

„Wenn Löwin und Elefant sich unterhalten“

Inkludierende und exkludierende Momente im ästhetischen Lernen

1. Ästhetisches Lernen in einer inklusionsorientierten Religionsdidaktik

Ästhetischem Lernen wird im Religionsunterricht (RU) wegen seiner sinnlich-ganzheitlichen und erfahrungsorientierten Ausrichtung ein hoher Stellenwert beigemessen. Entsprechend hoch sind auch die Erwartungen, die von Seiten einer inklusionsorientierten Religionsdidaktik an ästhetisches Lernen gerichtet werden. Der Arbeit mit Bildern als einem zentralen Teilbereich ästhetischen Lernens wird zugesprochen, in heterogenen Lerngruppen binnendifferenzierte und vielfältige Lernchancen zu bieten. Bilder, so die These, böten alternative Zugangsformen zu einem kognitiv- und verballastigen RU¹ und seien daher für gemeinsames Lernen besonders geeignet. Sie werden dabei als gemeinsamer Lerngegenstand² verstanden, an und mit dem zieldifferent und binnendifferenziert gearbeitet werden könne. Des Weiteren wird der Arbeit mit Bildern ein hoher Motivationsfaktor zugesprochen. Diese sowohl in der Religions- als auch in der Kunstdidaktik vertretenen Thesen sind bislang

1 Vgl. *Kalloch, Christina*: Mit Bildern theologisieren. In: *Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Kalloch, Christina u.a.* (Hg.): *Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden*, Stuttgart u.a. 2014, 79-84; *Dies.*: Theologisieren mit Kunstbildern. In: *Kalloch, Christina / Schreiner, Martin* (Hg.): „Man kann es ja auch als Fantasie nehmen“. *Methoden der Kindertheologie* (= Jahrbuch für Kindertheologie 14), Stuttgart 2015, 71-81; *Buntfuß, Markus / Feind, Claudia*: Aufgefahren in den Himmel. Das Bekenntnis zur Himmelfahrt Christi. In: *Büttner, Gerhard / Schreiner, Martin* (Hg.): „Manche Sachen glaube ich nicht“. Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen (= Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband), Stuttgart 2008, 99-107.

2 Vgl. zur Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand im inklusiven Unterricht *Wocken, Hans*: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: *Hildeschmidt, Anne / Schnell, Irmtraud* (Hg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*, Weinheim u.a. 1998, 37-52; *Schweiker, Wolfhard*: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband, Stuttgart 2012; *Müller-Friese, Anita / Schweiker, Wolfhard*: „Inklusives Lernen im Religionsunterricht“. In: *Pithan, Annebelle / Wuckelt, Agnes / Beuers, Christoph* (Hg.): „... dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion, Münster 2013, 129-148, 133.

empirisch jedoch wenig belegt, wie auch insgesamt kaum empirische Erkenntnisse zum religiösen Lernen mit Bildern vorliegen.³

Beim inklusiven Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand lassen sich idealtypisch unterschiedliche methodisch-didaktische Zugänge unterscheiden – auch im Hinblick auf religiöses Lernen.⁴ Einer breit rezipierten Einteilung zu Folge können Schülerinnen und Schüler gemeinsame Lerngegenstände durch vier verschiedene Zugänge erschließen, die für ästhetisches Lernen anschlussreich erscheinen: durch basal-perzeptive sinnliche Wahrnehmung, durch konkret-handelnde, anschaulich-modellhafte oder abstrakt-begriffliche und formal-operative Zugänge. Lernen am Bild als gemeinsamer Lerngegenstand bedeutet diesem Verständnis nach, diese vier Zugänge für konkrete Bildwerke didaktisch-methodisch zu konkretisieren. Da jedoch bislang Lehrpläne weitgehend horizontal aufgebaut sind und nicht vertikal nach Kompetenzniveaus differenzieren, wird dabei oftmals von einem abstrakt-begrifflichen Zugang ausgegangen, um hieraus die anderen drei Zugänge und ihre entsprechenden Lernziele abzuleiten. Ein so ausgerichtetes Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand läuft jedoch Gefahr, dass Lernende anhand haptisch-wahrnehmungsorientierter oder konkret-handlungsorientierter Zugänge Religion nur ausschnitthaft und unzusammenhängend wahrnehmen.⁵ Es erweist sich somit als dringendes Desiderat, solche didaktisch-methodischen Zugänge durch eine vertikal ausgerichtete Kompetenzorientierung zu ergänzen.

Einen ersten Schritt in diese Richtung stellt eine explorative Studie dar, in der ästhetische Lernprozesse an einem Bild als gemeinsamem Lerngegenstand erprobt wurden.⁶ Explorativ wurde hierbei erhoben, wie und was Schülerinnen und Schüler mit sehr heterogenen Lernvoraussetzungen an einem Bild lernen können, wodurch zugleich relativ differenziert das Lernpotenzial dieses Mediums erfasst werden konnte. Die Ergebnisse bieten erste Aufschlüsse über das Lernpotenzial von Bildern in heterogenen Lerngruppen.

Die Fähigkeit, nicht nur Einzelmotive eines Bildes, sondern vielmehr dessen komplexe Gesamtkomposition in eine schlüssige Deutung zu überführen, entwickelt sich sukzessiv vom wiedererkennenden Deuten isolierter Motive zu einer schlüssigen Gesamtdeutung, die auch neue, sperrige Erkenntnisse eröffnet (sehendes Sehen), wobei explorativ fünf unterschiedliche Niveaus ausgemacht werden konnten. Binnendifferenzierte Aufgaben zur

3 Vgl. Brenne, Andreas / Gärtner, Claudia (Hg.): Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart 2015.

4 Vgl. Müller-Friese / Schweiker 2013 [Anm. 2], 138-142.

5 Vgl. Gärtner, Claudia: Religiöses Lernen in der inklusiven Schule. Standortbestimmung und offene Fragestellungen. In: Rpb 74 (2016), 105-115.

6 Vgl. Gärtner, Claudia: Gemeinsamer Lerngegenstand in heterogenen Lerngruppen des Religionsunterrichts? Lernpotenzial und -hürden von Kunst. In: Lindner, Heike / Tautz, Monika (Hg.): Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik, Berlin 2018, 195-216; Dies.: Auferstehungsvorstellungen in Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk entwerfen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung entfaltet an einem Forschungsprojekt. In: Dies. (Hg.): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart 2017, 31-81.

Bilderschließung müssen daher je nach Lernstand passende Deutungsanreize schaffen oder Lernziele formulieren, die auf den unterschiedlichen Niveaus des Sehens und Deutens angesetzt sind. Didaktisch-methodisch hilfreich waren insbesondere auf den unteren Niveaustufen performative Lernhandlungen, die ganzheitliche Erfahrungen eröffneten. Als zentrale Lernhürde erwies sich jedoch, dass Bilder zwar sinnlich-ästhetisch erschlossen werden, deren weitere unterrichtliche Erarbeitung aber notwendiger Weise auch auf Verbalisierung zielt. Die verbreitete religionsdidaktische Annahme, Lernen mit Bildern eröffne eine niederschwellige Teilnahme am Unterrichtsgespräch,⁷ ist diesbezüglich zu differenzieren. Insbesondere eine Gesamtdeutung besitzt einen hohen verbal-kognitiven Anspruch, der von jüngeren und lernschwächeren Schülerinnen und Schülern nur mühsam eingelöst werden kann. Auch wurden diese Phasen oftmals von verbal starken Schülerinnen und Schülern teils monologisierend dominiert.

Insgesamt lässt sich hypothetisch festhalten, dass Bilder durchaus in der Lage sind, Lernprozesse auf unterschiedlichen kognitiven Niveaus und mit unterschiedlichen Lernzielen zu initiieren, wenn auch mit deutlichen Lernhürden. Gleichzeitig handelt es sich um eine lokal begrenzte Studie, die mit dem hier näher zu entfaltenden empirischen Forschungsprojekt in Hinblick auf inklusive und exklusive Aspekte eines binnendifferenzierten ästhetischen Lernens im RU vertieft werden soll.

2. Vorstellung des Designs

Hans Wocken hinterfragt die in der inklusiven Didaktik weit verbreitete Prämisse, ein guter inklusiver Unterricht gehe vorwiegend von einem gemeinsamen Gegenstand aus,⁸ der binnendifferenziert auf unterschiedlichen Niveaus und mit verschiedenen didaktisch-methodischen Zugängen zu erarbeiten sei. Vielmehr plädiert er für einen inklusiven Unterricht, der eine ausgewogene Trias von kollektiven, kooperativen und individualisierten Lernsituationen realisiert und eine doppelte Balance zwischen kollektivem und individuellem sowie zwischen lehrer/in- und schüler/in-gesteuertem Unterricht wahrt.⁹ Mit der Vorstellung einer solchen ausbalancierten Komplementarität versucht er Antinomien und Dilemmata (wie z. B. Gleichheit-Differenz; Individualität-Kollektivität) inklusiven Lernens zu integrieren, ohne diese damit gänzlich auflösen zu können.¹⁰ Er vertritt die These,

7 Vgl. [Anm. 1].

8 Vgl. Müller-Friese / Schweiker 2013 [Anm. 2], 133.

9 Vgl. Wocken, Hans: Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege, Hamburg 2014, 218f.

10 Vgl. zu Antinomien und Dilemmata Schweiker, Wolfhard: Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2017, 208-224. Schweiker erarbeitet dabei überzeugend, dass – auch bei Wocken – eine weiterführende Normen- und Werteklä rung noch aussteht (ebd., 192, 197).

„dass gemeinsame Lernsituationen nicht allein durch den ‚gemeinsamen Lerngegenstand‘, sondern auch durch andere situative Bedingungen konstituiert werden.“¹¹ Gemeinsame Lerngegenstände seien eher „Sternstunden“¹² als die Regel inklusiven Lernens. Das hier dokumentierte Forschungsprojekt hat sich zum Ziel gesetzt, eine solche „Sternstunde“ in Hinblick auf inkludierende und exkludierende Prozesse zu untersuchen. Dabei schließt es sich einem mehrperspektivischen Verständnis von inklusionsorientierter Didaktik an, wonach die Antinomien und Dilemmata nicht universal auflösbar, sondern stets kontextuell und lokal zu reflektieren sind.¹³ Ein erstes Forschungsinteresse richtet sich somit auf die Frage, inwiefern Schülerinnen und Schüler in einem konkreten Setting binnendifferenziert arbeiten und zugleich im Austausch mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern von und mit diesen gemeinsam lernen können. Anknüpfend an die zuvor genannte Studie geht es hierbei um das Deuten einer Kunstinstallation. Ein zweiter Forschungsfokus wird deshalb auf die spezifische Bildlichkeit gerichtet und gefragt, inwiefern die inkludierenden und exkludierenden Aspekte mit eben dieser Bildlichkeit verknüpft sind. Dabei geht die Studie drittens davon aus, dass Inklusion und Exklusion sozial konstruierte Kategorien darstellen und entsprechende Lehr-Lernprozesse ebenfalls sozial konstruiert sind. Untersucht wird somit auch, wie hier mit Ungleichheit und Unterschiedlichkeit umgegangen wird und inwiefern diese durch Lernsetting oder Interaktionen von Lehrenden und Lernenden erzeugt, verstärkt oder vermindert werden.

2.1. Gemeinsamer Lerngegenstand

Den gemeinsamen Lerngegenstand gilt es nun genauer zu umreißen. Nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis besteht ein Lerngegenstand immer aus einem Inhalt und einer Lernhandlung an diesem Inhalt. Der Inhalt ist nicht gleichzusetzen mit dem Medium, an und mit dem gelernt werden soll und welches passend zu Lerngegenstand und Lerngruppe ausgewählt werden muss. Der ausgewählte Lerninhalt soll im Folgenden ‚Zukunftsvorstellungen‘ genannt werden und bezieht sich insbesondere auf Hoffnungen auf eine bessere Zukunft in und außerhalb der aktuellen Welt.

Beim Begriff ‚Vorstellungen‘, in diesem Kontext vielleicht auch Utopien, wird deutlich, dass eine Vorstellung nicht rein sprachlicher Natur ist, sondern mit (sprachlichen) Bildern zusammenhängt. Diese Verbindung zieht fast zwangsläufig den Gedanken nach sich, die Vorstellung über ästhetisches Lernen mit Bildern aufzubauen. Damit ist schon eine Richtung für die zu operationalisierende Lernhandlung am Lerninhalt ‚Zukunftsvorstellungen‘ gegeben. Schülerinnen und Schüler müssen in die Lage versetzt werden, materielle wie sprachliche

11 Ebd., 207.

12 Ebd., 50.

13 Vgl. *Harant, Martin*: Inklusion im Widerstreit. Eine kritische Analyse des Inklusionsbegriffs im Kontext antagonistischer erziehungsphilosophischer Mindsets. In: *Miethé, Ingrid / Tervooren, Anja / Ricken, Norbert* (Hg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, Wiesbaden 2017, 111-130.

Bilder aufzubrechen und die dahinterliegenden Aussagen in ihrer Mehrperspektivität zu erschließen. Daraus begründet sich die Wahl des Operators ‚deuten‘ zum Beschreiben der Lernhandlung. Dieser umfasst die Wahrnehmung und Analyse des präsentierten Mediums sowie die Interpretation auf eine Fragestellung hin, wobei es keine einheitliche Zielperspektive gibt, sondern eine Offenheit für die sozial konstruierten und plausibilisierten Deutungen der Schülerinnen und Schüler. Diese macht es zugleich notwendig, dass die Deutung an das Medium, welches den Lerninhalt verkörpert, rückgebunden werden muss. Hier wird das hohe Anforderungsniveau des Operators deutlich, das im Weiteren noch differenziert werden muss.

Abb. 1

Der Lerngegenstand wird also als ‚Zukunftsvorstellungen deuten‘ beschrieben und soll die beschriebenen Zukunftsvorstellungen nicht (nur) in einem persönlich-individuellen Kontext suchen, sondern den Schülerinnen und Schüler soll auch ein religiöser, insbesondere christlicher Deutungshorizont eröffnet werden. Diese Vorgaben führen zur Auswahl der genannten Kunstinstallation, die entsprechendes perturbierendes Lernpotenzial besitzen soll.

Abb. 2

Die finnische Künstlerin Maaria Wirkkala lässt in ihrer Rauminstallation „Found a Mental Connection 2“ (1998) unzählige kleine Spieltiere auf einer schwebenden Metallbrücke von beiden Seite aufeinander zulaufen. An den Enden liegen Koran und Bibel aufgeschlagen und bilden eine Art Brückenköpfe (vgl. Abb. 1-2). Ursprünglich wollte die Künstlerin eine gleichnamige Arbeit 1997 als Lichtbrücke auf dem Bosphorus realisieren und damit eine (mentale) Verbindung zwischen Europa und Asien herstellen. Diese Verbindung wird nun über die Wanderung der Tiere konkretisiert, gleichzeitig aber auch im Museumsraum entkontextualisiert. Sie lädt die Betrachtenden zu einer (mentalen) Begegnung von unterschiedlichen Kulturen, Religionen und Individuen ein, die in der Installation zumeist, aber nicht ausschließlich, geordnet und friedvoll verläuft (vgl. Abb. 3-4). Damit rückt sie nah an „das alle alten Erzählungen stimulierende Motiv des Tierfriedens [...], das die poetische [...] Macht

Abb. 3

Abb. 4

utopischer Wirklichkeit“¹⁴ besitzt. Der Bezug zu (nicht nur, aber eben auch) christlichen Zukunftsvorstellungen wird in diesem Motiv besonders deutlich.

Die Installation ruft somit Visionen einer anderen Welt hervor, die (inter-)religiöse und gesellschaftliche Deutungen eröffnen. Damit erscheint sie als ein breit deutbares, adaptives Lernmedium geeignet, das über die Verwendung der bei Kindern beliebten ‚Schleichtiere‘ auch altersspezifische Wahrnehmungsanker besitzt.

2.2. Differenzierte Lernziele

‚Zukunftsvorstellungen deuten‘ soll durch die Installation als ein gemeinsamer Lerngegenstand in heterogenen Lerngruppen der Jg. 5/6 bearbeitbar werden, wobei Heterogenität in Unterschiedlichkeit und Ungleichheit ausdifferenzieren ist.¹⁵ Unter Unterschiedlichkeit seien horizontale Ausdifferenzierungsprozesse (Religion, Kultur, Lebensstile usw.) verstanden, während Ungleichheit vertikale Schichtungen (z. B. soziale Ungleichheit, kognitive Differenzen) umfasst. Im Folgenden zielt die Binnendifferenzierung in erster Linie auf eine vertikale Ausdifferenzierung in Hinblick auf Leistungsheterogenität. Das gemeinsame Lernen erfolgt zieldifferent in drei Anforderungsniveaus. Mitbeachtet wird des Weiteren eine religiöse Heterogenität, die hier als horizontale Unterschiedlichkeit aufgegriffen wird. Diese führt jedoch nicht zu einer Stufung der Lernziele, sondern das Design greift im Sinne einer adaptiven Lernumgebung thematisch religiös plurale Perspektiven auf.

Für das niedrigste Anforderungsniveau soll sich dem Lerngegenstand ‚Zukunftsvorstellungen deuten‘ auf der konkret-handlungsorientierten Ebene genähert werden, wobei der Bezug zum Lerngegenstand erhalten bleibt und die Kompetenz des Deutens angebahnt wird. Die in der Kunstinstallation Wirkkalas inszenierte Hängebrücke stellt hier den Anknüpfungspunkt dar, über den die Schülerinnen und Schüler performativ in den Deutungsprozess einsteigen: Sie beschreiben existentielle Erfahrungen, die durch den Gang über die Brücke initiiert werden und deuten diese als Erfahrungen des Glaubens. Durch die Konzentration auf wenige zentrale Bildelemente wird den Schülerinnen und Schülern keine komplexe Gesamtdeutung zugemutet (vgl. 1.).

Die höhere Anforderung in der zweiten Gruppe besteht darin, sich eigenständig in die Perspektive der dargestellten Tiere hineinzusetzen und daraus eine Deutung zu generieren. Um die Überlegungen der Schülerinnen und Schüler zu konzentrieren, erarbeiten sie ihre Deutung kreativ an einem Bildausschnitt. Lernziel des mittleren Anforderungsniveaus ist es somit, in einer kreativen Auseinandersetzung eine Einzelszene aus der Kunstinstallation im Hinblick auf eine Vorstellung von einer besseren Zukunft zu deuten und dabei über die Installation auch religiöse Deutungen anzubieten. Die kreative Arbeit macht die

14 *Rauchenberger, Johannes*: Gott hat kein Museum, Paderborn u.a. 2015, 149.

15 Vgl. *Grümme, Bernhard*: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i. Br. 2017, 17-19, mit Bezug auf *Walgenbach, Katharina*: Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: *Koller, Hans-Christoph / Casale, Rita / Ricken, Norbert* (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts, Paderborn 2014, 19-44.

Aufgabe dabei für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler im Sinne einer horizontalen Differenz zugänglich.

Die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit aus den Bildelementen Koran und Bibel ausgewählten Schrifttexten und arbeiten damit auf einem abstrakt-begrifflichen Aneignungsweg, der schwächeren Schülerinnen und Schülern nicht direkt zugänglich ist. Für die Schülerinnen und Schüler eröffnet sich durch die Texte ebenfalls am stärksten ein interreligiöser Kontext, den sie für die anderen Schülerinnen und Schüler im Sinne des gegenseitigen Lernens aufschlüsseln können, sodass insbesondere eine horizontale Differenzierung bezüglich heterogener Religiosität ermöglicht wird. Die Textbezüge sind so gewählt, dass sie zwei Motive aus der Installation, den Tierfrieden und die Verschiedenheit, aufnehmen und in den Fokus rücken. Die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler sollen also einen Zusammenhang der Kunstinstallation mit Texten aus Koran und Bibel erläutern und sie hinsichtlich einer Zukunftsvorstellung im christlichen und muslimischen Kontext deuten.

2.3. Vorstellung von Sample und Forschungsablauf

Insgesamt wurde das Vorhaben viermal, jeweils in einer Unterrichtsdoppelstunde, durchgeführt. Die Lerngruppen der Jg. 5/6 zeigen unterschiedliche Ausprägungen von Leistungsheterogenität im Sinne von Ungleichheit und religiöser Unterschiedlichkeit. Tabelle 1 bietet eine genauere Übersicht über die Lerngruppen.

	Jg.	Schulform	Anzahl der SuS	Inklusion	Religiöse Heterogenität	Organisationsform RU
1	6	Gesamt-schule	25	5 FS Lernen (davon 1 FS ESE)	8 katholische, 10 evangelische SuS 3 muslimische SuS (alle FS Lernen) 4 SuS ohne Bekenntnis	Klassenverband
2	6	Gymnasium	16	1 DAF 1 Asperger-Syndrom	15 katholische SuS 1 Muslima	Konfessioneller RU
3	5	Gymnasium	14	1 FS ESE	13 katholische SuS 1 Muslima	Konfessioneller RU
4	6	Gesamt-schule	25	4 FS Lernen (davon 1 DAZ, 1 Störung Impuls-Steuerung), 3 FS Sprache, 1 FS Hören, 1 FS ESE; 1 Schulbegleiter	14 katholische, 5 evangelische, 1 griech. orth. SuS 1 gem. Ehe (Muslim/Jesidin), 4 SuS ohne Bekenntnis	Klassenverband

Tab. 1: Übersicht über die Lerngruppen

Für die erste Durchführung wurden Arbeitsaufträge für die drei differenzierten Anforderungsniveaus entwickelt, sowie eine Einstiegs-, eine Präsentations- und Sicherungsphase geplant und in Rücksprache mit der Lehrkraft im Hinblick auf die Lerngruppe spezifiziert. Die Arbeitsergebnisse wiesen insbesondere in den ersten beiden Differenzierungsgruppen kaum religiöse Bezüge auf und konzentrierten sich allein auf existentielle und ethische Deutungsansätze. Daher wurden die Aufgabenstellungen so überarbeitet, dass ein dezidiertes Bezug zu den religiösen Schriften in der Installation hergestellt werden musste und weitere Umschreibungen der Aufgaben zurücktraten, sodass ein deutlicher Fokus auf den Büchern lag. Für die Gruppe mit dem höchsten Anforderungsniveau wurde deutlich, dass insbesondere das Verständnis des Korantextes eine Lernhürde darstellt. Daher wurde dieser für die nächsten Durchführungen gekürzt und in einen erklärenden Rahmen gesetzt, sodass die Schöpfung des Menschen in seiner Verschiedenheit deutlicher als zentrale Aussage hervortrat. Der biblische Textauszug wurde ebenfalls leicht gekürzt.

Außerdem zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler sich den differenzierten Erarbeitungsgruppen eher nach Neigungen zuordnen (horizontale Differenzierung), was dazu führte, dass die leistungsmäßig differenzierten Aufgaben einige Schülerinnen und Schüler kognitiv überforderten (vertikale Differenzierung). Daher wurde in den weiteren Durchgängen die Gruppeneinteilung durch die Lehrkraft vorgenommen, die das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die konkreten Arbeitsaufträge berücksichtigte.

Des Weiteren wurde auf Grundlage der Erfahrungen ab dem zweiten Durchgang die Ergebnissicherung der Einstiegs- und Präsentationsphase verstärkt, damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler in der Auswertungsphase hierauf zurückgreifen und die vielfältigen Deutungen, die im Verlauf der U-Stunde aufgekommen sind, in das Gespräch einbringen konnten.

3. Auswertung der Daten

Die Auswertung erfolgte in einem mehrschrittigen Kategorisierungsverfahren. Die Kategorienbildung war durch theoretische Vorannahmen geprägt. Ausgangspunkt waren grobe Hauptkategorien, wie Inklusions- und Exklusionsprozesse, Umgang mit Unterschiedlichkeit und Ungleichheit sowie dem Stellenwert von Bild und Bildlichkeit. Bei der Analyse des Materials mit diesen Hauptkategorien wurden die Kategorien ergänzt, modifiziert und differenziert.¹⁶ Es handelt sich somit um ein deduktiv-induktives, offenes und zugleich subsumptives Vorgehen mit einem stetigen Austausch zwischen Material und theoretischen

16 Vgl. Schmidt, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek 2005, 447-456. Damit steht das gewählte Verfahren in der Tradition der Grounded Theory (vgl. Kruse, Jan: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Weinheim 2015, 391), modifiziert dieses jedoch, indem das Kodieren stärker theoriegeleitet ist.

schem Vorverständnis.¹⁷ Eine der wesentlichen Veränderungen bestand in der Auflösung der Hauptkategorie Bildlichkeit, die in andere Kategorien als Subkategorien systematisch integriert wurde. Mit dem so entstandenen Kategoriensystem wurde das gesamte Material erneut analysiert. Durch die Fokussierung auf drei Hauptkategorien (Umgang mit Ungleichheit / kognitive Differenz, Umgang mit Unterschieden / religiöse Differenz, Erzeugung von Differenz / Heterogenität) gelang es, die Gesamtheit der Daten auf Schlüsselszenen von Inklusions- und Exklusionsprozessen zu reduzieren und zugleich nah am Datenmaterial zu bleiben. In der Ausdifferenzierung in Subkategorien wurden nicht nur Aspekte auf der Ebene von Lernsetting (Makroebene der Unterrichtsgestaltung), sondern auch der Interaktionsebene (Mikroebene, Interaktion von Lehrenden / Lernenden) und die Lernperspektive (Mikroebene, Arbeitsergebnisse) mit erfasst. Die in den einzelnen (Sub-)Kategorien erfassten Unterrichtsszenen wurden abschließend miteinander verglichen mit dem Ziel, Strukturen und Muster im Datenmaterial zu identifizieren,¹⁸ die dann in einem Prozess der theoretischen Integration mit fachdidaktischen Theoriediskursen in Beziehung gesetzt wurden.

4. Ergebnisse

4.1. Umgang mit Ungleichheit / kognitiver Differenz

Das Lernsetting geht von der These aus, dass Kunst einen niedrigschwelligen Zugang zu einer Thematik und zugleich ein hohes Motivationspotenzial für Schülerinnen und Schüler aller Leistungsniveaus besitzt (vgl. 1.). Der empirische Befund hierzu ist uneindeutig. In den zwei Gymnasialklassen war die Beteiligung in den Phasen der Bilderschließung direkt nach einem Impuls oder konkreten Fragen hoch (insbesondere bei leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern), doch nach ein oder zwei Antworten sank die Beteiligung rapide. Bei offeneren Aufträgen gab es wenig bis gar keine Beteiligung. In einer Gesamtschulklasse war der Befund vergleichbar. Gänzlich anders war der Befund in der zweiten Gesamtschulgruppe mit dem höchsten Heterogenitätsgrad. Hier beteiligten sich nahezu alle Schülerinnen und Schüler, auch Lernende mit Förderbedarf, über einen mehr als zwanzigminütigen Zeitraum. Sie brachten – auch ohne stetige Impulse – neue Aspekte und Beobachtungen ein. Dabei unterschieden sich die Niveaus der Aussagen deutlich, ohne dass weiterführende Antworten von anderen Schülerinnen und Schülern sukzessive aufgenommen wurden. Gleichwohl zogen sich – auf oberflächlichem Niveau – einzelne eingebrachte Deutungsansätze durch alle Arbeitsphasen hindurch, sodass zumindest von einer rudimentären wechselseitigen Wahrnehmung einzelner Schüler- und Schülerinnenbeiträge auszugehen ist.

17 Vgl. ebd., 448.

18 Vgl. *Kelle, Udo / Kluge, Susann*: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Opladen 2010, 59.

Die zweite zugrunde liegende These geht davon aus, dass die Arbeit mit Kunst binnendifferenzierte Zugänge zur Thematik auf unterschiedlichen Niveaus eröffne (vgl. 1.). Diese These lässt sich auf der interaktionalen Mikroebene durch die Studie belegen. Während assoziative Äußerungen und die Deutung einzelner Bildelemente in allen Klassen und von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher kognitiver Begabung vorgenommen wurden, gelang eine komplexe Bilddeutung, die auch religiöse Bildelemente integriert, am ehesten im Gymnasialkurs (Jg. 6) bei leistungsstärkeren Lernerinnen und Lernern.

Zugleich zeigte sich in allen Lerngruppen eine Tendenz, die vielfältigen Deutungen von (auch religiösen) Einzelelementen in der Gesamtdeutung ethisch zu nivellieren, mit oftmals schwachen Bezügen zum Kunstwerk. Dennoch wurde dieses (ethische) Deutungsniveau nicht von allen Schülerinnen und Schülern am Ende der Unterrichtssequenz erreicht, wenn dort z. B. einzelne schwächere Lernende erste Assoziationen wiederholten oder beschreibende Beobachtungen vornahmen („Aber übrigens, dass wo die Tiere raufstehen, das ist ein Stahlträger.“¹⁹). Dies lässt sich als ein Indiz werten, dass Lernprozesse mit Kunstwerken auf unterschiedlichen Leistungsniveaus angeregt werden, die sich durch längere Sequenzen hindurchziehen.

Binnendifferenziertes Lernen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus konnte in der Studie auch auf der Ebene des Lernsettings (Makroebene) durch binnendifferenzierte Aufgaben initiiert werden, wie die schriftlichen Arbeitsergebnisse der Gruppenarbeiten zeigen. In der ersten Gruppe weisen diese vor allem auf eine Fokussierung auf emotional-existenzielle Erfahrungen und Themen hin (Angst, Mut, Spaß, seltener auch Neugier auf neue Kulturen / Religionen). Die zweite Gruppe erörtert Gründe für den Gang über die Brücke. Hier wird vor allem ein eher knapp formuliertes Interesse oder die Notwendigkeit, eine neue Religion bzw. Kultur kennenzulernen oder sich mit dieser zu versöhnen, in Anschlag gebracht. Gymnasialschülerinnen und -schüler aus dem 6. Jahrgang bringen hier teils differenzierteres Hintergrundwissen über Islam und Christentum ein. Die dritte Gruppe kommt teils zu keinen vertieften Arbeitsergebnissen oder bleibt bei der Nennung von Schlagworten stehen. Insbesondere in den Gesamtschulklassen erweist sich diese Aufgabe als motivational und kognitiv herausfordernd, während in den Gymnasialklassen (besonders Jg. 6) durchaus differenzierter die drei Elemente miteinander verglichen, Gemeinsamkeiten und Differenzen erkannt und Fachbegriffe wie Reich Gottes in selbst verfasste Fließtexte integriert werden. In dieser Perspektive lassen sich Belege für die These finden, dass durch die Auseinandersetzung mit der Installation horizontal und vertikal differenzierbare Arbeitsergebnisse entstehen und binnendifferenziertes Lernen ermöglicht wird, ohne dass die qualitativ generierten empirischen Ergebnisse im engeren Sinne evidenzbasiert sind. Systematisiert man die Lernergebnisse inhaltlich, so fällt auf, dass in der ersten Gruppe verstärkt auf erfahrungsorientiert-existenzieller, in der zweiten Gruppe eher auf sozial-kommunikativer und in der dritten Gruppe verstärkt auf kognitiv-religionsvergleichender Ebene gearbeitet wurde. Dies entspricht in weiten Teilen auch den vorgedachten leistungs-

19 Alle folgenden Zitate entstammen, wenn nicht anders angegeben, den videografierten Unterrichtsstunden oder den schriftlichen Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler.

differenzierten Lernzielen (vgl. 2.2.), wobei der angepeilte Übergang zu einer Deutung aus den unterschiedlichen Ansätzen heraus oft nicht gelingt. Diese Schwerpunkte markieren umgekehrt auch, was die Gruppen jeweils nicht gelernt haben – also von welchen Lernprozessen sie exkludiert wurden. Dies ist durch das Lernsetting zum Teil intendiert (vgl. 4.3.), da nicht alle Schülerinnen und Schüler ihrem kognitiven Leistungsvermögen entsprechend an allen Lernprozessen teilhaben können. Eine Einsicht und eine Verbindung aller Ebenen sollte aber insbesondere den leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern möglich sein, während die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Zugangsweg im Gespräch weiterverfolgen können.

Diese wahrzunehmenden Differenzen in den binnendifferenzierten Lernprozessen leiten zu der dritten These über: Die Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand führe binnendifferenziertes Lernen immer wieder zusammen und eröffne im gegenseitigen Austausch die Möglichkeit voneinander zu lernen (vgl. 1.). Entsprechend wurde im letzten Teil des Settings gemeinsames Lernen intensiv angestrebt. Bereits im ersten Unterrichtsversuch zeigte sich jedoch, dass das bloße Präsentieren der Gruppenergebnisse sowie der moderierte Austausch nicht ausreichten. Vielmehr blieben die Arbeitsergebnisse eher unverbunden nebeneinander stehen, die Aufmerksamkeit sank merklich ab, die abschließende Bildbetrachtung erwies sich als oberflächlich und ethisch pauschalisierend (vgl. 4.2.). Trotz stärkerer Strukturierung in den folgenden Durchgängen nahmen die Schülerinnen und Schüler wenig sichtbar aufeinander Bezug oder lernten voneinander. Damit blieben die oben beschriebenen Differenzen im Lernprozess bestehen und die Schülerinnen und Schüler von den Lernprozessen der anderen Gruppen somit weitgehend exkludiert, wobei hier eine Differenzierung nach Lerngruppen Unterschiede zeigt. In den heterogeneren, leistungsschwächeren Gesamtschulgruppen lassen sich die obigen Befunde bestätigen. In der letzten Lerngruppe zeigte sich gegenseitiges Lernen insbesondere in Fragen des interreligiösen Lernens. Dass Deutungen der Installation anderer Gruppen aufgenommen werden, ist in diesen Gruppen nicht zu erkennen.

Insbesondere die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler in den Gymnasialklassen lassen deutlicher erkennen, dass sie Deutungselemente aus den anderen Gruppen aufnehmen. Schülerinnen und Schüler aus der dritten Gruppe arbeiten auch daran weiter, die existenziellen Erfahrungen der ersten Gruppe religiös zu deuten („Vielleicht, dass es halt so gemeint ist, dass dann halt eben Gott und Allah dich beschützen auf dem Weg.“). Das Bildelement Brücke nehmen sie auch in der Gesamtdeutung nochmal auf („Und das hat jetzt auch mit der Hängebrücke, denk ich mir mal so, ich war zwar nicht in der Gruppe, aber, ich finde immer so, Reich Gottes ist immer über uns, also oben im Himmel, so denkt man sich das ja immer und deshalb.“). In der fünften Klasse des Gymnasiums lassen darüber hinaus auch zwei Schülerinnen aus der leistungsschwächsten Gruppe erkennen, dass sie von den Ergebnissen anderer Gruppen gelernt haben.

4.2. Umgang mit Unterschiedlichkeit / religiöser Pluralität

Der Umgang mit religiöser Pluralität und Differenz lässt sich in den beobachteten Stunden vor allem in zwei Bereichen beobachten. Erstens spielt das Kunstwerk mit Koran und Bibel religiöse Pluralität selbst ein. Diese religionsplurale Dimension wurde von den Schülerinnen und Schülern durchaus aufgegriffen, aber im Verlauf der Bilddeutung oftmals ethisch ‚geschleift‘ und auf ein gemeinsames, friedvolles und tolerantes Miteinander fokussiert. Auch die Ergebnisse der interreligiös ausgerichteten Gruppenarbeit betonen die Gemeinsamkeiten der Religionen („Beide Seiten vertragen sich und werden eine Gemeinschaft.“) und zeichnen ein ähnliches Bild von einer besseren Welt.

Dennoch lässt sich in den Ergebnissen der differenzierten Gruppenarbeit an einigen Stellen ein Differenzbewusstsein aufdecken. In mehreren Lerngruppen beschrieben Schülerinnen und Schüler der ersten und zweiten Gruppen, dass die Tiere „die andere Religion kennen lernen“ wollen, was ein Bewusstsein für Unterschiede und Unbekanntes der anderen Religion voraussetzt. Auf unterschiedliche Weise bearbeiteten einige leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler, vor allem der Gymnasialklassen, ihre Unsicherheit, wie sie die beiden Religionen verbinden sollen („Das Reich Gottes ist eine Wunschvorstellung von jeder Religion, weil jede Religion an Gott glaubt zwar glauben sie nicht an den gleichen Gott aber sie glauben alle an Gott“). Die dahinterliegende Frage, warum es die verschiedenen Religionen gibt und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, wurde von ihnen durch ein Gleichsetzen der Religionen („Allah = Gott“) oder durch eine Art Arbeitsteilung („Vielleicht hat Allah die eine Seite erschaffen“) beantwortet.

In der Gesamtdeutung im Klassenverband spielten die religiösen Differenzen keine Rolle mehr, da diese stark ethisch auf ein gutes Zusammenleben hin ausgerichtet war. Dies scheint aus der Sicht vieler Schülerinnen und Schüler dann zu gelingen, wenn Unterschiede außen vor gelassen und Gemeinsamkeiten ins Zentrum gerückt werden.

Ein abweichendes Ergebnis zeichnet sich jedoch in der am stärksten von Heterogenität gezeichneten Gesamtschulklasse ab. Hier wurde – vor allem von Kindern mit Förderbedarf – die von einigen Schülerinnen und Schülern anschließend rezipierte Deutung eingebracht, man müsse sich – wie die Tiere in der Installation – zwischen den zwei Religionen entscheiden, was auch die Frage aufwerfe, zu welcher Religion man überhaupt gehöre („muss ich mich entscheiden. welcher Religion muss ich mich in scheiden. wohin muss ich?“).

Zweitens: Während in den Unterrichtsgesprächen Wahrnehmungen, Meinungen und Deutungen weitgehend unkommentiert stehen blieben, ändert sich dies an Stellen, in denen falsche oder verkürzte Aussagen über Religionen resp. Konfessionen getätigt wurden. Dies ruft engagierte Korrekturen besonders von betroffenen Schülerinnen und Schülern hervor („Es gibt nicht nur evangelisch und katholisch. Es gibt auch Orthodoxe.“). Hierdurch wurde in mehrfacher Weise gemeinsames Lernen vollzogen – und zwar entgegen vorherrschender sozialer und schulischer Hierarchien und Machtverhältnisse. So lernte hier eine Mehrheitskonfession/-religion von einer Minderheitenkonfession/-religion, Kinder einer Mehrheitsgesellschaft von Kindern mit Migrationshintergrund und in den beobachteten

Fällen gar von Kindern mit Förderbedarf. Die Thematik ‚andere Religionen / Konfessionen‘ führt somit in den religiös pluralen Lerngruppen zu einer aus intersektionaler Perspektive aufschlussreichen Lernsituation.

4.3. Erzeugung von Differenz / Heterogenität

Auf der Makroebene des Lernsettings besitzt die Gruppeneinteilung entscheidenden Einfluss auf die Erzeugung bzw. Verringerung von Heterogenität und Differenz. Die Gruppeneinteilung nach Interesse im ersten Unterrichtsversuch erzeugte in der kognitiv anspruchsvollsten Gruppe, die sich u.a. mit Korantexten auseinandersetzte, eine religiös heterogene Gruppe mit hohem Anteil an muslimischen Schülerinnen und Schülern, die jedoch zugleich zu den leistungsschwächeren Lernenden, teils mit Förderbedarf, zählten. Das angestrebte interreligiöse Lernen setzt einen Vergleich muslimischer und christlicher Vorstellungen voraus, dem viele der Schülerinnen und Schüler kognitiv nicht gewachsen waren. Auch in Unterrichtsgesprächen zeigte sich, dass das interreligiöse Gespräch geklärte religiöse Konstrukte und Kategorien voraussetzt, um diese dann miteinander in Beziehung setzen zu können. Für viele (leistungsschwächere) Schülerinnen und Schüler erwies sich dies als Lernhürde, wie in einer Schülerinnenaussage deutlich wird, in der religiöse und nationale Kategorien vermischt werden: „Die Moslems glauben halt mehr an Koran als an die Bibel und die Deutschen mehr an die Bibel.“

Religiöse und kognitive Heterogenität wirkten somit intersektional in den beobachteten Lernsettings zusammen. Dies zeigt auch eine Unterrichtssequenz, in der die Gruppeneinteilung der zieldifferent beschulten Schülerinnen und Schüler nach Leistung erfolgte. Nachdem die Lernstärkeren den Vergleich von Koran, Bibel und Bild vorgestellt hatten, fragte eine Schülerin mit Förderschwerpunkt Lernen (jesidische und muslimische Elternteile): „Was ist mit den ähm Katholischen?“ Hier wurde die Problematik der hohen kognitiven Voraussetzungen interreligiösen Lernens von der zieldifferenten Gruppenarbeit in die Phase des gemeinsamen Lernens verschoben und tauchte sowohl als Lernhürde, als auch als Chance gemeinsamen Lernens auf, da die Frage Anlass war, im Gespräch das Verhältnis von Religionen, Konfessionen und ihren heiligen Schriften zu wiederholen.

Das Lernsetting erzeugte außerdem an den Stellen Differenzen, wo leistungs- und insbesondere konzentrationsschwächere Schülerinnen und Schüler abgehängt wurden. Dies war besonders bei der längeren Zusammenführung der Gruppenergebnisse der Fall, während der in den meisten Lerngruppen die Konzentration merklich sank. Dies äußerte sich in veränderten Körperhaltungen der Schülerinnen und Schüler sowie in zunehmender Unruhe. Insbesondere fällt auf, dass sich in diesen Phasen oft nur leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler am Gespräch beteiligten. Dies führt zu der Frage zurück, inwieweit die Verbalisierung von Bilddeutungen und das kommunikative Aushandeln von plausiblen Deutungsansätzen im ästhetischen Lernen in heterogenen Lerngruppen auch bei differenzierten Herangehensweisen eine Lernhürde bleibt, die nicht gänzlich aufgehoben werden kann (vgl. 1.).

Auch auf der Mikroebene der Interaktionen der Lehrenden und Lernenden kann Differenz erzeugt, verstärkt oder vermindert werden. So wurden Differenzen durch Interaktionen der Schülerinnen und Schüler erzeugt – und zwar durch die Vermischung von religiösen und nationalen Kategorien. In mehreren Lerngruppen wurden Zuschreibungen wie z. B. „deutsche Bibel“ und „türkischer Koran“ gebildet, wodurch religiöse Heterogenität zugleich mit Fremdheit und Migration konnotiert wird („Es könnte auch sein, dass die eine Seite halt die Moslems sind und die andere Seite Deutsche.“). Dass dies auch auf das Selbstkonstrukt von Schülerinnen und Schülern wirken kann, zeigt der Eintrag einer Schülerin (FS Lernen, jesisdische und muslimische Elternteile) auf ihrem Arbeitsblatt: „Zu welcher Religion gehör ich. Es könnte sein das bei denn Koran die Ausländisch Welt und bei der Bibel die Welt zur Deutschen.“

5. Zusammenfassende Deutung der Ergebnisse und theoretische Einbettung

Die Ausgangsthesen der vorliegenden Studie konnten durch die Ergebnisse unterschiedlich deutlich bestätigt werden. Für einige Teilaspekte ließen sich auch keine bestätigenden Hinweise erkennen. Abschließend sollen für die wichtigsten Befunde Erklärungsansätze gefunden werden, die sich teils aus dem spezifischen Kontext der Studie, teils aus bereits vorliegender Forschung ergeben.

Die These einer starken Motivation für alle Schülerinnen und Schüler durch ein sinnlich-ästhetisches Medium konnte nicht eindeutig belegt werden. Auch ergaben sich keine deutlichen Muster oder Faktoren auf der Makroebene, die zur Deutung herangezogen werden können. Es ist daher zu vermuten, dass die ungewöhnlich hohe Motivation und Vielfalt an Meldungen in nur einer Lerngruppe auf der Ebene des Classroom Managements bzw. des Lernklimas und der Kultur der Anerkennung zu suchen sind.²⁰ So wurden z. B. in dieser Klasse zu Beginn der Stunde zuerst aufgetretene Pausenkonflikte bearbeitet, wodurch sich die Videoaufzeichnung verzögerte. Gleichzeitig reagierten die Gymnasialklassen weniger stark auf offene Impulse, beantworteten jedoch Nachfragen gezielt ohne vertiefte Diskussion. Dies kann als ein stärker leistungs- und zielorientiertes Lernverhalten gedeutet werden, das eher auf ‚richtige‘ Antworten als auf motivierten Austausch ausgerichtet ist und ggf. ein im Gymnasium stärker vertretenes leistungsorientiertes Lernverständnis darstellt. Ergänzend zu dem eher unklaren Befund einer erhöhten Motivation durch sinnlich-ästhetisches Lernen, lassen sich in der kategoriengeleiteten Auswertung kaum Hinweise gewinnen, inwiefern das Lernen durch die spezifische Bildlichkeit geprägt wurde. Inwiefern dies

20 Vgl. zur Bedeutung der Anerkennung in (religiösen) Lernprozessen: *Jäggle, Martin / Stockinger, Helena / Krobath, Thomas* u.a. (Hg.): *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*, Baltmannsweiler 2013; *Altmeyer, Stefan*: *Anerkennen und Bilden. Zwei komplementäre religionspädagogische Grundbegriffe*. In: *RpB* 73 (2015), 46-56.

an der unterrichtlichen Arbeit mit dem Kunstwerk oder an der Erhebungsmethode liegt, bleibt offen.

Die These zur Möglichkeit des binnendifferenzierten Lernens anhand von Bildern konnte hingegen weitgehend bestätigt werden, da sich die Lernergebnisse als vertikal ausdifferenziert erwiesen. Dabei lassen sich Parallelen zur vorangegangenen Studie zu inklusivem Lernen mit Bildern herausstellen. Auch in der vorliegenden Studie ist eine Loslösung vom wiedererkennenden Sehen und die Fähigkeit zu komplexen, auch religiösen Deutungen vornehmlich leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern vorbehalten. Leistungsschwächere verbleiben teils auf der beschreibenden Ebene oder nehmen weniger komplexe Deutungen vor, insbesondere existenzielle oder ethische. Bei der inhaltlichen Ausrichtung ist jedoch der Einfluss der unterschiedlichen Gruppenaufgaben mit zu berücksichtigen. Vielleicht ist die körperbezogene bzw. kreative Arbeit mit einer (trotz der Zuspitzung auf die Bücher) offenen Aufgabenstellung gerade bei leistungsschwächeren bzw. weniger leistungsmotivierteren Schülerinnen und Schülern weniger ergiebig, da sie nicht gezwungen sind in die Tiefe zu gehen und einen einfachen Weg an der Oberfläche suchen. Ein vergleichbarer Einfluss des Unterrichtsmaterials auf die starke Betonung der Schülerinnen und Schüler bzgl. der Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen ist ebenfalls nicht auszuschließen.

Hingegen ist die Möglichkeit des gegenseitigen Lernens weniger stark belegbar und vornehmlich leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern vorbehalten. Die Annahme Wockens, dass Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand eher „Sternstunden“ des Unterrichts sind, kann anhand der Ergebnisse unterstrichen werden. Neben kognitiven Lernhürden erweist sich hierbei auch abnehmende Konzentration und Motivation als Lernhürde für schwächere Schülerinnen und Schüler. Somit konnte die Studie bestätigen, dass binnendifferenzierte Aufgaben in Anlehnung an die unterschiedlichen Zugänge (vgl. 2.2.) vertikal ausdifferenziertes Lernen an einem Lernmedium ermöglichen. Zugleich zeigt sich aber auch, dass ein eher abstrakt-begrifflicher Austausch nicht allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, voneinander zu lernen. Hier zeigt sich, dass das Inklusionsdilemma, zwischen Individualität und Kollektivität ausgleichen zu müssen,²¹ nicht hinreichend gelöst wurde.

Insbesondere in Hinblick auf (inter-)religiöses Lernen ergeben sich hieraus bemerkenswerte Lernschwerpunkte – und damit zugleich inkludierende resp. exkludierende Momente. Die binnendifferenzierten Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden mit basal-perzeptiv-sinnlichen oder konkret-handelnden Aufgaben eher existenzielle, sozial-kommunikative, ethische Ergebnisse erbrachten, die abstrakt-begrifflich arbeitenden Schülerinnen und Schüler darüber hinaus auch interreligiöse Aspekte betonten. Für viele (leistungsschwächere) Schülerinnen und Schüler erwies sich die Komplexität der interreligiösen Dimensionen jedoch als Lernhürde, da notwendige religiöse Kategorien zu unbekannt oder unklar waren, um komparativ zu arbeiten. In einigen Situationen wurden durch diese inhaltlichen Schwierigkeiten religiöse und soziale Differenzen sogar verstärkt, wenn Religion mit Nationalität, Fremdheit oder Migration gleichgesetzt wurde. Hierdurch wird Differenz äußerst problematisch in der Interaktion der Lernenden konstruiert und Heterogenität

21 Vgl. Wocken 2014 [Anm. 9], 185; Schweiker 2017 [Anm. 10], 219f.

intersektional nicht als Chance, sondern als Inklusionshürde aufgebaut. Dies wiegt umso schwerer, wenn diese Kategorien auch noch mit (sozialen) Machtverhältnissen konnotiert sind.²²

In Unterrichtsphasen, in denen eher isoliertes Wissen aus den einzelnen Religionen abrufbar sein musste, war religiöse Pluralität hingegen lernförderlich und es entstanden intersektional aufschlussreiche Lernphasen, die erneut unterstreichen, in welchem Maße Differenz kontextuell stets neu sozial verhandelt wird (vgl. 4.2. / 4.3.). Diese Phasen waren jedoch eher auf einer niedrigen Taxonomiestufe anzusiedeln und somit vom Anforderungsniveau nicht mit den beschriebenen komparativen interreligiösen Lernaufgaben vergleichbar. Inwiefern hieraus auch grundlegende Anfragen an und Konsequenzen für interreligiöses Lernen mit Kindern mit unterschiedlichen kognitiven Begabungen abzuleiten sind, kann hier nur als offene Frage aufgeworfen werden.

22 Vgl. zur machtförmigen Aufladung von Differenzkategorien: *Kammeyer, Katharina / Reis, Oliver: Kooperative Öffnung – Analyse der Differenzen aus Sicht der Inklusion.* In: *Woppowa, Jan / Isik, Tuba / Kammeyer, Katharina* u.a. (Hg.): *Kooperativer Religionsunterricht: Fragen – Optionen – Wege*, Stuttgart 2017, 140-153, 150f.