

# „Alle Unterrichtsreihen sind praxiserprobt und direkt im Unterricht einsetzbar!“

## Unterrichtsplanung und -durchführung konstruktivistisch reflektieren

Auf dem religionspädagogischen Büchermarkt dominieren Publikationen zur Unterrichtsvorbereitung und -planung. Für jedes Thema existieren Materialhefte, Folienmappen, Unterrichtsbausteine und didaktisch-methodische Kommentare. Einschlägige Internetseiten potenzieren diese Angebote. Für Lehrpersonen, die sich angesichts dieses Angebots mit einer geeigneten Auswahl und didaktisch-methodischen Konkretisierung schwer tun, stehen gleich ganze Unterrichtsreihen zur Verfügung – alles praxiserprobt wie einige Verlage werben. Doch was passiert mit der Unterrichtsplanung, wenn diese in einer konkreten Klasse auf heterogen lernende Subjekte trifft? Wie beeinflusst die Planung das individuelle Lernen – und wie beeinflussen die Lernenden den Unterrichtsverlauf? Inwiefern ist Unterricht und Lernen überhaupt planbar?

### 1. Methodisches Vorgehen

Um diesem weiten Fragekomplex nachzugehen, habe ich in einer explorativen Studie den Fokus auf derzeit didaktisch breit rezipierte Modelle der Unterrichtsplanung gelegt. Exemplarisch analysiere ich anhand von videografierten Unterrichtsstunden, wie Planung im Verlauf des Unterrichtsgeschehens umgesetzt und zugleich transformiert wird. Als Planungsmodelle wurden hierzu die „Dramaturgie des Unterrichtsaufbaus“ (Hans Schmid), die bilddidaktischen „Fünf Schritte der Bilderschließung“ (Günter Lange) sowie die „Elementarisierung“ ausgewählt. Die Unterrichtsstunden wurden teils von erfahrenen Lehrkräften, teils von Studierenden im Rahmen eines Seminars nach einem dieser Modelle geplant und anschließend durchgeführt. Der hier vorgesehene Rahmen ermöglicht nur eine umfassendere Analyse der erstgenannten zwei Modelle. Im Fazit werden

jedoch ergänzend dazu Erkenntnisse aus der Untersuchung zur „Elementarisierung“ aufgegriffen.

Die ausgewählten Modelle besitzen für das vorliegende Forschungsdesign vor allem die Funktion, Unterricht theoriegeleitet zu planen, um diesen anschließend reflektieren und evaluieren zu können. Aussagen über die Tauglichkeit dieser Modelle können und sollen in dieser Allgemeinheit aus den vorliegenden Unterrichtsversuchen nicht gezogen werden. Nicht nur die geringe Fallzahl spricht gegen ein solches Vorgehen, sondern auch die Disparität der Modelle, die sich auf unterschiedlichen Ebenen des komplexen Planungsgeschehens von Unterricht beziehen. Die Modelle besitzen somit eine heuristische Funktion und sollen eine theoretisch fundierte Bandbreite an unterschiedlichen Unterrichtsplanungen und Durchführungen ermöglichen.

Dass die Durchführung von Unterricht von der Planung abweicht, ist eine didaktische Binsenweisheit. Daher fokussiert sich die folgende Analyse nicht auf das „ob“, sondern auf das „wie“ und „warum“ dieser Differenzen, Gemeinsamkeiten und Überraschungen. Anliegend ist es, diese Transformationen theoriegeleitet zu analysieren. Der dabei eingenommene Blickwinkel ist ein dezidiert konstruktivistischer. Es wird untersucht, inwiefern eine konstruktivistische Didaktik dazu beitragen kann, die wahrzunehmenden Transformationen zu erfassen und zu erläutern, um hieraus Impulse für die Unterrichtsplanung zu gewinnen.

## 2. „Dramaturgie des Unterrichtsbaus“ nach Hans Schmid

Das erste Modell ist von „Modellen des Alltags“<sup>1</sup> inspiriert und zielt auf die Planung einer Einzelstunde. Im Fokus steht die Steuerung der Aufmerksamkeit und Energie der Schüler/innen. Diese stehe im Unterricht nur begrenzt zur Verfügung, so dass Lehrkräfte gezielt mit dieser Ressource umgehen und Unterricht entsprechend planen müssten. Hans Schmid schlägt eine sechsstufige Unterrichts-dramaturgie als Grundmodell vor, das jedoch auch modifiziert werden kann: Vorphase des Unterrichts, Motivation/Dramaturgische Platzierung, Erarbeitung, Sicherung/Vertiefung, Ausdruck/Gestaltung und Ausklang (21). Nach der Vorphase, die die Herstellung einer guten räumlichen und sozialen Lernatmosphäre umfasst, folgt die Motivationsphase, die Lernbereitschaft wecken sowie die Lernenergie aktivieren soll. Diese ist in ihrer „Vielgestaltigkeit von besonderer Bedeutung.“ (32) Schmid macht dabei drei Motivationsstrategien aus: Motivation vom thematischen Zusammenhang, von den Erfahrungen der Schüler/innen oder vom Hauptmedium der Stunde her. „Die Motivation führt zum Hauptmedium hin, die Erarbeitung erschließt es, die Sicherung und die Gestaltung vertiefen und entfalten das an ihm gewonnene Wissen und die an ihm gemachten Erfahrungen. Das Hauptmedium bildet sozusagen das Mandala einer Unterrichtsstunde, um dessen Zentrum der Unterricht pulsiert. Ein (Haupt-)Medium pro

---

1 Schmid, Hans: Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, aktualisierte Neuauflage, München 2012, 73. Die Seitenzahlen im Text verweisen im Folgenden auf diese Publikation.

Unterrichtsstunde“ (36). Das Hauptmedium kann in einem Dreischritt, Präsentation, Decodierung, Interpretation / Deutung erschlossen werden (38). Zentral in einer Unterrichtsstunde ist für Schmid der Wechsel von Außen- zur Innengerichtetheit (50), von der (gemeinsamen) Erarbeitung eines Hauptmediums zum individuellen Aneignen, vom Reden zum Tun. Unterricht soll daher auch Phasen des Verweilens, Vertiefens und der Ruhe umfassen (55), die vornehmlich in der Vertiefungs- und Ausdrucks- / Gestaltungsphase ihren Ort finden. In der letzten Phase klingt der Unterricht aus.

Anhand dieses Modells haben Studierende eine Doppelstunde zum Thema „Ramadan“ entworfen und in einer Sekundarschule im Ruhrgebiet durchgeführt. Der RU wird im Klassenverbund erteilt, so dass auch muslimische Schüler/innen am Unterricht teilnehmen. Der Unterricht findet in der 8./9. Stunde statt, was für die Konzentration der Sechstklässler eine große Herausforderung darstellt. Die Vorphase sieht eine Vorbereitung des Raumes vor, wozu insbesondere die Bereitstellung der verschiedenen Medien zählt. In der geplanten Motivationsphase sollen die Schüler/innen anhand eines Fotos zum Ramadan für das Thema aufgeschlossen und dabei ihre Vorerfahrungen geweckt werden. Das eingesetzte Foto der beleuchteten Sultan-Ahmed-Moschee (Blaue Moschee) in Istanbul während des Festes des Fastenbrechens leitet thematisch auf das Hauptmedium der Doppelstunde hin, ein dreiteiliger Text, der über den Ramadan informiert. Dieser wird zuerst arbeitsteilig in Einzelarbeit erarbeitet, bevor sich anschließend jeweils drei Schüler/innen mit unterschiedlichen Textausschnitten zu einer Expertengruppe zusammenschließen. In diesen Gruppen findet der zweite Teil der Erarbeitungsphase statt, indem die Schüler/innen mit der Methode des „Share around“ gemeinsam erzählend, zuhörend und wiederholend den Gesamttext erarbeiten. Die Vertiefungs- bzw. Sicherungsphase ist als Quiz geplant. Der Textinhalt soll spielerisch abgefragt und dabei zugleich wiederholt werden. In der Gestaltungsphase sollen die Sechstklässler das Gelernte in ihrem Lerntagebuch in Einzelarbeit in Wort und Bild zum Ausdruck bringen. Geplant ist, die Stunde mit der Verteilung von „Urkunden“, die die Teilnahme an dem Forschungsprojekt bestätigen, ausklingen zu lassen.

Die Stunde wird von einer Studentin erteilt, zwei weitere filmen und fertigen Beobachtungsprotokolle an. Anwesend sind zudem die Lehrkraft und ein Integrationshelfer. Der Unterrichtsverlauf folgt weitgehend der Planung der Stunde, allerdings versagt bei der Aufzeichnung der Stunde die Tonspur, so dass sich die folgende Unterrichtsanalyse auf den äußerlich sichtbaren Stundenverlauf sowie auf die Beobachtungsprotokolle konzentrieren muss. Die Arbeit mit Bildern und Videostills ist jedoch in der qualitativen (Unterrichts-) Forschung nicht unüblich.<sup>2</sup>

2 Vgl. exemplarisch *Bohnsack, Ralf*: Qualitative Bild- und Videointerpretation, Opladen 2009; *ders.*: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen 2008, 155-172; *ders. / u. a.* (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen 2001; vgl. darüber hinaus *Ehrenspeck, Yvonne / Schäffer, Burkhard* (Hrsg.): Film und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch, Opladen 2003; *Friebertshäuser, Barbara / u. a.* (Hrsg.): Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft, Opladen 2007; *Brenne, Andreas*: Bild- und Filmanalyse. Methodische Zugänge. In: *Gärtner, Claudia / Brenne, Andreas* (Hrsg.): Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht, Stuttgart 2014 (im Erscheinen).

Die Vorphase des Unterrichts wird durch die Lehrkraft verlängert, indem sie vor die Präsentation des Bildimpulses eine längere Vorstellung der Studierenden und eine spontane Wiederholung der vorangegangenen Stunden einschiebt. Hierdurch beginnt die Motivationsphase erst ca. 9 Minuten nach Stundenbeginn. Nach einer kurzen stillen Bildbetrachtung ist die Bereitschaft der Schüler/innen, ihre Bildeindrücke und anschließend ihre Bilddeutungen einzubringen groß.

Auffällig ist, dass sich ein Junge und ein Mädchen noch in der Phase der stillen Betrachtung miteinander Kontakt aufnehmen, kundige Blicke und Gesten miteinander austauschen (vgl. Abb. 1), um dann in der anschließenden Bildbeschreibung und -deutung viel beizutragen. So übersetzt der Junge die türkische Leuchtschrift auf dem gezeigten Bild sofort mit „Froher Ramadan“.

*Abb. 1:  
Motivationsphase: Sofortiger Blickkontakt zweier  
türkischsprachiger Schüler bei der Wahrnehmung  
des Bildes (6\_1\_9.03)<sup>3</sup>*

Die Motivation der gut vierminütigen Bildbetrachtung lässt gegen Ende nach. Nur eine muslimische Schülerin ist hier – wie auch im Stundenverlauf noch häufiger zu beobachten ist – weiterhin sehr aktiv.

Die folgende Einzelarbeit an einem der drei Textausschnitte erstreckt sich auf ungefähr 10 Minuten und ist durch eine leichte Unruhe mitgeprägt.

*Abb. 2-3: Erarbeitungsphase: Unruhe in Teilen der Klasse (6\_1-17.40; 6\_1\_17.44)*

Dies liegt auch an der Unsicherheit einiger Schüler/innen, die befürchten, den Text nicht zu verstehen. Der zweite Teil der Erarbeitungsphase wird durch eine umfassende Erläuterung

---

3 Videografische Angabe: Klasse\_Aufzeichnungsnummer\_Sequenz in Minuten.

der „Share around“ Methode unterbrochen, die die Schüler/innen zwar kennen, aber nicht sicher beherrschen.

Das gemeinsame Erarbeiten des Gesamttextes durch gegenseitiges Erzählen, Zuhören und Wiederholen dauert eine knappe Viertelstunde, wobei die einzelnen Gruppen unterschiedlich lange benötigen. Hierbei ist auffällig, dass die meisten Schüler/innen den von ihnen erarbeiteten Textausschnitt nicht frei wiedergeben, sondern – teils mühsam – von ihrem Arbeitsblatt ablesen müssen.

Die Sechstklässler sind in dieser Unterrichtsphase weitgehend nicht in der Lage, das Erarbeitete eigenständig wiedergeben zu können. Dennoch haben sie – vermutlich auch durch das in der Methode integrierte Wiederholen des Gehörten – wesentliche Aspekte des Ramadanfestes erlernt, wie das anschließende Quiz in der Sicherungs- und Vertiefungsphase zeigt. In dem rund zehnminütigen Fragespiel sind die meisten Schüler/innen hochmotiviert und können die wissens- und reproduktionsorientierten Fragen (z. B. „Wann beginnt der Ramadan“, „Welches Fest wird am Ende des Ramadan gefeiert?“) durchgängig beantworten (vgl. Abb. 4).

*Abb. 4:  
Sicherungsphase: Hohe Motivation  
während eines Quiz (6\_2\_15.45)*

Die Motivation und Energie in der Gestaltungsphase sinkt hingegen deutlich ab. Die Schüler/innen werden aufgefordert, nach einem bereits eingeübten Schema einen Eintrag in ihr Lerntagebuch zu verfassen. Die Phase ist durch eine starke Unruhe geprägt. Durch ansteigende Konzentrationsmängel können längst nicht alle Schüler/innen in dieser immerhin 20-minütigen Phase ihr Lerntagebuch beenden. So hat ein Schüler nach ca. 10 Minuten erst die Überschrift verfasst. Die Phase des Ausklangs ist – vermutlich auch durch die abfallende Konzentration und den steigenden Lärmpegel – sehr lang. Schon 10 Minuten vor dem Ende leitet die Lehrkraft die Verteilung der Teilnahmeurkunden ein.

In dieser Doppelstunde zeichnen sich in Planung und Durchführung deutlich die unterschiedlichen Phasen der „Unterrichtsdramaturgie“ ab. Der durchgeführte RU ist eine in sich abgerundete Unterrichtseinheit zum Thema „Ramadan“. Allerdings sieht das zu Grunde liegende Planungsmodell einen 45-minütigen Rhythmus vor, von dem das vorliegende Beispiel abweicht. Die wechselnde bzw. abfallende Energie und Aufmerksamkeit, die Schmid im Verlauf einer Unterrichtsstunde veranschlagt, ist in dieser Doppelstunde – vielleicht auch wegen seiner 90-minütigen Dauer und/oder seiner Platzierung in der 8./9. Stunde – deutlich wahrnehmbar. Am Ende zeigen die Schüler/innen keine Energie mehr zur individuellen Aneignung und Gestaltung des Gelernten. Hieran ändert auch der Wechsel

von der Außen- zur Innengerichtetheit, die Schmid als wesentlichen „Aggregatshaushalt“<sup>4</sup> des Lernens erachtet, nichts.

Betrachtet man die Motivationsphase, so leitet die Bildbetrachtung primär nicht auf Erfahrungshorizonte der Schüler/innen hin, sondern problemorientiert auf die Erarbeitung des dreigeteilten Textes, des Hauptmediums. Das Bild besitzt jedoch bereits eine gewisse inhaltliche Dichte, so dass sich hier – wenn nicht ein zweites Hauptmedium – so doch ein gewichtiges Nebenmedium einschleicht und der RU Gefahr läuft, „sehr verschwenderisch mit der Lernenergie der Schüler um[zugehen]“ (34).

Das Lernziel der Stunde ist klar umrissen. Die Schüler/innen sollen anhand des Textes wichtige Elemente des Ramadan kennen lernen. In Anlehnung an die Bloomsche Taxonomie richtet sich die Stunde auf die Stufe 1 „Erinnern/Wissen“. Die aufeinander aufbauenden Phasen sind so angelegt, dass sie die Schüler/innen konsequent zu diesem Lernziel geleiten. Dabei lässt der Lernweg keinen Raum für Umwege oder Irrwege. Das richtige Lernergebnis wird nachdrücklich unterstrichen, was insbesondere durch die ausgewählten Methoden gesichert wird. So wird das individuell Erarbeitete im „Share around“ durch das Erzählen, Wiederholen und Zuhören erinnert und eingeübt. In dieser auf Verlangsamung zielenden Methode wird „das Gleiche in immer anderer Weise“ (38) thematisiert und so nachhaltiger gelernt. Im Quiz wird durch ein Punkte- und Belohnungssystem unverkennbar herausgestellt, welches Learning-Outcome korrekt ist. Dies lässt auch für die Gestaltungs- und Ausdrucksphase wenig Spielraum. Wenn Schmid folgert, dass über „diese gestalterische Neu-Codierung [...] die Integration und Verarbeitung im biografischen und lebensweltlichen Horizont der Lernenden“ (56) geschieht, dann wird die Verengung in dieser Phase deutlich. Nicht nur das vorgegebene Schema des Lerntagebucheintrags, sondern auch dessen Inhalte sind durch die Inhalts- resp. Wissensorientierung des Lernzyklus klar definiert. Im engeren Sinne handelt es sich eher um eine ausgedehnte Sicherungs- und Vertiefungsphase, gerade weil es sich um ein Sachthema handelt, das nach Schmid nicht zwingend eine explizite Ausdrucksphase benötigt (59).

Die sach- und wissensorientierte Doppelstunde sieht somit ein gemeinsames Lernen aller am gleichen Lerngegenstand vor mit dem Ziel, allen Schüler/inne/n ein einheitliches Lernergebnis zu ermöglichen. Konstruktivistisch motivierte Reflexionen finden in der Planung und Durchführung der Stunde keinen sichtbaren Niederschlag. Die Doppelstunde ist instruktivistisch ausgerichtet, in sich geschlossen und stringent auf den gemeinsamen Wissenserwerb ausgerichtet. Ein Anknüpfen an individuelle Schülererfahrungen findet – losgelöst von der ersten spontanen Bildbetrachtung – genauso wenig statt wie die Eröffnung individueller Lernwege oder die Formulierung breiterer Lernzielareale. Ein solches Vorgehen ist bei der Thematik „Ramadan“ im RU nicht ungewöhnlich, da die Lernenden zumeist wenig Wissen über und in der Regel keine eigenen Erfahrungen mit dieser Thematik haben. Da im vorliegenden Fall jedoch der RU im Klassenverband unterrichtet wird, sind auch Muslime beteiligt, die sehr wohl eigene Erfahrungen mit und ein ausgewiesenes Wissen über den Ramadan besitzen. Aus konstruktivistischer Sicht ist es aufschlussreich

4 Schmid 2012 [Anm. 1.], 31. Die Seitenzahlen im Text verweisen im Folgenden auf diese Publikation.

wahrzunehmen, wie diese Schüler/innen auf das vorliegende Lernsetting reagieren. Dies soll im Folgenden exemplarisch anhand eines muslimischen Mädchens untersucht werden, das bereits einleitend durch ihre hohe Motivation hervorgetreten ist.

Die Muslima erweist sich nicht nur durch nonverbale Kommunikation mit einem türkisch sprechenden Mitschüler als Fachkundige (Abb. 1), sondern zeichnet sich auch durch ausdauernde Motivation aus. Selbst in der Gestaltungs- und Ausdrucksphase ist sie eifrig bei der Sache. So stürmt sie wörtlich als Erste zu den bereitliegenden Arbeitsblättern, während ihre Mitschüler/innen scheinbar noch nicht den Arbeitsauftrag wahrgenommen haben (Abb. 5). Als um sie herum viele Schüler/innen toben, arbeitet sie konzentriert weiter (Abb. 6). Ihr Lerntagebucheintrag zeichnet sich zum einen durch eine liebevolle ästhetische Gestaltung aus, zum anderen ist auffällig, dass sie die türkische Überschrift für „Zuckerfest“ („bayram“) wählt (vgl. Abb. 7, hier ihrer Sitznachbarin mit ähnlichem Lerntagebucheintrag).

*Abb. 5:  
Ausdrucks- und Gestaltungsphase:  
Hohe Motivation einer muslimischen Schülerin  
(6\_2\_26.05)*

*Abb. 6:  
Ausdrucks- und Gestaltungsphase:  
Konzentriertes Arbeiten einer muslimischen  
Schülerin trotz Unruhe in der Klasse (6\_3\_12.38)*

*Abb. 7:  
Ausdrucks- und Gestaltungsphase: Lernbucheintrag  
einer muslimischen Schülerin (6\_3\_12.00)*

Während für die meisten Lernenden der Unterrichtsstoff ohne Erfahrungsbezug ist, ist für sie der Ramadan emotional geprägt und lebensbedeutsam. Sie besitzt kognitive Konstrukte, an denen sie in der Stunde anknüpfen kann. Im Unterricht korreliert dies mit einer in ihrem Verhalten wahrnehmbaren höheren Motivation und Konzentration, insbesondere in der Ausdrucks- und Gestaltungsphase, die bei den meisten anderen Schüler/innen problematisch und weitgehend ineffektiv ist. Hieraus lässt sich die These ableiten, dass in dieser Phase nicht (nur) – in Schmidtscher Terminologie – ein Wechsel von der Außen- zur Innen- gerichtetheit relevant ist. Vielmehr erscheint es zentral, dass sich die Schüler/innen das Gelernte individuell aneignen können, dass sie sich in die Thematik involvieren lassen. Für

die meisten Lernenden bleibt der Lerntagebucheintrag eine verlängerte Sicherungsphase eines instruktivistischen und sachorientierten RU. Für die muslimische Schülerin jedoch scheint es sich um eine Gestaltungs- und Ausdrucksphase eines erfahrungsgesättigten Unterrichts zu handeln, in der sie das Thema „in ihrer eigenen ‚Handschrift‘ gestalten“ (56) kann. Hier geschieht diese Aneignung nicht nur in eigener „Handschrift“, sondern sogar in Türkisch, vermutlich ihrer Muttersprache.

Trotz dieses strikt auf gemeinsames Lernen angelegten phasierten Unterrichts wird anhand des Beispiels deutlich, dass diese Schülerin anders arbeitet – und vermutlich auch anderes lernt, da sie abweichende Erfahrungen mit der Thematik hat. Im vorliegenden Unterricht wendet das Mädchen ihr „anderes“ Arbeiten und Lernen produktiv, indem sie zu einer motivierten Stütze des Unterrichts wird. Dennoch lässt sich fragen, ob und was dieses Mädchen im RU konkret gelernt hat. Vermutlich hat sie auf der – nach Bloom – basalen Stufe des Wissenserwerbs keinen hohen Lerngewinn. Es ist daher zu fragen, inwiefern das Modell der Unterrichtsdramaturgie Möglichkeiten heterogener Lernwege eröffnen kann. So wäre es im vorliegenden Beispiel durchaus denkbar, dass muslimische Schüler/innen in den Expertengruppen als „richtige“ Experten angefragt werden, die dann in dieser Phase lernen, ihr bereits vorhandenes Wissen (vertieft) zu verstehen und anzuwenden (Stufe 2). Es gilt daher zu reflektieren, inwiefern das Modell der Unterrichtsdramaturgie, das in seiner strikten Phasierung dazu verführen kann, in sich geschlossene und auf einheitliche Zielsetzungen ausgerichtete Stunden zu planen, individualisierte, konstruktivistisch orientierte Lernwege und Lernumgebungen entwerfen kann. Insbesondere die Gestaltungs- und Ausdrucksphase scheint diesbezügliches Potenzial zu besitzen.

### 3. Bilddidaktisches Modell der „Fünf Schritte der Bilderschließung“ nach Günter Lange

Das zweite Planungsmodell entstammt der Bilddidaktik und orientiert sich an den fünf Schritten der Bilderschließung von Günter Lange, in denen er konsequent Bild- und Betrachterorientierung miteinander verschränkt. Auf die spontane Wahrnehmung des Bildes durch die Rezipient/inn/en (1.) folgt die Analyse der Formensprache (2.), die wiederum an die Innenkonzentration der Betrachter/innen rückgebunden wird (3.). Daran schließt sich die umfassende Analyse des Bildgehalts an (4.), wobei Lange die Verbindung von ikonographischem und historischem Wissen mit der sinnlichen Gestalt des Bildes sucht. Hieran schließt sich die subjektive Auseinandersetzung der Rezipient/inn/en mit dem Kunstwerk an (5.).<sup>5</sup> Wenn man davon ausgeht, dass Bilder nicht zur Illustration von vorgegebenen Wissen oder Themen didaktisiert oder funktionalisiert werden, sondern dass ihr genuiner

5 Vgl. Lange, Günter: Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen, München 2002, 41-45; ders.: Aus Bildern klug werden. In: entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen 1 (1997) 8-13; ders.: Umgang mit Kunst. In: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen 1993, 247-261.

Eigen- bzw. Mehrwert im Unterricht erschlossen wird, dann prägt die Arbeit mit Bildern grundlegend die Unterrichtsplanung, dann wird Bilddidaktik selbst zu einem Modell der Unterrichtsplanung.



In der vorliegenden Unterrichtsstunde einer 9. Klasse eines Gymnasiums (Kleinstadt/Westfalen) steht das Bild „Begegnung am Jabbok I. Studie zum Jakobskampf“ (Abb. 8) von Herbert Falken im Zentrum der gesamten Stunde.<sup>6</sup>

Abb. 8:  
Herbert Falken, „Begegnung am Jabbok I.  
Studie zum Jakobskampf“, 1984, 200 x 110 cm,  
Grafit, Öl, Terpentin auf Baumwolle

Die langjährig erfahrene Lehrerin der 9. Klasse formuliert für die Stunde drei Ziele:

„Mit dem Bild

- wollte ich die Erfahrung initiieren, dass es sich lohnt etwas länger bei einem Bild zu verweilen und sich darüber auszutauschen. Man entdeckt ‚Gedanken‘, die auf die Schnelle nicht zu sehen sind.
- wollte ich den Schüler/innen und Schülern bewusst machen, dass Bilder Interpretationen von biblischem Text sein können, aber auch ein ‚Eigenleben‘ haben.
- wollte ich einen neuen Blick auf die Bibelverse Gen 32, 23-33, Jakobskampf, ermöglichen.“ (L2\_w)<sup>7</sup>

Die Stufen der Bildbegegnung von Lange spiegeln sich in der (geplanten) Struktur der Unterrichtsstunde wider. Die Lehrkraft möchte einleitend eine spontane und darauf aufbauend intensive Bildbetrachtung initiieren. Dazu verteilt sie zerschnittene Farbkopien des Bildes in sehr kleinem Format (ca. 4x5 cm), wobei die Hälfte der Klasse den oberen Teil des Bildes, die andere Hälfte den unteren Teil erhält. Die Schüler/innen werden zur intensiven Bildbetrachtung motiviert, indem sie ihre Bildhälfte der jeweils anderen Gruppe beschreiben sollen. Anschließend zeigt die Lehrerin das Gesamtbild und fordert zu einer erneuten Betrachtung auf. Im Anschluss folgt die Frage nach der Deutung und Interpretation des

6 Vgl. ausführlicher Gärtner, Claudia: „Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen“. Was und wie lernen Schüler/-innen, wenn sie Bilder im RU erschließen? In: Dies./ Brenne, Andreas (Hrsg.): Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht, Stuttgart 2014 (im Erscheinen).

7 Schriftliche Befragung, abgekürzt für: Lehrernummer\_Geschlecht.

Bildes, die die Lehrkraft durch Hintergrundinformationen zum Maler und Bild sowie durch die Bezugnahme auf den Bibeltext Gen 32, 23-33 anreichert. Abschließend sollen sich die Schüler/innen zum Bild positionieren und beurteilen, inwiefern sie dieses als eine ansprechende Darstellung des Jakobskampfs betrachten.

Die Unterrichtsstunde weicht an entscheidenden Stellen von der Planung ab. Die Lehrkraft selbst formuliert in einer schriftlichen Befragung, dass sie ihre Ziele der Stunde nicht alle erreicht habe. Zum einen habe sie sich in Bezug auf die Bildrezeption der Schüler/innen und deren Assoziationen „komplett ‚verrechnet‘“. Zum anderen hätten nur sehr wenige Schüler/innen einen neuen Blick auf Gen 32,23-33 erhalten. Hier sei „das Erhoffte“ nicht erfüllt worden (L2\_w).

Wie lassen sich diese Abweichungen von der Planung beschreiben und begründen? Ein differenzierter Blick auf den Stundenverlauf sowie auf eine nachträgliche schriftliche Befragung der Schüler/innen ist diesbezüglich aufschlussreich.

Durch das Austeilen der zwei verschiedenen Bildhälften motiviert die Lehrkraft die Schüler/innen. Sie betrachten intensiv ihren jeweiligen Bildausschnitt und beschreiben diesen ihren Mitschüler/innen differenziert. Zugleich ist deutlich, dass die Bildausschnitte die Jungen und Mädchen irritieren. Dadurch dass sie das Bild als kleinen Bildschnipsel erhalten, der auf Grund seiner abstrahierten Darstellungsweise keine klare Ausrichtung besitzt, drehen viele Schüler/innen das Papierstück hin und her. Das für die Schüler/innen eher sperrige und unzugängliche Bild wird durch die nicht näher bestimmte Betrachtungsweise nochmals unklarer. Der „Jakobskampf“ ist für die Schüler/innen in dieser Anfangssituation kein bestimmtes zu betrachtendes Gegenüber, sondern es liegt – im doppelten Sinne – in den Händen der Lernenden. Die Perturbationen, die diese Bildhälften bei den Schüler/innen bewirken, lösen im weiteren Verlauf des Unterrichts eine aufschlussreiche Dynamik aus. Denn die Phase der Bildbeschreibung entwickelt sich alsbald zu einer Phase, in der ausführlich individuelle Assoziationen geäußert werden.

*S 1: Also, ich finde, die sehn so, vor allem die obere sieht so'n bisschen aus wie eine Taube, also mit dem Himmel, das erinnert mich dann so an Tauben, oder so Vögel, ich weiß nicht.*

*S 2: Also, mich erinnert das auch so irgendwie an anmutige Adler, oder so, die dann so im Himmel.*

*S 3: Das erinnert mich auch so an Friedenstauben, die am Himmel emporsteigen.*

*S 4: Ich finde, dass sieht so'n bisschen aus wie Schildkröten im Wasser. [Gemurmel in der Klasse, Aufrufen der nächsten Schülerin]*

*S 5: Das, das sieht so aus, als würd der weglaufen, der untere.*

*L: Wie bitte?*

*S 5: Als würd der weglaufen, oder so rennen.*

*L: Ok! Ach so! [nimmt weitere Schülerin dran]*

*S 6: Also, es könnte sein, dass die Stimmung eher in dem Bild so'n bisschen positiv ist, weil also auch zwischen den Leuten, weil die ja heller sind. Sonst hätte man ja auch die Personen dunkel machen können und den Hintergrund hell. (9\_g01v01\_6.27-8.01)*

Die Lehrkraft hält diese und weitere Assoziationen, die nicht mehr differenziert an die Bildgestaltung rückgebunden werden, an der Tafel fest und lässt sie vorerst beziehungslos nebeneinander stehen. Auf Impuls der Lehrperson versuchen die Schüler/innen diese Äußerungen konstruktiv miteinander zu verbinden, was ihnen sichtlich schwer fällt. Daher streichen sie kurzerhand einige frühere Interpretationen, ohne über die Geltung der Interpretationen miteinander zu diskutieren. Eine intersubjektive Plausibilisierung der einzelnen Sichtweisen findet nicht statt. Die durch das Bild ausgelösten Perturbationen sind in individuelle, aber nicht nachhaltig aufrechterhaltene Bilddeutungen aufgegangen.

Die Unbestimmtheit und Vagheit des Lerngewinns mag mit dem ausgewählten Bild zusammenhängen. Zugleich gelingt es der Lehrkraft nicht, die dominierende Rezeptionshaltung der Heranwachsenden aufzubrechen. Denn diese konstatieren nahezu einhellig, dass eine Bildbetrachtung ein zutiefst individuelles Unterfangen ist, das nicht intersubjektiv zu plausibilisieren ist. So gibt es nach Ansicht der befragten Schüler/innen „nicht zwingend ein ‚falsch‘ und ‚richtig‘“ (S19\_w\_15)<sup>8</sup>. „Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen“ (S14\_w\_14), so dass man über Bilder „besser diskutieren kann und dabei ist keine ‚Meinung festgelegt‘“ (S4\_W\_15). Daher „kann man das Bild individuell [sic!] für sich selbst deuten.“ (S13\_m\_o.A.) Dabei fällt auf, dass diese subjektiven Zugänge mehrfach als „Hineininterpretieren“ bezeichnet werden. „Ich finde es schön da man meist selber mehr hinein interpretieren kann als in Texte“ (S16\_w\_15).

Im Verlauf der Stunde – wie auch im Rückblick auf die Stunde – wird deutlich, dass der „Jakobskampf“ zu subjektiv ausgeprägten Bilddeutungen verleitet, ohne dass vom hermeneutischen Anspruch der Schüler/innen diese eine intersubjektive Plausibilität, geschweige denn einen objektiven Erkenntnisanspruch besitzen. Das Bild fungiert als „Denkanreiz“ für individuelle Interpretationen. Dabei besteht die Gefahr, dass das Bild allein zur Projektionsfläche subjektiver Empfindungen und Wahrnehmungen wird, was den Lerngewinn merklich beeinflusst. So resümiert eine 15-jährige Schülerin nach einigen Wochen: „Öhm, gelernt habe ich eigentlich gar nichts. Im Grunde war das ja nur die bildliche Darstellung des Jakobkampfes aus der Sicht eines (durchgeknallten) Künstlers“ (S10\_w\_15). Auch bei der Schülerin, deren Lerngewinn in der Nachbefragung am explizitesten erscheint, wird deutlich, dass diese vielfältigen, kaum miteinander in Beziehung gesetzten subjektiven Interpretationen ein Lernhindernis darstellen.

*„Behalten habe ich aus dieser Stunde, dass wir zwei angeblich unterschiedliche Bilder je einzeln besprochen haben, die am Ende zusammengefügt wurden und einen Zusammenhang darstellten. (Was mir aber nicht wirklich klar wurde, weil ich dachte, das wären Quallen oder Spinnentiere...) Es war die Szene, in der Jakob (so hieß er doch, oder?) mit dem Mann (Gott) kämpft. Dies geschieht ja an einem Fluß, deswegen die zwei Bilder (Spiegelbilder). Wir haben auch noch darüber geredet, was die Personen (Quallen) auf dem Bild/den Bildern fühlen und denken. Ähem gelernt... Naja ich hab gelernt, dass vielleicht jeder Mensch anders aufgenommen und betrachtet wird, als er manchmal denkt, und das aus Quallen manchmal menschliche Wesen entstehen.“ (S10\_w\_15)*

8 Schriftliche Befragung, abgekürzt für: Schülernummer\_Geschlecht\_Alter. Orthografiefehler der Schüler/innen werden beibehalten.

Dass neben der sinnlichen Wahrnehmung und der emotionalen Prägung auch die soziale Bestätigung und die Verbindung mit kognitiven Konstruktionen zu den zentralen Evidenzquellen konstruktivistischen Weltzugangs gehören, ohne die Wahrnehmung und Lernen relativistisch und beliebig wird,<sup>9</sup> wird in diesem Unterrichtsbeispiel äußerst deutlich.

In ähnlicher Weise ist die Beziehung vom Bibeltext Gen 32,23-33 zum Bild des Jakobskampfes problematisch. Die Lehrkraft erhoffte sich hiervon in der Planung „einen neuen Blick auf die Bibelverse“. Das Bild sollte bekannte Interpretationen des biblischen Textes erweitern, hinterfragen, perturbieren. Die Schüler/innen versuchen, die Bildelemente der biblischen Geschichte zuzuordnen. Erneut stehen mehrere Zuordnungsversuche im Raum. Da die Schüler/innen hierbei gänzlich ihre eigenen Interpretationen des „Jakobskampfes“ übergehen, fordert die Lehrkraft auf: „Jetzt nehmt mal eure Gedanken da mit rein“ (9\_g01v01\_30.44-48), ein Impuls, der von den Lernenden jedoch nicht aufgegriffen wird. Daher motiviert sie die Schüler/innen abschließend – in Anlehnung an Günter Langes fünften Schritt der Bilderschließung zu einer persönlichen Stellungnahme. „Spricht euch das Bild an? Findet ihr es gut?“ (9\_g01v01\_33.47-53) Die meisten Neuntklässler betrachten das Bild als keine gelungene Darstellung des Jakobskampfes.

S 1: *Ich finde das jetzt auch nicht so durchsichtig, was der da überhaupt darstellen will. Ich wäre auch nie darauf gekommen, dass er da was mit diesem [Pause, schaut im Bibeltext nach] Jakob meint.*

L: *[...]*

S 2: *Ich finde auch, der hätte das viel deutlicher darstellen sollen, dann wird das auch klarer, was der damit ausdrücken will. Jetzt sind das ja einfach nur so ein paar Striche...“ (9\_g01v01\_34.08-34.49)*

Eine Schülerin jedoch ist in der Lage, sich von der Erzählabfolge des Bibeltextes zu lösen und die unterschiedlichen, auch differenten Bildhälften miteinander in Beziehung zu setzen.

S: *Ich finde, dass das schon ganz gut zur Jakobsgeschichte passt. Also ich glaube, dass das Bild oben so ist, wie Jakob das empfindet, also dass das zwei fremde Personen sind und dass das Spiegelbild im Fluss, man halt wirklich sehen kann, dass die irgendwie so zusammen gehören.*

L: *Was zusammen gehören?*

S: *Dass er und Gott halt zusammen gehören. Ist es nicht so, dass Gott ihm erscheint? [...] Also dann finde ich, dass das oben so ist, wie Jakob das empfindet und im Spiegelbild sieht man, wie das eigentlich [?so ist?].(9\_g01v01\_36.21-36.59)*

Das Mädchen unterscheidet sowohl beim Bild als auch beim Bibeltext unterschiedliche Ebenen: die Ebene der persönlichen Empfindung von Jakob und eine „eigentliche“, die sie jedoch nicht klar benennen kann. Ihre Stimme wird leiser, der Gedankengang bricht nahezu unhörbar ab. Sie scheint dem Kampf Jakobs in ein – so explizit nicht im Bibeltext

9 Vgl. Mendl, Hans: Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung. In: ders. (Hrsg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 9-28, hier 15f.

formuliertes – Zusammenspiel von Gott und Jakob auflösen zu wollen. Der von Jakob empfundene Kampf ist „eigentlich“ ein „irgendwie so zusammen gehören“ von Gott und Jakob. Diesen Gedanken „entdeckt“ die Schülerin im Bild – und findet, dass er „schon ganz gut zur Jakobsgeschichte passt.“ Hier geschieht – so lässt sich vermuten - zumindest zaghaft sehendes Sehen, neue Entdeckungen am Bibeltext durch ein Bild.

Aus konstruktivistischer Perspektive ist eine weitere Beobachtung in Hinblick auf Differenzen von Unterrichtsplanung und -durchführung aufschlussreich. Langes bild-didaktisches Modell verknüpft Objekt- und Subjektbezug, Außen- und Innenkonzentration, Bild- und Selbstbetrachtung mit dem Ziel, Individuum und Bild in eine fruchtbare Korrelation miteinander zu setzen. In ähnlicher Weise strebt dies die Lehrkraft zwischen Schüler/innen, Bild und Bibeltext an, mit dem Ziel, den Jakobskampf näher zu begreifen, der in einer längeren Unterrichtsreihe zum Thema „Gottesbilder“ steht. Blickt man jedoch auf die Interpretationen der Schüler/innen, nachdem sie ihre anfänglichen Assoziationen von Vögeln, Tauben und Schildkröten freimütig gestrichen haben, dann stellt man fest, dass die Lernenden an die Stelle einer theologischen Interpretation des Jakobkampfes primär anthropologisch-existenzielle Deutungen des Bildes vornehmen.

L: *Habt ihr 'ne Idee, warum der Maler, Herbert Falken heißt der, ähm warum er das so gemalt hat, warum er diese gegensätzlichen ähm Zeichnungen, die einzeln ganz anders wirken, als zusammen, aber sie bleiben gegensätzlich, die gegensätzlichen Zeichnungen so zusammengebracht hat, also als Spiegelbild mit dem Wasser? 'Ne Idee, was er damit ausdrücken will?*

S 1: *Ja, vielleicht, dass wenn man sein Spiegelbild sieht, dass einem das dann ganz anders vorkommt.*

L: *Ich notier die Gedanken mal. [Tafelanschrieb]*

S 2: *Also, jetzt unabhängig so von dem Spiegelbild, dass man einfach merkt, dass man vom Charakter sich halt selber so sieht [undeutlich] sich dann aber anders widerspiegelt für andere.*

L: *Für andere...*

S 2: *Also, dass selber davon ausgeht, dass man so und so ist, sich dann aber trotzdem anders widerspiegelt so nach außen hin.*

L: *[fasst an Tafel zusammen] Trifft das, das: Nach außen ist man anders?*

S 2: *Ja.*

S 3: *Dass man sich auch nicht so einzeln, also nicht so klar und eindeutig festlegen kann, den bestimmten Charakter, einfach auf die Person, also mit dem unterem auf dem Bild, das da so verschwommen und verzerrt ist. L. Man ist nicht immer klar?*

S 3: *Ja. [L. ruft weiter Schülerin auf.]*

S 4: *Ja, dass man vielleicht auch mal Dinge anders wahrnimmt, als sie sind.*

S 5: *Dass andere Leute Sachen anders wahrnehmen, als sie das eigentlich wollen.*

L: *Ja, ich glaube [zögert] ne, das ham wa noch nicht da, ok. [zögert] Ne, man wird anders wahrgenommen, als ich es möchte, oder? (9\_g01v01\_22.01-25.40)*

Die Lehrkraft fordert die Schüler/innen auf, die unterschiedlichen, auch gegensätzlichen Bildwahrnehmungen zusammen zu denken. Erläuternd führt sie dieses „Zusammen“ im Bild inhaltlich „also als Spiegelbild mit dem Wasser“ aus. Genau dieses (Sprach-)Bild des Spiegelbildes wird im folgenden Unterrichtsgespräch von den Lernenden immer wieder aufgegriffen und anthropologisch-existenziell ausgedeutet. Die Jugendlichen scheinen den inhaltlichen Impuls von der Lehrerin aufzugreifen, da sie – so die These – mit dem Bild nicht viel anfangen können, wie in der persönlichen Stellungnahme am Ende der Stunde explizit deutlich werden wird. Diese These wird auch durch die tastenden Formulierungen der Schüler/innen gestützt („vielleicht“, „einfach so“...). Ebenfalls ist das mehrfache Nachfragen der Lehrkraft zur Verständnisklärung im Vergleich zu anderen Unterrichtssequenzen ungewöhnlich und zeigt, dass die Schüler/innen hier eher inhaltlich suchend sind. Dennoch sind es genau diese existenziell ausgerichteten Gedanken, die den Schüler/innen nach mehreren Wochen noch im Gedächtnis bleiben. Einige Schüler/innen vermerken kurz und knapp, dass sie „nix“ (S7\_w\_14) gelernt hätten. Andere wiederum erinnern sich an die beschriebene Sequenz:

*„Das jeder etwas anderes in einem Bild sieht und es anders beschreibt und analysiert“ (S3\_w\_15) „Durch das Bild habe ich gelernt, dass nicht alles so ist, wie es scheint. Z. B. dachten wir es geht um Schildkröten, aber wie es sich herausstellt ging es um den Jakobskampf“ (S5\_w\_14) „ein Mensch hat verschiedene Seiten, dass man nicht immer nach außen so ist, wie man ‚innen‘ fühlt/empfindet/sein will“ (S6\_w\_15) „In Bildern kann man mehr sehen als sie darstellen (S7\_m\_15).*

Die Schüler/innen scheinen keine vertieften neuen Sichtweisen auf den Jakobskampf gewonnen zu haben. Bibeltext resp. die biblische Thematik und ihre eigene Positionen wurden nicht miteinander korreliert. Vielmehr reflektieren sie, wenn auch allgemein, über das Menschsein, über seine Wirkung und Erkenntnismöglichkeiten. Dieses Nachdenken korreliert jedoch fast durchgängig nur vage mit dem Bild. In diesem Sinne fasst eine Schülerin zusammen: „Ich würde nicht sagen das es [das Bild] mir viel ‚Bedeutet‘ oder so, aber der Denkanreiz war gut.“ (S19\_w\_15) Die Interpretationen, die kognitiven Konstruktionen, die die Schüler/innen in Bezug auf das Bild entwickelt haben, so kann man folgern, entwickeln sich aus ihren Voreinstellungen, ihrem Vorwissen, ihren bereits vorhandenen Konstruktionen. Hierin scheinen der Jakobskampf und die damit verbundenen Gottesvorstellungen keine prägende Bedeutung zu besitzen. Auf der Ebene des Unterrichtsverlaufs wird dies symptomatisch deutlich, dass die Schüler/innen die Kopie des Bibeltextes aus ihren Unterlagen heraussuchen müssen. Der Text bleibt den Schüler/innen äußerlich (Kopie). Bedeutend ist für sie vielmehr, wie der Mensch nach außen wirkt und sich nach innen fühlt, wie die Welt wirklich ist und wie sie erscheint – und das alles auch ganz anders sein kann, als es aussieht. Korrelation geschieht folglich auf der anthropologisch-existenziellen und weniger auf der religiös-theologischen Ebene.

#### 4. Fazit

Die vorgestellte explorative Studie lässt keine allgemeinen Aussagen über die einzelnen Modelle der Unterrichtsplanung zu – und erst recht keine Bewertung. Wie einleitend dargestellt, besitzen die Modelle in dieser Studie vielmehr eine heuristische Funktion, um Planung und Unterrichtsverlauf miteinander theoriegeleitet in Beziehung setzen zu können und um eine entsprechende Breite an unterschiedlichen Unterrichtsverläufen zu gewährleisten. Bei der Analyse der Unterrichtsstunden erwies sich dabei eine konstruktivistisch orientierte Deutung als hilfreich. Konstruktivistische Lerntheorien oder eine konstruktivistisch ausgerichtete Religionsdidaktik werden somit nicht als ein alternatives Planungsmodell betrachtet, sondern sie ermöglichen eine erkenntnistheoretische Begründung bzw. Deutung von Unterricht, insbesondere bezüglich der auftretenden Spannungen zwischen Planung und Durchführung.

Die stärkste Kohärenz von Planung und Durchführung zeigte sich beim Modell der Unterrichtsdramaturgie. Im Zentrum stand klar zu umreißendes Wissen – entscheidbare Fragen – das von den Schüler/innen kollektiv angeeignet wurde. Die unterschiedlichen, zumeist instruktivistisch ausgerichteten Phasen ermöglichten ein zielgerichtetes Lernen. Allerdings wurden im Unterrichtsverlauf auch individuell unterschiedliche Lernprozesse sichtbar, obwohl diese so nicht intendiert waren. Zum einen machten teils massive Unterrichtsstörungen deutlich, dass in diesen Phasen Schüler/innen aus der vorgegebenen Dramaturgie und den intendierten Lernprozessen ausstiegen. Zum anderen arbeiteten muslimische Schüler/innen mit erfahrungsgesättigtem Vorwissen deutlich motivierter und drängten darauf, einzelne Phasen zu vertiefen, wie z. B. die einführende Bildbetrachtung. Im Lerntagebuch wiederum sicherten sie nicht nur das Gelernte, sondern verknüpften dies mit ihrem Vorwissen. Diese Motivation und Energie überrascht, da die Schüler/innen kaum neues Wissen erworben haben dürften – und somit Lernen auf dieser Ebene nicht stattgefunden hat. Aus konstruktivistischer Perspektive hingegen kann die These formuliert werden, dass die Lebensrelevanz der Thematik und die emotional geprägten Konstrukte diese Dynamik hervorgerufen haben, die sich jedoch auf Grund fehlender Daten hier leider nicht weiter qualifiziert lässt. Offensichtlich ist, dass die inszenierte Unterrichtsdramaturgie – obwohl auf die Gesamtklasse ausgerichtet – unterschiedliche Dramaturgien und entsprechende Lernprozesse in Gang setzt.

Sowohl die bilddidaktisch geplante (Kap. 3) als auch eine mit Hilfe der Elementarisierung entwickelte Unterrichtsstunde zur Weihnachtserzählung, die im Projekt mit analysiert, aber hier nicht vertiefend dargestellt werden kann, zielten explizit auf eine individuelle Aneignung des Lerngegenstandes (Weihnachtserzählung, Bild Jakobskampf), was bereits auf der Theorieebene beiden Planungsmodellen eigen ist. Beide Planungen sahen diesbezüglich breitere Lernzielareale vor. Die Aneignung erwies sich jedoch in den zwei Fällen als problematisch. Während die Schüler/innen das Bild von Herbert Falken beliebig interpretierten, teilweise mit ihrem Leben verknüpften, aber zumeist ablehnten, reproduzierten die Schüler/innen in der elementarisierend geplanten Stunde zumeist ihnen geläufige bildliche Vorstellungen oder zeichnerische Schemata der Weihnachtserzählung.

*Abb. 9 und 10: Schülerarbeiten – Plakate zur Weihnachtserzählung*

In beiden Stunden konnten – so die These – die Lerngegenstände ihr perturbierendes Potenzial nicht voll entfalten. Bei der Bildbetrachtung ergaben sich dabei zwei Hemmnisse. Zum einen war vielen Jugendlichen das Bild in seiner abstrahierten Gestaltung zu fremd und entsprach nicht ihren Konstrukten von „Kunstwerk“.<sup>10</sup> Viele Schüler/innen konnten somit mit dem Bild nicht adäquat umgehen. Zum anderen verstärkte die Lehrkraft durch das Zerschneiden des Bildes die Fremdheit und Sperrigkeit des Kunstwerks, so dass durch die fehlende Komposition und Gerichtetheit die Bilderschließung deutlich erschwert war. Die Weihnachtserzählung wiederum stellte – anders als die Planung vorsah – für die meisten Schüler/innen keine Perturbation dar, da sie ihnen bereits vertraut war. Indem die Aneignungsphase methodisch-didaktisch stark gelenkt und dort wenig neue Impulse gesetzt wurden, verblieben die wahrnehmbaren Lernergebnisse weitgehend reproduktiv. Während somit bei der Bildbetrachtung von Falken eine (intersubjektive) Plausibilisierung der Bildrezeption fehlte und somit der Lerngegenstand und die Lerngruppe eine zu geringe Bedeutung besaßen, waren diese in der Stunde zur Weihnachtserzählung zu dominierend, um vertiefte individuelle Lernprozesse nachhaltig zu initiieren. Beide Stunden unterstreichen somit nachdrücklich die Relevanz von Perturbationen und intersubjektiver Plausibilisierungen für individuelle Lernprozesse und entsprechende Lernlandschaften.

---

10 Immer wieder stellen die Schüler/innen die künstlerische Qualität des Werkes in Frage: „der hätte das viel deutlicher darstellen sollen, dann wird das auch klarer, was der damit ausdrücken will. Jetzt sind das ja einfach nur so ein paar Striche“ (9\_g01v01\_34.40-34.49); „Im Grunde war das ja nur die bildliche Darstellung des Jakobkampfes aus der Sicht eines (durchgeknallten) Künstlers“ (S10\_w\_15).