

2. Methodisches Setting

Claudia Gärtner

Aus dem dargestellten Forschungsstand und -desiderat gewinnt das Projekt *hekuru* sein Forschungsinteresse, empirisch die rezeptions- bzw. produktionsorientierte Arbeit mit Kunst in heterogenen Lerngruppen im RU in zwei Teilprojekten zu untersuchen. Dabei möchte *hekuru* Erkenntnisse gewinnen, inwiefern das in der Religionsdidaktik bislang primär theoretisch und konzeptionell veranschlagte heterogenitätssensible Potenzial von Kunst empirisch aufweisbar ist und welche Potenziale und Grenzen sich anhand des Umgangs mit Kunst in heterogenen Lerngruppen ergeben. Aus diesem Interesse leiten sich Forschungsfragen ab, die im Folgenden entfaltet werden (Kap. 2.1). Im Anschluss wird das methodologischen Grundverständnis von *hekuru* vorgestellt (Kap. 2.2.), das die Grundlage des Forschungsdesigns (Kap. 3) bildet.

2.1 Forschungsfragen

Wie der Forschungsüberblick (Kap. 1) gezeigt hat, liegen bislang kaum empirische Erkenntnisse zum Lernen mit Kunst im Religionsunterricht und nahezu keine zum heterogenitätssensiblen Lernen vor, obwohl die These, dass die Auseinandersetzung mit Kunstwerken bzw. der Einsatz künstlerischer Praktiken hierfür besonders geeignet seien, weit verbreitet ist. Daher betritt *hekuru* ein weitgehend unbestelltes Forschungsfeld, wodurch beiden Teilprojekten auch ein explorativer Charakter zukommt. Dieses offene Forschungsfeld mit explorativer Forschungshaltung zu erforschen, hat auch Auswirkungen auf die Forschungsziele und Fragestellungen. Im Verlauf des Projekts wurden aufgrund von Ergebnissen in ersten Forschungszyklen deutlich, dass Forschungsziele und -fragen punktuell ausgeschärft werden mussten. Dieser Klärungs- und Ausschärfungsprozess kann bereits als Teil der Forschungsergebnisse betrachtet werden und wird im weiteren Verlauf entsprechend dokumentiert und ausgewertet. Im Folgenden werden daher die Forschungsziele und -fragen vorgestellt, die die Konzeptionierung des Forschungsdesigns zu Beginn des Projekts angetrieben haben.

1. Forschungsfrage: Inwiefern initiiert das Lernen mit Kunst und künstlerischen Praktiken im heterogenitätssensiblen Religionsunterricht für alle Schüler*innen religiöse Lernprozesse?

Die erste gemeinsame Forschungsfrage von *hekuru* erstreckt sich auf die empirisch bislang nicht überprüfte Grundthese, inwiefern das Lernen mit Kunst im Religionsunterricht für alle Schüler*innen religiöse Lernprozesse initiiert. *Hekuru* fokussiert hierbei religiöse Lernprozesse und -ergebnisse auf der Ebene individueller Schüler*innenleistungen, wobei sowohl summative als auch formative Lernleistungen in den Blick genommen werden sollen.

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

Wenn Kunst im Religionsunterricht heterogenitätssensibles Lernen für alle ermöglichen soll, stellt sich zweitens die Frage, welche Interaktions- und Handlungsprozesse von Lehrer*innen und Schüler*innen sowie unter den Schüler*innen und mit den Kunstwerken sich für heterogenitätssensible, religiöse Bildungsprozesse als hilfreich erweisen. Diese Forschungsfrage geht von der Hypothese aus, dass es nicht das Kunstwerk bzw. die künstlerischen Praktiken als solche (allein) sind, die diese Lernprozesse und -ergebnisse initiieren, sondern dass diese aus einer noch näher zu entfaltenden praxeologischen Perspektive in komplexe Interaktions- und Handlungsprozesse eingebunden sind, die erhoben und ausgewertet werden sollen.

2.2 Forschungs- und Entwicklungsziele

Hekuru ist als fachdidaktische Entwicklungsforschung angelegt und zielt gemäß dieser Anlage auf eine doppelte Zielrichtung: 1.) empirisch evaluierte Entwicklungsprodukte sowie 2.) theoriebildende Forschungsergebnisse. Ähnlich wie bei den leitenden Forschungsfragen werden sich auch hinsichtlich der Forschungsziele empirisch fundiert Ausdifferenzierungen und Transformationen ergeben.

2.2.1 Entwicklungsprodukte

Angesichts der bislang empirisch kaum überprüften These, dass Kunst im Religionsunterricht heterogenitätssensibles Lernen ermöglicht, zielt das Projekt auf die Entwicklung von empirisch erprobten Lehr-Lehrarrangements für die Arbeit mit Kunst in heterogenen Lerngruppen. *Hekuru* entwirft somit Unterrichtsdesigns mit Kunst und künstlerischen Praktiken, die in iterativen Verfahren erprobt, evaluiert und verbessert werden. Dabei stehen entsprechend zu den Forschungsfragen insbesondere die Erprobung konkreter Kunstwerke bzw. künstlerischer Praktiken, die auf ihr adaptives Potenzial hin analysiert und evaluiert werden, sowie adaptive Handlungs- und Interaktionsmuster im Entwicklungsfokus. Ziel ist es somit evaluierte Lehr-Lernarrangements und hilfreiche Unterrichtspraktiken zu erarbeiten, um diese für einen heterogenitätssensiblen Religionsunterricht mit Kunst anbieten zu können.

2.2.2 Forschungsziele

Die Forschungsziele sind eng auf die bereits erläuterten Forschungsfragen bezogen. In diesem Sinne zielt das Projekt

1. auf die Erhebung und Analyse von Lernergebnissen und -prozessen der Schüler*innen. Die erhobenen Ergebnisse sollen dazu beitragen, Rückschlüsse auf (adaptive) Lernprozesse mit Kunst im heterogenen RU zu eröffnen.

2. auf die Erhebung und Analyse von Passungsprozessen im Unterrichtsgeschehen. Dabei werden Passungsprozesse auf zwei Ebenen erforscht. Zum einen werden Binnendifferenzierungen der Lernsettings mit Kunst erhoben und ausgewertet (Sichtstruktur des Unterrichts). Zum anderen werden adaptive Handlungsmuster und Interaktionsprozesse erforscht (Tiefenstruktur des Unterrichts). Während die erste Ebene primär in der Planung und Durchführung der Lehrkraft liegt, erstreckt sich letztere auch auf adaptives Interagieren der Lehrkräfte sowie der Schüler*innen als Subjekte ihres Lernprozesses untereinander und mit den Kunstwerken, wobei die Grenzen zwischen Tiefen- und Sichtstrukturen fluide sind.

Damit besitzt *hekuru* zwei Zielebenen, die verschiedene Akteure, Lernsettings bzw. Praktiken fokussieren und deshalb mit unterschiedlichen Erhebungs-, Analyse- und Auswertungsmethoden erhoben und analysiert werden müssen, wobei sich auch zwischen den zwei Teilprojekten Unterschiede zeigen werden. Dennoch liegen sowohl den Teilprojekten als auch den Fragestellungen und Zielebenen gemeinsame methodologische und methodische Grundentscheidungen zugrunde, die im Folgenden entfaltet werden sollen.

2.3 Fachdidaktische Entwicklungsforschung

Hekuru unterscheidet zwischen Forschungs- und Entwicklungszielen sowie den damit einhergehenden Forschungsergebnissen und Entwicklungsprodukten. Letztere sollen in iterativen Verfahren erprobt, evaluiert und verbessert werden. Dabei geht es um die Erprobung konkreter Kunstwerke bzw. künstlerischer Praktiken sowie adaptiver Handlungs- und Interaktionsmuster für heterogenitätssensibles Lernen im Religionsunterricht. Die Verbindung von Forschungs- und Entwicklungszielen ist ein zentraler Ansatz der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung, der sich insbesondere in wenig erforschten Themenbereichen als exploratives Vorgehen eignet. Fachdidaktische Entwicklungsforschung ist von der Gesellschaft für Fachdidaktik als eines von drei fachdidaktischen Forschungsformaten (exemplarisch) entfaltet und in der Religionsdidaktik in den letzten Jahren verstärkt rezipiert worden (Gärtner 2018b), wobei deren religionsdidaktischer Erkenntnisgewinn »in der Tiefe der angestoßenen Reflexion [...] beeindruckt« (Prediger 2018: 168). Angesichts der skizzierten religionsdidaktischen Forschungslage, die auf der einen Seite durch Grundlagenbeiträge zu Heterogenität und dem postulierten religionsdidaktischen Potenzial von Kunst, auf der anderen Seite durch empirisch weitgehend nicht evaluierte Praxismodelle für einen heterogenitätssensiblen Religionsunterricht geprägt ist, stellt Fachdidaktische Entwicklungsforschung ein geeignetes Forschungsformat dar. Es greift durch sein vernetztes Vorgehen beide

Stränge auf und setzt diese produktiv miteinander in Beziehung. Dabei werden in einem iterativ-zyklischen Erproben und Auswerten von theoriegeleitet entwickelten Lernsettings sukzessiv empirisch fundierte fachdidaktische Erkenntnisse gewonnen, die sowohl in lokalen fachdidaktischen Theorien als auch empirisch fundierten Unterrichtdesigns münden (Gärtner 2018b). Wie in den folgenden Kapiteln im Forschungsdesign noch näher zu erläutern ist, geht Fachdidaktische Entwicklungsforschung mit der Erprobung von Lernsettings recht schnell ›ins Feld‹, gerade wenn der Forschungsstand, auf dem das Lernsetting aufbauen kann, eher gering ist. Durch das Erproben und Auswerten der Lernsettings wird in mehreren Zyklen sukzessive die empirische Grundlage erweitert, wodurch die Forschungsziele verfolgt und die Lernsettings wiederum fundierter entwickelt werden können. Auch wenn Fachdidaktische Entwicklungsforschung nachhaltige Lernwirksamkeit nicht empirisch gesichert erheben kann (hierzu wären quantitative Interventionsstudien notwendig), lassen sich hierdurch dennoch prozessbezogene Lernfaktoren als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen (Prediger 2018: 172) für heterogenitätssensibles Lernen mit Kunst im Religionsunterricht rekonstruieren. Diese können dann erneut prozess- und kontextsensibel in die religionsdidaktische Theoriebildung heterogenitätssensiblen religiösen Lernens eingespeist und reflektiert werden. So entsteht sukzessive eine lokale Theoriebildung, die aufgrund der Vernetzung von Entwicklungs- und Forschungszielen sowie ihres explorativen Charakters und ihrer dezidierten Lerngegenstandsorientierung auf den »Zwischenraum zwischen ›großen‹ Lehr-Lern-Theorien und Einzelfallbeobachtungen [zielt]. Den Anspruch, eine lokale Theorie zu bilden, entwickelt eine entsprechende Forschung dann, wenn es ihr gelingt, in den unterschiedlichen Zyklen durch Fallvergleich Muster zu erkennen, die auch losgelöst vom konkreten Kontext plausibilisierbar sind – auch im Horizont vorliegender (lokaler) Theorien.« (Gärtner 2018b: 18)

2.4 Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung

Fachdidaktische Entwicklungsforschung, wie sie in *hekuru* konzipiert wird, legt einen besonderen Fokus auf die Rekonstruktion und Analyse der initiierten und beobachteten Lernprozesse. Insofern lässt sich *hekuru* als qualitative, rekonstruktiv sinnverstehende Unterrichtsforschung betrachten. In dieser Perspektive wird Unterricht als sinnhaft strukturiertes soziales Phänomen begriffen (Lüders/Rauin 2004), das es verstehend zu rekonstruieren gilt (Prose/Rabenstein 2018: 9). *Hekuru* geht es nicht darum, den Lernerfolg oder Lernprozesse an vorgegebenen Lernzielen zu messen und zu bewerten, sondern die in Forschungsziel 1 beschriebene Erhebung und Analyse von Lernergebnissen und -prozessen zielt auf eine differenzierte Wahrnehmung und Rekonstruktion von Lernen mit Kunst im Religionsunterricht. Die normativen Ziele und Zwecke des Unterrichts werden somit nicht bereits als Voraussetzung der Analyse erhoben (Bredenstein 2010: 883). Vielmehr wird der Fokus auf die beobachtbaren Lern-, Lehr-, Erziehungs- oder Bildungswirklichkeiten in der Schule gerichtet. Das Erkenntnisinteresse einer so ausgerichteten qualitativen Unterrichtsforschung zielt somit auf die Rekonstruktion, »wie im Unterricht selbst die normative Erwartung prozessiert wird, dass Schülerinnen und Schüler etwas Bestimmtes lernen sollen« (Prose 2018: 53). Im

Zentrum stehen daher zumeist »in-situ-Beobachtung von Unterrichtsereignissen bzw. von in ihnen entstehenden ›Produkten‹, um deren sozialer Verfasstheit auch in der Datengenerierung Rechnung zu tragen.« (Proske/Rabenstein 2018: 9) Mit Breidenstein betrachten wir somit »Unterricht als Wiederholung: Stabilität und Varianz der sozialen Praxis« (2021: 938), die wir in *hekuru* erheben und verstehen wollen, insbesondere mit Forschungsziel 2. Dabei vollzieht sich ein solcher Verstehensprozess trotz seiner normativen Enthaltsamkeit nicht im wert- und normfreien Raum. Qualitative Unterrichtsforschung – und mit ihr *hekuru* – muss sich in der Konzeption, Durchführung und Auswertung »stets der werttheoretischen Reflexion stellen. Sie muss angeben können, wie die im Feld wirksamen pädagogischen Normen und Kontexterwartungen beschreibend freigelegt werden können und wie diese sich zu den möglicherweise normativen Implikationen der verwendeten Methoden bzw. genauer ihrer sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Rahmentheorien verhalten. Sich den normativen Selbstbeschreibungen des beobachteten Unterrichts anzuschmiegen, scheint dann als ebenso wenig zielführend, wie umgekehrt die Praxis nur am eigenen vorgängigen normativen Horizont bewertend zu messen.« (Idel/Meseth 2018: 79). Eine solche Freilegung und Reflexion sollen in den folgenden Kapiteln vorgenommen werden.

Damit wird deutlich, dass sich qualitative Unterrichtsforschung von pädagogisch-psychologischer Unterrichtsforschung unterscheidet, denn die Qualität von Unterricht wird nicht ausschließlich an messbaren mentalen Resultaten bei den Schüler*innen festgemacht (Kunter/Trautwein 2013: 62–66; Proske/Rabenstein 2018: 10). Wenn in *hekuru* entsprechende mentale Resultate erhoben werden, dann sind diese somit nicht alleiniger Indikator gelingender Unterrichtsprozesse. Auch wenn qualitative Unterrichtsforschung ein noch vergleichsweise junger und insbesondere in der Religionspädagogik erst zaghaft verwendeter Ansatz ist, so zeichnen sich erste Ausdifferenzierungen und Strukturen ab. Nach Proske lassen sich Ansätze unterscheiden, die Unterricht sprachtheoretisch, praxeologisch, systemtheoretisch oder wissenssoziologisch bestimmen (Proske 2018: 34–48). Dabei sind sowohl auf der Ebene der Gegenstandsbeschreibung die Übergänge fließend wie auch die jeweiligen Methoden zu ihrer Erforschung von Unterricht sich hieraus nicht eindeutig ableiten lassen. Dennoch zeichnen sich gewissen Nähen ab, wenn z.B. ein sprachtheoretisches Verständnis von Unterricht mit diskursanalytischen Methoden oder praxeologische Ansätze mit ethnografischen Methoden untersucht werden. Insgesamt besitzen Diskursanalyse, Dokumentarische Methode, Ethnografie und Objektive Hermeneutik in der qualitativen Unterrichtsforschung besonderes Gewicht. *Hekuru* folgt hierbei einem praxeologischen Verständnis von Unterricht mit einem Fokus auf ethnografischen Methoden, wie im weiteren Verlauf zu erläutern ist.

2.5 Praxeologisches Verständnis von Unterricht

Zwar ist praxeologische Unterrichtsforschung ein noch recht junges (religions-)pädagogisches Forschungsfeld, aber Bezugstheorien der Praxeologie bzw. Theorien sozialer Praktiken oder Praxistheorien sind mittlerweile weit etabliert, so dass in diese hier nicht umfassender eingeführt werden muss (grundlegend z.B. Reckwitz, 2003; Überblick bei

Grümme 2021). Entsprechend des bereits skizzierten rekonstruktiv-sinnverstehenden Ansatzes stellt sich praxeologische Unterrichtsforschung nicht die Frage, »ob eine Praktik einer Ordnung entspricht bzw. eine Norm erfüllt, sondern andersherum, welche Ordnung und welche Normen bzw. Regelmäßigkeiten [...] eine Praktik hervorbringt.« (Roose 2022: 22) Dabei folgt praxeologische Unterrichtsforschung der Annahme, dass Unterricht »aus Bündeln von Praktiken und materiellen Arrangements« (Schatzki 2016: 33) besteht. Eine Aufteilung von Unterricht in Tiefen- oder Sichtstrukturen, von sozialen Interaktionen und Artefakten, die implizit auch die Forschungsziele von *hekuru* prägt, verflüssigt sich demnach. In Anlehnung an Bruno Latour werden soziale Praktiken als Netzwerkstruktur von Akteuren gedacht werden, wobei auch z.B. Artefakte, Körper oder Räume zu Akteuren sozialer Praktiken werden können. Hierdurch verschieben sich Wahrnehmungs- und Analyseperspektiven, wenn es nicht mehr um die Frage geht, »wer welche Praktiken ›ausführt‹ – sondern umgekehrt darum, wer oder was in die spezifische Praktik *involviert* ist.« (Breidenstein 2006: 17) Wenn *hekuru* nach der Relevanz der rezeptionsästhetischen und produktionsästhetischen Arbeit mit Kunstwerken für heterogenitätssensibles religiöses Lernen fragt, so ist in diesem Horizont von besonderer Bedeutung, dass aus praxeologischer Perspektive grundlegend Artefakte als Teil sozialer Praktiken verstanden werden. Reckwitz (2016) macht darauf aufmerksam, dass diese oftmals zur affektiven Aufladung von Praktiken beitragen. Unterricht kann somit als »sozio-materielles Arrangement« (Breidenstein 2021: 937) von diversen Beteiligten und stummen Praktiken verstanden werden. In dieser Hinsicht weist die Praxeologie und mit ihr eine praxeologische Unterrichtsforschung eine große Nähe zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen des *body turn*, *practical turn*, *material turn* und *spatial turn* auf, die für Religionspädagogik »in hohem Maße gewinnbringend« (Becks et al. 2022: 236) sind. Praxeologie versteht das Soziale als »in den alltäglichen sozialen Praktiken selbst verortet, die durch praktisches Wissen und praktisches Können bestimmt sind« (Breidenstein 2008: 206). Dabei sind soziale Praktiken – und somit auch Unterricht – kontingent. Daher lässt sich praxeologisch Unterricht als praktische Bearbeitung von Kontingenz verstehen. Gerade in dieser Bearbeitung liegen der Reiz und die Relevanz von rekonstruierender Unterrichtsforschung. Denn im Umgang mit kontingenten Unterrichtssituationen werden spezifische Varianten von Praktiken sichtbar. »Die Praxistheorie sucht deshalb auch die varianzerzeugenden Faktoren, welche das spontane, flexible Handeln der Dozierenden zur Performanz bringen« (Reis et al. 2020: 269).

Aus dem gegenwärtigen Forschungsstand praxeologischer Unterrichtsforschung lassen sich in Hinblick auf *hekuru* vor allem drei Aspekte hervorheben:

2.5.1 Differenzierungs- und Adaptionenpraktiken

In seinem Forschungsüberblick über Differenzierungspraktiken im Unterricht kommt Jürgen Budde zu dem Schluss, dass Differenzierungspraktiken ständig passieren, ja durch Unterricht Unterschiede nicht nur bearbeitet, sondern teils überhaupt erst hervorgebracht würden. Die Forderung, »angemessene« didaktische Umgangsformen dafür zu finden, sei somit paradox (Budde 2018: 148), was insbesondere für Forschungsziel 2 aber auch in Hinblick auf das angestrebte Entwicklungsprodukt eine Herausforderung

darstellt und damit zugleich hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse kritisch reflektiert werden muss. Vielmehr sei es notwendig, in der Analyse pädagogischer Praktiken Reifizierungseffekte zu minimieren und gleichzeitig Aussagen über soziale Ungleichheit zu treffen. In der rekonstruierenden Analyse von Unterrichtspraktiken in ihrer Differenzbearbeitung und -produktion erkennen Rabenstein et al. (2013: 680) drei Formen bzw. Momente in Praktiken, wie soziale Differenz ›re-inszeniert‹ und damit zugleich selbst hervorgebracht bzw. ›reifiziert‹ werden: durch Thematisierung, wenn z. B. in Erzählrunden Freizeitaktivitäten oder religiöse familiäre Praktiken geschildert werden, durch Adressierung, wenn z. B. Schüler*innen mit sozialen Zuschreibungen angesprochen werden, und durch Signifizierung, wenn z. B. Verhaltensweisen wie Eloquenz oder Schönschreiben als schulisch relevantes (Leistungs-)Verhalten gedeutet wird (Rabenstein et al. 2013: 682f). Lerngegenstandsspezifisch besitzt in *hekuru* insbesondere der Umgang mit Kunst bzw. künstlerischen Praktiken Potenzial, soziale Differenzierungen in allen drei Formen zu re-inszenieren, da Zugänge zu Kunst stark milieuspezifisch ausgeprägt sind (Kap. 1).

2.5.2 Ding-Praktiken. Sozio-materielle Dimension von Unterricht

Artefakte, Raum, Sprache und Interaktion sind aus praxeologischer Perspektive im Unterricht unauflösbar aufeinander bezogen. Es kann von einer ›Gleichursprünglichkeit‹ von Interaktion und Materialität gesprochen werden (Kalthoff 2014: 879). Unterricht drängt auf Sprache und damit auch auf eine Versprachlichung von Praktiken mit Artefakten. Zugleich benötigen Unterrichtsprozesse immer auch Artefakte, um Lernen zu initiieren. Dabei ist der Begriff ›Artefakte‹ weit gefasst und bezieht sich auch auf Tafel, Buch oder Sportgerät. Rabenstein spricht daher von »Ding-Praktiken« (Rabenstein 2018) im Unterricht. Die hierdurch geschärfte sozio-materielle Dimension ist für *hekuru* mit dem Fokus auf Kunstwerke und künstlerischen Praktiken von besonderer Relevanz. Wenn *hekuru* in diesem Sinne Kunstwerke und künstlerische Praktiken als Teil sozialer Praktiken im Unterrichtsprozess betrachtet, dann besitzen sie in diesem Verständnis keinen besonderen Wert, kein besonderes Potenzial als solches, aus dem Lerngegenstände, -prozesse und -ziele (normativ) abgeleitet werden können. Vielmehr entstehen sie in der sozialen Praxis, in den unterrichtlichen Dingpraktiken – oder auch nicht. Dies bedeutet umgekehrt aber nicht, dass Dinge bzw. Kunstwerke gleichsam beliebige Praktiken hervorrufen können. Mit dem Begriff der Präfiguration beschreibt Theodore Schatzki, dass Charakteristika der Dinge durchaus auf Praktiken einwirken, ohne dass sie hierdurch Praktiken determinieren. »Rather, it figures them as more distinct or fuzzy, more threatening or welcoming, more unsurveyable or straightforward, more cognitively dissonant or soothing, smoother or more jagged, more disagreeable or appealing, and so on.« (Schatzki 2002: 226) In ähnlicher Weise verwendet Reckwitz in Anlehnung an Bruno Latour und James J. Gibson den Begriff ›affordance‹ um zu verdeutlichen, dass Artefakte durch ›ihre immanente Struktur einen bestimmen Umgang nahe[legen], aber sie lassen unterschiedliche Möglichkeiten der Nutzung offen.« (Reckwitz 2014: 21) Dies bedeutet, dass didaktische Einschreibungen in Artefakte fragil sind, letztlich unbestimmt bleiben. Qualitative Unterrichtsforschung nimmt daher im Unterricht »die Prozesse der Einschreibung didaktischer Bedeutung in die Din-

ge« (Rabenstein 2018: 340) in den Blick, die wiederum in einem Geflecht mit Raum, Sprache, Interaktionen usw. verstrickt sind. Exemplarisch beschreibt Andrea Schulte für den Religionsunterricht, wie das Kunstwerk in entsprechende Praktiken zu einem anwesend-abwesenden Bild wird: »Dabei verortet sich das Bild in der dialektischen Spannung von Anwesenheit und Abwesenheit. Es soll gedeutet werden, ohne allerdings von den S gedeutet werden zu können. [...] Das Bild ist sichtbar und unsichtbar. Von den S wird offensichtlich eine Schülerpraktik erwartet, die augenscheinlich noch nicht genügend ausgebildet ist, dementsprechend erst erzeugt und habitualisiert werden müsste.« (Schulte 2022: 257) Wenn man die hohen Erwartungen an Kunst im Religionsunterricht mit diesem Befund vergleicht, dann scheinen Bildpraktiken oftmals weniger stark lernförderlich zu sein. Diese Kluft zwischen didaktisch antizipierten Lernerwartungen einerseits und enttäuschenden Lernergebnissen andererseits kann dabei durch rekonstruktive Erforschung von Unterrichtspraktiken gefüllt werden, um nicht »nur mit Defizitdiagnosen in Bezug auf die Realisierung pädagogisch-didaktischer Potenziale durch Lehrkräfte und Schüler und Schülerinnen« (Rabenstein 2018: 340) zu operieren. Anhand von Kirchenräumen bzw. Artefakten zeigen Roggenkamp und Keller diesbezüglich auf, welchen Mehrwert es besitzt, die Praxis konsequent anhand der Nutzung von bestimmten Objekten zu untersuchen und sich nicht nur auf die Akteur*innenperspektive zu fokussieren (Roggenkamp/Keller 2021: 265).

2.5.3 Lernprozesse und -ergebnisse sichtbar machen

Was (schulisches) Lernen umfasst und insbesondere wer schulisch Lernerfolg hat, hängt stark mit dem jeweiligen Lernverständnis zusammen. Aus praxeologischer Perspektive wird betont, dass Lernen in sozialen Praktiken erst konstruiert und Lernprozessen in Praktiken Bedeutung verliehen wird. Damit wird auch bestimmt, was erfolgreiches Lernen ist. Bei Lernen wird aus praxeologischer Unterrichtsforschung nicht ausschließlich auf individuellen Wissenszuwachs, verändertes Verhalten oder kognitive Prozesse fokussiert. Vielmehr »gerät Lernen als Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Lernenden sowie der Lernenden untereinander in den Blick [...] und wird] in der qualitativen Unterrichtsforschung weiterhin über den Vollzug von Tätigkeiten rekonstruiert.« (Herzmann 2018: 172) In dieser Perspektive geht es somit um die Performanz von Lernenden (Herzmann 2018: 183f). Ein praxeologisches Verständnis von Lernen betont, dass Lernleistungen bzw. Lernerfolg nicht objektiv feststellbar sind, sondern durch soziale Praktiken erst hervorgerufen werden und in diese eingebettet sind. Damit sind Lernen wie auch das Erheben von (schulischen) Lernleistungen soziale Konstrukte und zugleich entscheidend mit entsprechenden sozialen Praktiken verwoben (Rabenstein et al. 2013: 685). Ein solches Verständnis ermöglicht auch, die häufig wahrnehmbare Kluft zwischen didaktischen Erwartungen von Lehr-Lernarrangements und erhobenen Lernergebnissen und -prozessen genauer zu analysieren und diese als didaktischen Erkenntniszusammenhang bzw. als didaktische Fragestellung zu rekonstruieren und zu fragen, welche Gründe sich für weniger anspruchsvolle oder enttäuschende Verläufe zeigen (Breidenstein 2021: 945). Somit wird aus einer praxeologischen Rekonstruktion von Unterricht nicht ausschließlich auf Prozesse des fachlichen Gelingens oder Misslingens geschaut, sondern Gründe hierfür in den Unterrichtspraktiken gesucht.

Je nachdem, wie Lernen verstanden wird, z. B. als Vermittlungsgeschehen oder als Aneignungsgeschehen, als Prozess der kollektiven Bedeutungsgenerierung, als sozialer Prozess der Interaktion, als Wissen oder als Können, müssen auch die methodischen Zugänge sowie die Analyse und Deutung des Lernens variieren. Entsprechend resultieren hieraus auch »unterschiedliche empirische Zugriffe auf das Untersuchungsobjekt, etwa wenn praxistheoretisch in den Blick gerückt wird, was Schülerinnen und Schüler im Tun wissen bzw. an Wissen in Praktiken inkorporiert haben« (Herzmann, 2018: 178) *Hekuru* beschränkt sich daher nicht darauf, den Lerngewinn durch Prä-Post-Tests sowie Lernprodukte (z. B. Arbeitsblätter) zu erheben, sondern es werden zusätzlich Videoanalysen durchgeführt, um entsprechende Praktiken in den Blick zu nehmen.

Ein solches an der sichtbaren Performanz ausgerichtetes Verständnis von Lernen muss jedoch sein Verhältnis zum fachlichem Lernen und zu fachlichen Aneignungsprozessen genauer klären, gerade auch weil durch eine Ausrichtung an der sichtbaren Performanz des Lernens das etablierte »Zusammenspiel aus lerntheoretischer Vergewisserung, Analyse der zu lernenden Sache und unterrichtlicher Interaktionsanalyse die konventionellen Zugänge und Arbeitsteilungen fachdidaktischer Untersuchungen einerseits und qualitativer Unterrichtsforschung andererseits überschreitet.« (Herzmann 2018: 173f) Daher soll im Folgenden das Verhältnis von religiösem Lernen und praxeologischer Unterrichtsforschung näher betrachtet werden. Allerdings liegen hierzu in der Religionsdidaktik noch nicht viele empirische Studien vor, sondern vor allem konzeptionelle Entwürfe (Büttner et al. 2019).

2.5.4 Religiöses Lernen in praxeologischer Perspektive

Praxeologie bzw. praxeologische Unterrichtsforschung ist in der Religionspädagogik bislang noch wenig ausgeprägt, wobei Grümme (2021) in einem umfassenden praxeologischen Theorieentwurf die Relevanz für die Religionspädagogik, speziell auch für die religionspädagogische Unterrichtsforschung als äußerst hoch einschätzt. Dabei fordert er insbesondere die Untersuchung der Kommunikation im Religionsunterricht ein. »Während erziehungswissenschaftlich durch die ethnographische Methode eine selbstreflexive Haltung zur unterrichtlichen Praxis analytisch wie hermeneutisch erarbeitet wird, blenden [sic!] religionspädagogische Unterrichtsforschung solche reflexiven Momente im Sinne der in unseren Überlegungen entwickelten praxeologischen Krieteriologie in signifikanter Weise aus« (Grümme 2021: 411). Denn mit Hilfe einer praxeologischen Hermeneutik könnten die zumeist unreflektiert im Unterricht wirksamen Mechanismen offengelegt werden, insbesondere, wenn diese die religionspädagogische Praxis kontrainentional unterminieren. Dabei hat Grümme insbesondere Heterogenitätsdimensionen im Blick, die auch für *hekuru* relevant sind. In diesem Sinne fragt er, »ob nicht der Unterricht selber Ungerechtigkeiten, Benachteiligungen, Exklusionen produziere und damit gesellschaftliche und ökonomische Zwänge reproduziere« (Grümme, 2021, 80). Für ihn gilt es, dass in einer praxeologisch ausgerichteten religionspädagogischen Unterrichtsforschung erstens Gerechtigkeits- und Gleichheitsfragen intersektional mit Identitätsfragen zu untersuchen, zweitens differenzgenerierende wie ordnungsbildende Performanzen unterrichtlicher Praktiken analytisch wie kritisch-konstruktiv zu reflektieren und drittens »diese beiden Aspekte

in einer kontext-sensiblen wie machtbewussten Reflexivität axiomatisch aufeinander zu beziehen, um sich in einem ideologiekritischen Sinne über sich selber kritisch aufzuklären« (Grümme 2021: 367). Es liegen erste empirische Einsichten vor, dass gerade religionsunterrichtliche Organisationsmodelle, die programmatisch religiöse Heterogenität integrieren, Komplexität in unterrichtlichen Praktiken reduzieren (Becks et al. 2022: 237). Roose (2020) wiederum stellt mit Hilfe von praxeologischen Untersuchungen Strategien des Umgangs mit Heterogenität heraus, die sie als Praktiken der Homogenisierung, Entkoppelung und Exklusion charakterisiert und die kontraintentional die geforderte Komplexität und Intersektionalität unterlaufen. Auch im Bereich der Hochschuldidaktik sind für interreligiöse Lernsettings aus praxeologischer Sicht entsprechende Komplexitätsreduktionen auf instruktive Lehrinhalte wahrnehmbar, die den Ansprüchen interreligiösen Lernens und dem Erwerb entsprechender Kompetenzen nicht entsprechen (Reis et al.: 2020). Für *hekuru* zeigen diese ersten Untersuchungen, dass qualitative Unterrichtsforschung mit praxeologischer Perspektive durchaus die von Grümme eingeforderten kritisch-konstruktiven, machtbewussten und selbstreflexiven Funktionen besitzen können, weil sie auf entsprechende Problemstellungen religiösen Lernens aufmerksam machen.

Ein praxeologischer Zugang steht jedoch in einigen Aspekten in Spannung zu Grundzügen der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Zwar betont diese mit ihrer lokalen Theoriebildung die Kontextualität von Lernen. Aber der Fokus auf Lernsettings als Entwicklungsprodukte hebt in praxeologischer Lesart einen »Akteur« in besonderem Maße hervor und isoliert diesen zugleich aus der vernetzten Struktur sozialer Praktiken. Im Verlauf der Erhebung und Auswertung wird diese Spannung immer wieder zu reflektieren sein.

Aus den Zielen und Forschungsfragen sowie dem methodologischen und methodischen Fundament lassen sich Konsequenzen für das Forschungsdesign von *hekuru* ableiten. Dies soll im Folgenden auf einem gewissen Abstraktionsniveau vorgestellt werden, woraufhin das spezifische Design in den jeweiligen Teilprojekten genauer dargestellt und begründet wird.