeutigkeit des Gegenstandes in der individuellen Deutung, die noch in dem sozialen Austausch der Positionen im Diskurs gesteigert wird (vgl. Meyer-Blanck 2022). Auf der anderen Seite wird sie in der Begegnung mit der Tradition in gemeinsamen Erkenntnisprozessen auf ein Ziel hin kanalisiert. Ähnlich wie in der Kunst ist trotz dieser Homogenisierung die Varianz der Positionen und die Unaufhebbarkeit der Vielfalt so offensichtlich, dass für Kammeyer Mehrdeutigkeit die Grundvoraussetzung für einen inklusiven Religionsunterricht ist (Kammeyer 2014, 20ff.).

Innerhalb der Religionsdidaktik wird der Auseinandersetzung mit Kunst in besonderem Maße zugetraut, die Mehrdeutigkeit des religiösen Lernens und damit auch des inklusiven Lernens anzubahnen (Konz & Roggenkamp 2022, 20). Denn Kunstwerke verweigern eine vereindeutigende religiöse Bedeutungszuschreibung und fordern zu einer mehrperspektivischen Interpretation auf (ebd., 19). Diese Funktion kann Kunst am besten dann erfüllen, wenn sie nicht pädagogisch zweckt wird (Burrichter & Gärtner 2014, 19).

3 Der Umgang mit Mehrdeutigkeit unter Unterrichtsbedingungen Anlage der Untersuchung

Bauer selbst kommt in seiner Analyse zu dem Schluss, dass auch Religion und Kunst wie die anderen gesellschaftlichen Bereiche zu einer der beiden ambiguitätsverhindernden Formen neigen: entweder sorgt Fundamentalismus für gleichförmige Vereindeutigung oder Relativismus für vielgestaltige Beliebigkeit (Bauer 2018, 51). Für Unterricht stellt sich die Frage, wie konkrete Unterrichtsprozesse in beiden Fächern mit der didaktisch-intentionalen Mehrdeutigkeit umgehen. Bleibt sie erhalten oder lassen sich in den Praktiken ebenfalls Prozesse der Vereindeutigung oder der Beliebigkeit beobachten? Diese Frage unterstellt eine grundsätzliche Differenz zwischen idealen Vorstellungen zu Unterricht und konkreten Unterrichtsverläufen (vgl. Roose 2019). Gerade im inklusiven Unterricht können didaktische Absichten stark von den realen Wirkungen abweichen (vgl. Jahr 2021), weil die Unterrichtspraxis eigenen Logiken folgt. Wir knüpfen deshalb für den *Forschungsrahmen* an den Modellvorschlag

von Breidenstein und Tyagunova (2020) an, die das klassische didaktische Dreieck zwischen Lehrkraft, Lernenden und Unterrichtsgegenstand durch ein äußeres Dreieck mit den Ecken Praktiken der Strukturierung, der Aufgabenbearbeitung und der Interaktionsorganisation rahmen (ebd., 212ff.). Dieses Modell hilft dabei, in der Analyse von Unterricht genauer zu erkennen, an welchen Stellen in der Praxis angedachte Kopplungen der didaktisch-intentionalen Ebene durch bestimmbare Praktiken gegen die Intentionen der Akteure überformt werden. Im Hintergrund steht die praxistheoretische Annahme, dass Unterricht als „performative pädagogische Ordnung“ (Rabenstein 2020, 8) Praktiken generiert und von Praktiken strukturiert wird. Die praxeologische Analyse fragt deshalb nach strukturierenden Elementen sozialer Praktiken im Unterricht und danach, wie sich diese gegenseitig beeinflussen. Im Fachunterricht wirken verschiedene Praktiken aus den unterrichtlichen Kontexten sowie Fachlogiken und -kulturen aufeinander ein (vgl. Röhl 2016; Reis & Wittke 2019). Dabei lassen sich jeweils (de-)stabilisierende Elemente rekonstruieren, die Mehrdeutigkeiten aushalten bzw. Vereindeutigungen vornehmen und sich somit auf die didaktisch-intentionale Ebene von Unterricht einwirken (vgl. Schäfer 2016).

Da der Forschungsgruppe aktuell noch keine Videodokumentationen aus dem Kunstunterricht zur Verfügung stehen, haben wir uns dazu entschieden, aus (video-)dokumentierten Religionsunterrichtsstunden eine solche aufzugreifen, in der kunstdidaktisch relevante Vollzüge beobachtbar werden. Auch wenn damit ein direkter Vergleich der beiden Fächer nicht mehr möglich ist, bietet sich hier die Möglichkeit zu beobachten, wie sich der Einsatz von Kunstgegenständen oder von kunstdidaktischen Methoden auf die Grundform des Religionsunterrichts mit seinen Möglichkeiten auswirkt, Mehrdeutigkeit hervorzubringen. Werden, wie in der Theorie beschrieben, Vereindeutigungen unterbrochen (vgl. Burrichter & Gärtner 2014) oder fortgeführt bzw. verstärkt? Insofern bietet eine solche Stunde genügend Potenzial, um die Differenz von intentionaler und praktischer Mehrdeutigkeit zu rekonstruieren.

4 Didaktisch angelegte Mehrdeutigkeit in der Unterrichtsstunde

Die ausgewählte Doppelstunde einer zehnten Klasse im Fach Religion stammt aus dem Videoportal HILDE (Fallarchiv HILDE 2016b).² In der Stunde werden Vorstellungen zu der Frage thematisiert, was nach dem Tod kommt. In zwei größeren Arbeitsphasen in unterschiedlichen Kleingruppen werden allgemeine Informatio-

2 Die im Beitrag verwendete Videodatei (062_Leben nach dem Tod_LK) ist über den Streaming Server HILDEonline des Fallarchivs HILDE der Universität Hildesheim einsehbar. Sie kann nach einer Registrierung unter:

<https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/registrierung-und-login/> zu Zwecken der Lehre und Forschung von Wissenschaftler*innen, Lehrenden an einer Hochschule oder anderen Bildungseinrichtung sowie von Studierenden genutzt werden.

nen zu den Weltreligionen (Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus) verarbeitet und in Bezug zum Lied „Tears in Heaven“ von Eric Clapton und dessen Auferstehungsvorstellung gesetzt. In der Vertiefungsphase sollen die Lernenden in einem Brief aus der jeweiligen Perspektive einer Religion die Frage beantworten, ob Clapton seinen als Kind verstorbenen Sohn nach seinem eigenen Tod wiedersehen könnte. Nachdem die Briefe präsentiert worden sind, werden die Lernenden aufgefordert ein CD-Cover zu gestalten, das die Auferstehungsvorstellungen der Lernenden ausdrückt.

In diesem Aufbau lässt sich schnell die Grundstruktur des Theologisierens mit Jugendlichen wiedererkennen, hier zu einem eschatologischen Thema. Ganz klassisch werden wir mit in die Phase ‚Theologie für Jugendliche‘ hineingenommen, damit die Jugendlichen in Gruppenarbeiten anschließend im Sinne der ‚Theologie mit Jugendlichen‘ (Dieterich 2012, 36f.) theologische Positionierungen einnehmen können. Der Gegenstand ist hier die Auferstehungshoffnung, die mehrperspektivisch in verschiedenen Modellierungen über die Weltreligionen angeboten wird (vgl. Schwarzkopf 2016; Büttner & Reis 2020). Ein so angelegter Unterricht macht die Mehrdeutigkeit des Gegenstandes in den verschiedenen Modellierungen bewusst zum Thema. In der Anforderung, diese Positionen einer anderen Position im Lied zuzuordnen, wird eine diskursive soziale Lernsituation geschaffen, die die individuellen Deutungen zwar durchaus sozial kontrolliert, aber nur, um dann in der Gestaltungsaufgabe die Mehrdeutigkeit in den individuellen Ausdrucksformen zu erhöhen.

Für diese Steigerung wird ein *ästhetisches Modul* genutzt. Die Aufgabe ist nicht völlig beliebig, da über Form-Inhaltsbezüge das CD-Cover die individuelle Position im Diskurs der Positionen tragen muss. D. h., die Lernenden werden aus den eher kompetenzorientierten, stark kognitiven Erarbeitungsprozessen freigesetzt und sollen in einer Art Schlussstein nun zu einem persönlichen Ausdruck kommen. Der hierzu gewählte Weg über die Kunstproduktion ist in der religionsdidaktischen Methodenlehre, z. B. als Gestaltung von Bildern, gut verankert (Niehl & Thömmes 2014, 67f.) und wird mit der Erweiterung von Ausdrucksmöglichkeiten sowie religiöser Sprachfähigkeit begründet (ebd., 53). In der untersuchten Religionsstunde nimmt der Arbeitsauftrag der CD-Cover-Gestaltung eine solche Funktion im Rahmen der Ergebnissicherung ein. Kunstdidaktische Arbeitsschritte werden nicht eigens geplant. Entscheidend ist vielmehr der individuelle Ausdruck, der in der Präsentation am Ende die Mehrdeutigkeit des Gegenstandes und der sozialen Prozesse widerspiegelt.

In gewisser Weise wird die Gestaltungsaufgabe aus der Kunst in den religiösen Lernprozess funktional eingebaut, da das CD-Cover zur Trägerstruktur für die eigene Auferstehungsvorstellung wird, die damit überhaupt emotional zugänglich und diskutierbar wird. Es könnte vordergründig nur darum gehen, den religionsunterrichtlichen Lerngegenstand sichtbar zu machen. Wie im Theologisieren ins-

gesamt kann sich die Lehrkraft auf die Moderation der Positionen konzentrieren. Sie muss sich weder selbst positionieren noch eine Norm einfügen. Jedes Bild ist an sich richtig, wenngleich die Lehrkraft durchaus an der Bildsprache die Intensität der Auseinandersetzung mit den Positionen erkennen kann. Die mit der Freiheit der Gestaltung intendierte Mehrdeutigkeit korrespondiert mit der Freiheit, den Inhalt subjektiv zu denken. Allerdings impliziert die Erwartung einer wiedererkennbaren Inhaltlichkeit die Bindung an eine wiedererkennbare Bildsprache.

Das Ergebnis der Gestaltung kann durchaus künstlerisch wertvoll sein, muss es aber nicht. Wertvoll für Lernprozesse im Kunstunterricht wird es aber, wenn zum einen verschiedene Möglichkeiten des gestalterischen Ausdrucks erprobt und Differenzenerfahrungen initiiert werden können, die zum anderen individuelle Auslegungen ermöglichen, sodass der gestaltete Ausdruck einen für die Lernenden neuen Blick auf die Auferstehung eröffnet. Somit zeigt sich im didaktischen Dreieck der religiösen Lernsituation noch ein eingehangenes kunstdidaktisches Dreieck: Wenn der eigene Ausdruck nicht nur eine gelungene Übersetzung des eigenen Denkens in ein Bild ist, wird aus der religionsdidaktischen Strukturierungspraxis ein kunstdidaktischer Gegenstand, der eigene Strukturierungspraktiken erfordert. Gelingt dies, kann der kunstdidaktisch unterstützte individuelle Ausdruck selbst ein Fenster im religionsdidaktischen Gegenstand öffnen. Die gestaltete Position kann in der abschließenden Präsentationsphase durch Differenzenerfahrungen potenziell auch für andere Lernende den Blick auf den Gegenstand so verändern, dass Mehrdeutigkeit für alle gesteigert wird. Im Idealfall wird der Abschluss der individuellen mehrdeutigen Gestaltung zum Einstieg eines mehrdeutigen sozialen Rezeptionsprozesses. In diesem Fall bliebe die kunstdidaktische Arbeit autonom – wie Burrichter & Gärtner es fordern – und wird nicht vollständig für den Religionsunterricht funktionalisiert. Dann würde die kunstdidaktische Arbeit deutlich die Mehrdeutigkeit erhöhen.

5 Untersuchungsfokus: Rekonstruktion der strukturierenden Unterrichtspraktiken im Umgang mit Mehrdeutigkeit

Aufgrund der im Gegenstand und der Methode angelegten Mehrdeutigkeit, die in der betrachteten Doppelstunde von der Lehrkraft stellenweise stark und weniger stark didaktisch berücksichtigt bzw. genutzt wird, liegt das Interesse der praxistheoretischen Analyse in der Rekonstruktion der den Unterricht *strukturierenden Praktiken*, „die – etwa in Form von Unterrichtsvorbereitung oder -steuerung durch die Lehrperson – den fachlichen Gegenstand im Unterricht figurieren“ (Breidenstein & Tyagunova 2020, 213). Diese Strukturierungspraktiken, die in dem Modell vor allem als Zusammenspiel von Lehrkraft und Unterrichtsgegenstand zur Geltung kommen, erfolgen in der Regel nicht getrennt von den anderen

Unterrichtspraktiken und Akteur*innen. Zwar gibt die Lehrkraft in der Strukturierung dem fachlichen Gegenstand je nach Phase des Unterrichts eine konkrete, adressat*innenbezogene Gestalt. Jedoch kann sich der tatsächliche Umgang mit dem so gestalteten Gegenstand von dem geplanten Umgang unterscheiden, indem z. B. der zeitliche Aspekt der Unterrichtsorganisation im Unterricht selbst auf die Gestaltung des Lerngegenstandes einwirkt (ebd., 213ff.). Nach Breidensstein und Tyagunova kommt Lehrmaterialien mitunter auch eine strukturierende Funktion zu, da in diese Praktiken eingelassen sein können (ebd.). Das beim Mitteilen des Arbeitsauftrags noch leere CD-Cover nimmt die oben dargestellte, doppelte Mehrdeutigkeit von Inhalt und Form derart auf. Wie diese dann faktisch zur Geltung kommt bzw. innerhalb weiterer Strukturierungspraktiken zur Geltung kommen kann, gilt es in der Detailanalyse herauszustellen.

6 Case Summary der Fokus-Szenen

Die Strukturierungspraktiken werden vor allem in zwei Szenen relevant, die unmittelbar mit der Gestaltungsaufgabe verbunden sind. Die erste Szene geht vom Arbeitsauftrag aus und endet mit der Eröffnung zur Gestaltung. Die zweite fokussiert die Präsentation der gestalteten CD-Cover. Methodisch gehen wir so vor, dass in einem ersten Schritt die Szene in einer Case Summary (Kuckartz 2016, 58ff.) vorgestellt wird. Die Szenen wurden auf der Basis der Videodokumentation und des Transkriptes (Fallarchiv HILDE 2016a)³ in einer dichten Beschreibung gefasst und mit Fokus auf die Strukturierungspraktiken ohne direkten Theoriebezug interpretiert bzw. kommentiert.



Szene 1: Arbeitsauftrag

Die Lehrkraft sitzt auf dem Pult. Die letzte Gruppe hat ihren ersten Brief an Eric Clapton vorgestellt, auf dessen humorvolle Elemente einige Lernende und die Lehrkraft mit Lachen reagieren. An den Gruppentischen laufen einige Nebengespräche. Die Lehrkraft verzichtet darauf, den zweiten Brief der Gruppe vorlesen zu lassen. Sie wirft zunächst einen flüchtigen Blick auf einen Zettel neben sich und dann auf ihre Armbanduhr, während sie sagt: „wir haben jetzt noch dreizehn minuten das passt perfekt“ (1214f).

Was passt perfekt? Wofür sind 13 Minuten ausreichend? Die Lehrerin macht einen kurzen Check zwischen den geschafften und noch offenen Schritten der Planung und der Zeitachse, die hinter die reale Praxis hinterlegt ist. Der verbleibende Zeitraum reicht für das, was in der Planung noch kommt: Die Lehrkraft macht den Zwischencheck öffentlich. Das ist nicht unbedingt nötig, meist geben

3 Die wörtlichen Zitate in diesem Abschnitt entstammen dem Transkript, die Zeilennummern sind direkt hinter dem jeweiligen Zitat in Klammern angegeben.

Lehrkräfte ihre Zeitstände nicht bekannt. In der Szene ist die Stimmung gelöst. Die eine Phase ist zu Ende, die vermutlich letzte kommt. Die Lehrkraft strahlt Zufriedenheit mit den Ergebnissen, dem Prozess und ihrer Planung aus. Diese Zufriedenheit teilt sie.



Daraufhin beginnen einzelne Lernende mit dem Zusammenlegen der Arbeitsmaterialien. Den Blick auf die gesamte Lerngruppe gerichtet, kündigt die Lehrkraft den Wechsel der Sozialform an und gibt dann den Auftrag: „Also ihr macht jetzt folgendes (- -) ähm ihr habt euch ja jetzt ganz viele Gedanken darüber gemacht oder damit auseinander gesetzt was die weltreligionen ähm denken ähm einige haben auch schon gesagt was SIE denken was nach dem tod passiert ähm und die auffassung von eric clapton ist ja auch in unserem lied relativ klar zu erkennen (.) wir hören das lied jetzt noch einmal und dann aber sollt ihr versuchen mal so ein zedeh cover für diesen song zu entwerfen indem ihr (.) eure persönliche auffassung mit einbringen könnt den ihr einfach äh der stimmung dem thema entsprechend gestalten könnt WIE auch immer das muss nicht besonders künstlerisch wertvoll sein es reicht wenn ihr so eine skizze anfertigt viel mehr schafft man auch natürlich in der zeit auch nicht“ (1215-1230). Die Lernenden bleiben weitgehend sitzen, während die Lehrkraft den Arbeitsauftrag nennt. Die meisten blicken zu ihr, andere auf Zettel vor ihnen oder in den Raum. Vereinzelt werden Zettel in Mappen geräumt. Einige Lernende stehen auf und gehen auf ihre Plätze, damit sie dann die Einzelarbeit „ähm ja (.) aber das dann jetzt bitte jeder für sich“ (1233) aufnehmen können.

Nach dem Blick zurück nun der Blick nach vorne. Womit sollen die 13 Minuten gefüllt werden? Der Arbeitsauftrag strukturiert das Ziel (ein CD-Cover so gestalten, dass es *a*) den Clapton-Song trifft, *b*) die persönliche Auffassung miteingeht, es *c*) zur Stimmung passt und *d*) das Thema der Auferstehungsvorstellung aufnimmt), die Methode (Skizze in der Größe eines CD-Covers anfertigen) sowie die Sozialform (Einzelarbeit). In dieser Struktur wird der Blick von den Weltreligionen und ihre Perspektive auf die Auferstehung zurück auf die Lernenden und ihre Perspektive gelenkt. Sie sollen die bisherigen Vorstellungen nicht vergessen. Der thematische Rahmen bleibt erhalten, aber sie sollen als Material eingehen in ein Bild, das *a*) bis *d*) gar nicht konsistent aufnehmen kann – zu heterogen sind die Elemente. Es könnte etwas Neues entstehen, künstlerisch muss es nicht sein. Damit ist vermutlich eher ästhetische Perfektion gemeint und nicht die gewünschte Technik. Die bleibt durchaus offen, auch wenn eine Skizze reicht.



Die Lehrkraft läuft im Raum herum, reicht ein Blatt von einer Schülerin zu einer anderen und fragt, als alle sitzen, ob alle ein Blatt haben. Als das z. T. verneint wird, folgt von ihr ein „dann zackig“ (1250) und zwei Sekunden später geht ihr Blick, während des Gangs zum CD-Player hinter dem Pult, auf die Armbanduhr. Von dort aus äußert die Lehrkraft „SO dabei bitte mal nicht unterhalten son-

dern einfach mal selber sich gedanken machen (.) überlegen was könnte passen wie gesagt es reicht eine grobe skizze (2.0) muss jetzt nicht perfekt künstlerisch wertvoll sein (.) wir wollen ja keinen überfordern“ (1251-1255). Die Lernenden werden ruhiger und die Lehrkraft drückt eine Taste am CD-Player, woraufhin das Lied abgespielt wird.

Noch einmal betont die Lehrkraft, dass eine grobe Skizze reicht. Was ist das Ziel dieser Vorgabe, wenn diese Einschränkung nicht den Ausdruck an sich schmälern soll? Offenbar hat die Differenz „künstlerisch wertvoll“ vs. „grobe Skizze“ mit der Differenz ‚langsam‘ vs. ‚schnell‘ zu tun. Die Lehrkraft sieht in der Umsetzung anscheinend nun doch ein Zeitproblem. Sie fängt an, von der Präsentation der individuellen Arbeiten her zu denken. Wenn Sie fünf Minuten für die Präsentation haben will, dann hat sie für die Erarbeitung noch maximal fünf Minuten, die mit dem Clapton-Song verknüpft sind. Hat sie im Arbeitsauftrag ursprünglich Hören und Gestalten nachgeordnet („und dann“), werden die Prozesse nun parallelisiert, ohne dass die Zeitschiene transparent gemacht wird.



Szene 2: Präsentationsauftrag

Die zweite Szene beginnt mit dem Ende des Liedes und damit auch mit der dadurch gerahmten Arbeitsphase. Nach dem Einsetzen des Applauses im Musikstück beendet die Lehrkraft das Abspielen der CD. Die Blicke der Lernenden sind überwiegend weiterhin auf das jeweilige Blatt vor ihnen gerichtet, nur vereinzelt wird in Richtung Pult bzw. Lehrkraft geschaut. Die Lehrkraft, halb auf dem Pult sitzend, fordert die Lernenden auf, von den Vorstellungen zu erzählen. Die Bilder werden gar nicht mehr präsentiert, denn: „das sieht sowieso keiner wenn jonah das da hinten hochhält aber bitte einmal erklären (.) was da drauf zu sehen ist und warum“ (1269-1271). Die Lehrkraft lässt ihren Blick neun Sekunden lang durch den Raum schweifen, die Lernenden schauen im Raum umher oder auch auf das Blatt vor ihnen. Zeitgleich mit dem Impuls „so los gehts“ (1273) der Lehrkraft meldet sich eine Schülerin, die direkt von der Lehrkraft aufgerufen wird und berichtet, was sie in der Arbeitsphase produziert hat: „also ich hab jetzt sozusagen gemalt was auf der linken seite also eric clapton hat ja gesagt es war traurig sozusagen (...)“ (1277-1280). Während der Äußerung blickt die Lehrkraft die Schülerin mit zur Seite geneigtem Kopf an und nickt mehrmals. Anschließend werden von den wenigen Lernenden, die sich melden, einzelne aufgerufen und tragen direkt ihre Bildbeschreibung vor. Die Lehrkraft reagiert jeweils mit: „oh schön“ (1289).

Das Zeitproblem wächst („los geht's“), die geplanten Phasen und der zeitliche Verlauf passen offenbar nicht mehr. In der Präsentationsphase wird das Bild nun nicht mehr gezeigt. Der Kunstimpuls wird der verbalen Erklärung untergeordnet, wodurch das Bild in Sprache überführt wird, die wieder nach einer Verbindung von Thema, Clapton-Song und eigener Vorstellung sucht. Genannt werden bspw. Traurigkeit oder Trost. Diese Ergebnisse werden aber nicht weiter aufgegriffen, vernetzt oder befragt. Die Bilder werden ganz vergessen.

7 Praxistheoretische Analyse der Strukturierungspraktik

Die praxistheoretische Analyse fokussiert die Strukturierungspraktik in ihren Auswirkungen auf die didaktisch-intentional in der Unterrichtsstunde angelegte Mehrdeutigkeit. In diesem Fall ist die Lehrkraft die zentrale Ausführende der Praktik. Sie muss als *reflection in action* den Unterrichtsprozess nachsteuern und die nächste Lernsituation im Sinne einer Episode aus der vorherigen heraus und mit Blick auf die nächste entwickeln (vgl. Reis 2022). Die Lernenden erzeugen in diesem Fall die Resonanz, auf die die Lehrkraft strukturierend reagieren muss. Mit einer für Unterricht typischen Adaption der Arbeitsform mit Blick auf die Zielsetzung der Stunde reduziert sie die Kontingenz der Alternativen, die Unterricht prägen (vgl. Büttner u. a. 2019), und erzeugt für die Lernenden den *Eindruck* einer rationalen und darin stabilen Unterrichtspraxis, der das Interaktionsgefüge an sich stabilisiert (vgl. Rabenstein 2020). Der entscheidende Faktor, der hier die Unterrichtspraxis strukturiert, ist die ablaufende Zeit. War sie zuvor noch die Freundin der Lehrkraft, sorgt sie – typisch für die letzten Phasen einer Unterrichtsstunde (vgl. Brieden 2022) – dafür, dass Ad-Hoc-Strukturierungen ausgelöst werden müssen. Zum Praxisbündel der durch den Faktor „Zeit“ strukturierten Episode gehören grundlegend die folgenden Praktiken: Die *Zeitkontrolle* überwacht die Synchronisation von Planungsverlauf und Praxisverlauf über die Zeitschiene als *tertium comparationis*. *Verlangsamung* streckt die Zeit, *Verkürzung* streicht Elemente, um Zeit für andere Elemente zu gewinnen, und *Verdichtung* verschachtelt Elemente durch Parallelisierung statt geplanter Konsekution (vgl. Brieden 2022; Mendl 2022).

Bevor die untersuchte Sequenz beginnt, nimmt sich die Lehrkraft viel Zeit in der Auswertung der Briefe. Die intensive Erarbeitungsphase ist abgeschlossen, die Lernenden erhalten einen Moment zum Verschnaufen. Dann läutet die Lehrkraft die letzte Phase mit der öffentlichen Zeitkontrolle ein. Der Check bestätigt die Planung, die geplante Phase wird eröffnet. Aber noch in der Eröffnung greift sie zum einen zu einer *Verdichtung*, da zu dem Song direkt das Cover gestaltet wird. Diese Verdichtung ist insofern kongruent, weil sie keine Abbildung des Songs auf dem Cover anstrebt, sondern eine Verdichtung von Thema, Stimmung, Inhalt des Songs, Inhalt der Weltreligionen und der eigenen Auffassung von der Auferstehung in einen eigenständigen Ausdruck. Zum anderen *verkürzt* sie noch während der Eröffnung die Gestaltungsphase. Aus kunstdidaktischer Sicht ist die Skizze eine wesentliche Vorbereitung der Gestaltung, die selbst wieder reflektiert werden müsste. In mehreren Arbeitsschichten auch auf der Basis von Feedback müsste das Produkt überarbeitet werden, um dem vorgegebenen komplexen Ziel (s. 3.3.2) gerecht werden zu können. Die Lehrkraft *verkürzt* stattdessen die Gestaltungsphase allein auf die Vorphase und begleitet dies mit der Einschätzung, dass es nicht darauf ankomme, dass die Skizze künstlerisch wertvoll ist. Eine weitere wesentliche *Verkürzung* findet in der Präsentation statt, wenn die Bilder nicht gezeigt, sondern nur verbal erläutert werden. In der Präsen-
ta-

tionsphase wird zugleich der soziale Prozess der Lernenden untereinander aufgelöst und durch eine additive Resonanz auf den Arbeitsauftrag ersetzt. Die Zeit als *tertium comparationis* legt es nahe, statt langwieriger diskursiver Kommunikationsstrukturen auf effektive ‚Einzelkästchen‘ (Bauer 2018, 81) zu setzen, die man wie Segmente von je wenigen Sekunden zu einer Kette aneinanderreihen kann.

Schaut man auf diese Strukturierungsentscheidungen, dann sind sie zunächst gut nachvollziehbar. Sie helfen der Lehrkraft, das Stundenziel zu erreichen: Die Lernenden positionieren sich am Ende der Stunde mit ihren individuellen Auferstehungsvorstellungen vor dem Hintergrund pluraler Vorstellungsoptionen. Sie werden nicht zu einer bestimmten Position gezwungen, bewegen sich aber gleichzeitig im thematischen Rahmen, sodass die Lehrkraft einen Lernfortschritt festhalten und diesen mit ihrem positiven Feedback über einzelne Beteiligte pars pro toto an die Gruppe zurückspiegeln kann. Wenn man allerdings unter dem Fokus der Mehrdeutigkeit auf diese Strukturierungspraktik schaut, dann lässt sich gleichzeitig Folgendes beobachten:

- Mehrdeutigkeit des Lerngegenstandes Religion: Auferstehung kann sehr unterschiedlich gedacht werden; von den Weltreligionen, in der Popkultur und auch von Individuen. Diese Mehrdeutigkeit ist im Raum materiell abgebildet. In der kompetenzorientierten Aufgabe, Positionen in den Briefen und vor allem in den Bildern zu kompilieren, werden die Eigensinnigkeit und Inkommensurabilität der Positionen allerdings abgeschliffen. Sie werden zu Perspektiven, die genutzt werden können und müssen. Die aufgemachte gegenständliche Mehrdeutigkeit wird in den Verdichtungen und Verkürzungen in eine Produktionskette eingepasst und damit letztlich schematisiert, d. h. nicht aufgehoben, sondern in ihrer Befremdlichkeit glattgeschliffen und zu etwas Verfügbarem.
- Mehrdeutigkeit des Lerngegenstandes Kunst: Die Lehrkraft ruft in der religionsdidaktischen Phase der Ergebnissicherung der Stunde eine Gestaltungsaufgabe auf, die aus kunstdidaktischer Sicht einen Teil der Erarbeitungsphase darstellt, die demzufolge in ihrer eigenen Phasierung massiv verkürzt wird. Die Verkürzung der Gestaltung auf skizzierende Vorarbeit, damit sie religionsdidaktisch in die Sicherungsphase passt, macht die Bilder zu etwas Vorläufigem. Der Auftrag an sich ermöglicht kunstdidaktisch ein hohes Maß an Mehrdeutigkeit und öffnet den Raum für individuelle Auslegungen, was jedoch durch Verkürzungen und den Zeitdruck stark eingeschränkt wird. Ohne Überarbeitung und wirkliche Ausarbeitung ist die Entfaltung einer gestalterischen Eigensinnigkeit nur begrenzt möglich. Damit sind die individuellen Bilder tendenziell eindeutig in ihrer propositionalen Bedeutung. Sie bergen trotzdem noch durch Unterschiede in der gestalterischen Ausarbeitung Potenzial für Mehrdeutigkeit. Durch die Verkürzung auf eine rein individuelle verbale Präsentation wird diese Mehrdeutigkeit aber nicht genutzt.
- Mehrdeutigkeit in den sozialen Prozessen: Die Gestaltung selbst geschieht als Einzelarbeit. In der Präsentation wird formal die Mehrdeutigkeit der Gestal-

tung und darüber auch der persönlichen Überzeugungen sichtbar, aber durch die fehlende Vernetzung bleibt die Auseinandersetzung mit der Ambivalenz der individuellen Gestaltungen und damit auch Möglichkeiten für die in kunstbezogenen Aktivitäten notwendigen Differenzerfahrungen aus. Durch die fehlende Zeit wird der kriteriengeleitete Austausch verkürzt, der mittels Reflexion Anregungen für die eigene Vorstellung hervorbringen kann. Es bleibt bei den isolierten Bildern, den isolierten Bedeutungen und isolierten erneuten Positionierungen, die an sich gewürdigt werden, aber unbearbeitet bleiben.

- Mehrdeutigkeit der Kunst für Religion: Der Gestaltungsauftrag steigert an sich die Mehrdeutigkeit, weil ganz unterschiedliche Rahmungen für die Bildgestaltung verdichtet werden und Polyfunktionalität ermöglichen. Die beiden besprochenen Bilder zeigen aber deutlich, dass die Lernenden in ihre Bilder wenig Unbestimmtheitsstellen eingetragen haben, sodass letztlich die Bilder Träger einer eindeutigen Bedeutung sind. Durch die lediglich verbale Vorstellung bleibt auch die Möglichkeit aus, dass andere Lernende bei der Betrachtung die intendierte Bedeutung anders rezipieren, wodurch Differenzerfahrungen und eine diskursive Aushandlung der Ambiguitäten fehlen. So lösen die Bilder kaum Distanz zu den Positionen aus, sondern es bildet sich eine Vorstellung, die dann verbal kommuniziert wird.

Man kann nicht sagen, dass potenzielle Mehrdeutigkeit unterdrückt wird, aber die knappe Zeit und das nicht revidierte Ziel lösen Strukturierungsentscheidungen aus, aufgrund derer Arbeitsschritte aus religions- und kunstdidaktischer Sicht angerissen und zusammengeschoben werden, die mehr Raum bräuchten. Ist es also vor allem der fehlenden Zeit geschuldet, dass die Befremdung im eigenen und dem sozialen Wahrnehmen von Auferstehung so gering bleibt? Ganz so einfach ist es nicht. Denn die Opferung der Mehrdeutigkeit, die Kunst mit ihrer Eigensinnigkeit eintragen kann, geschieht, um die angestrebten religiösen Lernprozesse zu sichern. Nur wirkt sich diese Entscheidung ihrerseits so aus, dass gleichzeitig die Befremdung des eigenen Denkens im Angesicht der anderen Lösungen ausbleibt. *Insofern löst die Entscheidung für eine kunstdidaktische Verkürzung der Gestaltung latent die religionsdidaktische Strukturentscheidung aus, der inhaltlichen Ambiguität auszuweichen.* Das Ergebnis ist ein Blumenstrauß unverbundener singulärer Deutungen, die stumm füreinander bleiben.

4 Auswertung und Ausblick

Religionsdidaktischer Umgang mit der Mehrdeutigkeit und die Folgen für Inklusion

Mit Blick auf die These zu Mehrdeutigkeit in Bezug auf Inklusion fügen sich die Beobachtungen zum einen in den religionsdidaktischen Trend, dass Lehrkräfte in ihren Strukturierungsentscheidungen zum Thema Eschatologie/Auferstehung

Subjektivierung der Vorstellungen als Grundanliegen bevorzugen. Die Bilder dienen als Bebilderungen dieser Vorstellung (Büttner & Reis 2020). Mehrdeutigkeit wird im Sinne von Vielfalt durchaus gesteigert, aber weder die anderen Positionen noch die gestalterische Arbeitsphase sorgen dafür, dass die Positionen eigensinnig und differenzstark mit Geltungsansprüchen kontrastieren. Durch konkrete Strukturierungsentscheidungen wird ein sozialer Diskurs unterbunden, der auch nicht zur individuellen Ergebnissicherung passen würde. Diese Art der Offenheit für die Vorstellungsvielfalt unterläuft auf der einen Seite die Normalitätsvorstellung von Auferstehung und erhöht damit die Vielgestaltigkeit. Das legitimiert diese vielfältigen Vorstellungen. Man könnte also sagen, dass diese Form von produzierter Mehrdeutigkeit Inklusion verbessert. Auf der anderen Seite ist dieser ambiguitätslosen Vielfalt die individuelle Vorstellung gleichgültig. Sie setzt sich nicht mit ihr auseinander und lässt damit auch jede Deutung (und kunstdidaktisch auch jede Darstellungsweise) stehen. Diese Vergleichsgültigkeit verhindert aus inklusiver Sicht die Förderung der individuellen Perspektive.

Ein zentrales Problem, auf das unsere kleine Untersuchung anspielt, wird religionsdidaktisch in der Strukturierungspraktik der moderierten Kommunikation erzeugt. Die Struktur der Ergebnispräsentation, in der eine Moderatorin Rederechte zuteilt, sorgt dafür, dass die zahlreichen Deutungen der Lernenden nacheinander aufgerufen, aber nicht vernetzt werden (Stinglhammer 2018, 210ff.). Die Vernetzung auf etwas hin bräuchte nicht nur beim Thema Auferstehung eine Zielvorstellung, die für die individuellen Deutungen einen normativen Rahmen einführt. Wenn ein solcher Rahmen gegeben wäre, könnte auch die ästhetische Produktion und Rezeption einen wirklichen Beitrag leisten. Sie erhöht durch die fremde Logik die Chance einer anderen Perspektive auf Wirklichkeit, die präsentiert und mit ihrem Geltungsanspruch zu diskutieren wäre. Offenbar sind der Religionsunterricht und die in ihn eingespielten kunstbezogenen Aktivitäten nicht per se ein Rückzugsgebiet für Mehrdeutigkeit in einer ambiguitätsfeindlichen Welt.

8 Ausblick: Zentrale Praktiken und Situationen im Umgang mit Mehrdeutigkeit aus verschiedenen Perspektiven analysieren

Die Einzelstunde öffnet den Blick dafür, wie durch Praktiken der Strukturierung Mehrdeutigkeit didaktisch nachvollziehbar kanalisiert wird. Gerade die Zeit wird hier als Faktor beschreibbar, mit welcher sich Verkürzungen und Verdichtungen leicht legitimieren lassen, wodurch eher eine glattgeschliffene Vielfalt von Vorstellungen erzeugt und in entsprechend reibungsarmen Anschlussoperationen genutzt wird. Die vorhandene Mehrdeutigkeit der Gegenstände und sozialen Prozesse wird didaktisch auf einen bestimmten Ausprägungsgrad reduziert. Ohne

diesen Gedanken hier ganz ausführen zu können, beschäftigt uns in der Forschungsgruppe MehrKuR die Frage, ob über solche singulären Analysen hinaus mit einem quantifizierenden Verfahren solche Ausprägungsgrade erfasst werden können. Hierzu verfolgen wir die Entwicklung eines *hochinferenten Ratings* mit dem eine ganzheitliche Einschätzung eines Merkmals (z. B. Mehrdeutigkeit in Strukturierungspraktiken) über einen größeren Datensatz angestrebt wird (Lotz u. a. 2013, 83ff.). Da verschiedene, komplexe und z. T. zusammenhängende Aspekte und Kriterien gleichzeitig analysiert und interpretiert werden müssen, geht es dabei über die Quantifizierung sichtbaren Verhaltens hinaus (Schmidt 2016, 112). In der Kombination der Einzelfallanalyse mit den hochinferenten Ratings erhoffen wir uns *a)* eine größere Trennschärfe zwischen zufälligen und strukturbildenden Elementen (Breidenstein & Tyagunova 2020, 201): Spielt die ablaufende Zeit immer diese starke strukturbildende Rolle für die Lehrkräfte, Mehrdeutigkeit legitimerweise reduzieren zu müssen? Es ließen sich aber *b)* auch weitergehende Fragen stellen: Setzen sich immer wieder typische fachdidaktisch ungelöste empirische Phänomene – wie z. B. die Vergleichsgültigung der positionalen Differenz – durch und deckeln die Ausprägungsgrade systematisch? Wir erhoffen uns schließlich *c)*, dass wir über die Analysen zum Umgang mit Mehrdeutigkeit einen veränderten empirischen Einblick in die inklusive Qualität von Unterricht gewinnen. Denn die Vereindeutigungen schränken die gegenständliche Zugänglichkeit *und* die Bedeutsamkeit der individuellen Lernleistung gleichermaßen ein, die beides gerade Merkmale des *inklusiven* Kunst- und Religionsunterrichts sind.

Literatur

- Bauer, T. (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt (13. Aufl.). Ditzingen: Reclam.
- Bauernschmitt, S. & Sansour, T. (2017): Das Potential künstlerischer Bildung für inklusiven Unterricht. In: S. Engels (Hrsg.): Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerische Bildung. Oberhausen: Athena, 29-38.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Aufl.). Berlin: Springer, <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>.
- Breidenstein, G., & Tyagunova, T. (2020): Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In: H. Koththoff & V. Heller (Hrsg.): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. Tübingen: Narr Francke Attempto, 197-219.
- Brieden, N. (2022): Artikulation planen und durchführen. In: N. Brieden, G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.): Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure. Ostfildern und Stuttgart: Matthias Grünewald und Calwer, 25-34.
- Budde, J. (2015): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In: J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 21-38.
- Burrichter, R. & Gärtner, C. (2014): Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht. München: Kösel.

- Buschkühle, C.-P. (2003): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Köln: Salon.
- Büttner, G. (2007): Kinder – Theologie. In: Evangelische Theologie, Jg. 67/H. 3, 216-229.
<https://doi.org/10.14315/evth-2007-0307>
- Büttner, G., Mendl, H., Reis, O. & Roose, H. (2019): Vom radikalen Konstruktivismus zur Praxis-theorie. Zur Frage des Umgangs mit Kontingenz im Religionsunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Praxis des RU. Babenhausen: Verlag Ludwig Sauter, 7-17.
- Büttner, G. & Reis, O. (2020): Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dieterich, V.-J. (2012): Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm. In: Ders. (Hrsg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche. Stuttgart: Calwer, 31-50.
- Dressler, B. (2020): Religion verstehen. Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fallarchiv HILDE (2016a): Transkript 62_G_10_RE_Leben nach dem Tod. Stiftung Universität Hildesheim. Online unter: <https://hildata.uni-hildesheim.de> (Abrufdatum: 18.06.2022).
- Fallarchiv HILDE (2016b): Video 062_Leben nach dem Tod_LK. Stiftung Universität Hildesheim. Online unter: <https://hildata.uni-hildesheim.de> (Abrufdatum: 18.06.2022).
- Filipović, A. (2012): Interpretationsgemeinschaft. Zusammenhänge von Hermeneutik und Politik in christlich sozialetischer Perspektive. In: M. Heimbach-Steins & G. Steins (Hrsg.): Bibelhermeneutik und Christliche Sozialethik. Stuttgart: Kohlhammer, 90-114.
- Jahr, D. (2021): Zwischen Kompetenzzug und Integrationsinszenierung: Widersprüche inklusiven Unterrichts am Fallbeispiel eines Rollenspiels im ‚inklusiven‘ Politikunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/627> (Abrufdatum: 17.06.2022).
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3. überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kaiser, M. (2019): Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Oberhausen: Athena.
- Kammeyer, K. (2014): Kinder- und Jugendtheologie auf dem Weg zur Inklusion – Kontextuelle und emanzipatorische Beispiele. In: K. Kammeyer, E. Zonne & A. Pithan (Hrsg.): Inklusion und Kindertheologie. Münster: Comenius-Institut, 9-29.
- Kämpf-Jansen, H. (2012): Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung (3. Aufl.). Marburg: Tectum.
- Kathke, P. & Ehring, C. (2022): Anspruch Differenz. Potentiale des Kunstunterrichts für inklusions-sensibles Lehren und Lernen. In: M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblow (Hrsg.): Schulische Inklusion als Phänomen. Wiesbaden: Springer VS, 43-80,
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7>.
- Kemp, W. (1985): Verständlichkeit und Spannung. Über Leerstellen in der Malerei des 19. Jahrhunderts. In: W. Kemp (Hrsg.): Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. Köln: DuMont, 253-278.
- Konz, B. & Roggenkamp, A. (2022): Vielgestaltige Christusansichten. Im Theologisieren Unbeachtetes entdecken. Berlin: Lit Verlag.
- Lotz, M., Berner, N.E. & Gabriel, K. (2013): Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In: M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE). Frankfurt/M.: GPF, 83-103, <https://doi.org/10.25656/01:17081>.
- Luhmann, N. (2000): Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mendl, H. (2022): (Religions-)Unterricht beenden. In: N. Brieden, G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.): Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure. Ostfildern und Stuttgart: Matthias Grünewald und Calwer, 41-48.

- Meyer, K. (2019): Grundlagen interreligiösen Lernens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, <https://doi.org/10.13109/9783666720062>.
- Meyer-Blanck, M. (2022): Ambiguitätstoleranz – eine Dimension religionspädagogischer Hermeneutik? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Jg. 74/H. 2, 172-183, <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0020>.
- Niehl, F.W. & Thömmes, A. (2014): 212 Methoden für den Religionsunterricht. Neuausgabe (2. Aufl.). München: Kösel.
- Otto, G. (1976): Didaktik der ästhetischen Erziehung (2. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Rabenstein, K. (2020): Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung, Jg. 2/H. 3, 6-19.
- Reckwitz, A. (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Reis, O. (2022): Art. Lernstandserhebung/-diagnostik, wissenschaftstheoretisch. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, https://doi.org/10.23768/wirelex.Lernstandserhebungdiagnostik_wissenschaftstheoretisch.201005.
- Reis, O. & Wittke, A. (2019): Die Kerze als vermittelnde Akteurin des Gegenraumes im Religionsunterricht. In: G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.): Praxis des RU. Babenhausen: Verlag Ludwig Sauter, 159-173.
- Regel, G. (1986): Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Farben und Formen. Berlin: Henschel.
- Ricken, N. (2018): Die Sozialität des Pädagogischen und das Problem der Individualisierung – Grundagentheoretische Überlegungen. In: K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel & M. Proske (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 195-213.
- Röhl, T. (2016): Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In: H. Schäfer (Hrsg.): Praxistheorie. Bielefeld: Transcript, 323-343, <https://doi.org/10.14361/9783839424049-016>.
- Roose, H. (2019): Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer.
- Schäfer, H. (2016): Praxis als Wiederholung. Das Denken der Iterabilität und seine Konsequenzen für die Methodologie praxeologischer Forschung. In: H. Schäfer (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript, 137-159, <https://doi.org/10.14361/9783839424049-007>.
- Schmidt, R. (2016): Mit Kunstwerken zum Denken anregen. Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule. München: kopaed.
- Schwarzkopf, T. (2016): Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweiker, W. (2012): Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Stuttgart: Calwer.
- Stinglhammer, M. (2018): 20 verschiedene Schülerdeutungen – und jetzt? Von den Schwierigkeiten mit inhaltlich-heterogenen Aussagen umzugehen. In: G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.): Heterogenität im Klassenzimmer. Babenhausen: Verlag Ludwig Sauter, 203-218.

Autor*innenangaben

Kammeyer, Katharina, Prof. Dr.
 Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Evangelische Theologie
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundfragen religiöser Bildung angesichts von Heterogenität,
 Kinder- und Jugendtheologie, Verschränkung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium
katharina.kammeyer@uni-paderborn.de

Reis, Oliver, Prof. Dr.

Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Katholische Theologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Religionsdidaktik, praxistheoretische

Unterrichtsforschung

oliver.reis@uni-paderborn.de

Schmidt, Rebekka, Prof. Dr.

Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Kunst/Musik/Textil – Fach Kunst

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion im Kunstunterricht, digitale Medien im

Kunstunterricht und in der Hochschullehre

rebekka.schmidt@uni-paderborn.de

Uppenkamp, Vera, Dr.

Universität Paderborn, Institut für Evangelische Theologie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Religionspädagogik, Kinderarmut und

Religionsunterricht, Gender und Religionspädagogik

E-Mail-Adresse: vera.uppenkamp@uni-paderborn.de