

11. Zusammenschau der Teilprojekte

Claudia Gärtner und Britta Konz

Rezeptionsästhetisches und produktionsästhetisches Arbeiten mit Kunst im Religionsunterricht hat, so das Fazit von *hekuru*, das Potential, heterogenitätssensible Lernprozesse anzubahnen. Allerdings ist einschränkend zu vermerken, dass sich das Potential nicht automatisch entfaltet, da die Unterrichtsdesigns jeweils in komplexe Rahmenbedingungen schulischen Lernens und überkomplexe Unterrichtssituationen eingebunden sind, bei denen vielschichtige Praktiken des Öffnens und des Verengens seitens der Lehrenden, aber auch der Schüler*innen vollzogen werden.

Im folgenden Kapitel werden in einem ersten Schritt die Erkenntnisse der zwei Teilprojekte zusammengeführt, wobei wesentliche Ergebnisse in Beziehung gesetzt werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede des rezeptions- und produktionsorientierten Ansatzes herauszustellen. In einem zweiten Schritt werden die in *hekuru* gewählten Forschungsmethoden sowie das Forschungsformat der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung reflektiert, bevor im nächsten Kapitel Impulse für heterogenitätssensibles Lernen mit Kunst und künstlerischen Praktiken im Religionsunterricht herausgestellt werden.

11.1 Forschungsergebnisse

11.1.1 Lernausgangslagen und Lernergebnisse

Die Lernausgangslagen der Schüler*innen in beiden Teilprojekten zeigen einen deutlichen Traditionsabbruch. Die Jugendlichen besitzen Vorwissen zum Lerngegenstand, dieser umfasst jedoch vorwiegend allgemeine, meist rudimentäre Kenntnisse, wobei sich viele Schüler*innen explizit vom christlichen Glauben distanzieren. Die Bedeutung des Kreuzesgeschehens wird zumeist in Hinsicht auf eine Hoffnungsperspektive relevant. Theologische Deutungen speisen sich in einem hohen Maße aus biografisch-gesellschaftlichen Bezügen, so dass der Traditionsabbruch nicht automatisch als existentielle Unbedeutsamkeit interpretiert, sondern auch in seinem Potential für subjektive Glaubensaneignungen wahrgenommen werden sollte. Vorstellungen von Auferstehung werden als Weiterleben nach dem Tod eher unkonkret aufgeführt, aber nicht grundsätz-

lich abgelehnt. Darüber hinaus werden innerweltliche Deutungen von Auferstehung als Neuanfang oder Überstehen von schweren Zeiten vollzogen. Die Lernergebnisse zeigen, dass die Lerndesigns in beiden Teilprojekten einen biografisch-lebensweltlichen Erkenntniszuwachs und eine eigenständige Durchdringung des Lerngegenstandes förderten, was durchaus bedeutsam ist, insofern bisherige Studien eher konstatieren, dass Vorstellungen von Kreuz und Auferstehung formelhaft-distanziert abgespult werden. Die hohe Anzahl an lebensweltlichen Bezügen bei den Argumentationen der Schüler*innen im Stundenverlauf, aber auch bei den qualitativen Interviews in Teilprojekt 2 weist darauf hin, dass die Schüler*innen lebensweltliche Zugänge wählen, um sich den Lerngegenstand anzueignen. Insgesamt werden durch das Lerndesign auch das fachliche Wissen und die theologischen Deutungen ausdifferenzierter, wobei sich die Hypothese aufstellen lässt, dass das Rezeptionsästhetische Arbeiten in Teilprojekt 1 einen etwas stärkeren theologischen Erkenntniszuwachs befördert, das Produktionsästhetische Arbeiten in Teilprojekt 2 dagegen eine stärkere existentielle Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. In den qualitativen Interviews werden deutlich häufiger und ausdifferenzierter eigene biografisch-lebensweltliche Erfahrungen eingespeist, die zum Ausgangspunkt (teilweise recht eigensinniger) theologischer Deutungen werden. Öfter als in den Sprachnachrichten und im Unterrichtsverlauf werden persönliche Vorstellung von einem Leben nach dem Tod artikuliert und Auseinandersetzungen mit der Theodizeefrage vollzogen. Bereits bei der Erhebung der Lernausgangslage besaßen einige Schüler*innen die Fähigkeit des Perspektivwechsels, indem sie zwischen ihrem eigenen Glauben und dem von Christ*innen unterschieden, was auch mit Positionierungen gegen den christlichen Glauben zusammenhing. Diese Fähigkeit scheint in beiden Teilprojekten durch das Lerndesign ausgebaut zu werden, zumindest zeigt sich die Differenzierung zwischen eigener und fremder Positionierung in der Nacherhebung häufiger und differenzierter. Schüler*innen gelangen zu mehrperspektivischen, teils etwas differenzierteren Deutungen von Tod und Auferstehung und erläutern umfassender, dass das Christentum auch eine Hoffnungszusage für das Leben im Hier und Jetzt besitzt. Die vielfältigen Bezüge, die durch die Kunstwerke und die weiteren Unterrichtsimpulse in den Lerndesigns gesetzt wurden, scheinen sich diesbezüglich als lernförderlich zu erweisen. Explizit wird es in den qualitativen Interviews in Teilprojekt 2 als Bereicherung hervorgehoben, sich anhand der Kunstwerke und des Austausches während des Produktionsästhetischen Arbeitens mit vielfältigen Deutungsmöglichkeiten und heterogenen Zugängen auseinandergesetzt zu haben. Auch in den qualitativen Fallstudien in Teilprojekt 1 wird deutlich, dass Schüler*innen ihre eigenen und bedingt auch die christlichen Deutungen von Tod und Auferstehung differenzierter begreifen und ausdrücken können.

11.1.2 Praktiken des Öffnens und Verengens heterogenitätssensibler Lernprozesse

Heterogenitätssensible Lernprozesse mit Kunst sind durch miteinander verzahnte Praktiken des *doing being teacher* und *doing being student* gerahmt. Auf der Ebene der Tiefenstrukturen bei religiösen Bildungsprozessen mit Kunst werden insofern Interaktionsmuster von Lehrenden und Schüler*innen sowie ihre Praktiken des Öffnens und Ver-

engens heterogenitätssensibler Lernprozesse wirkmächtig. Die Adressierungspraktiken der Lehrenden in den Unterrichtsprozessen sind dadurch geprägt, dass ihnen die Gesprächsorganisation obliegt, die durch Bewertungspraktiken sowie durch Habituationen von Meldepraktiken gestützt wird. Die Normerwartung der aktiven Partizipation der Schüler*innen wird durch Lob und Ermutigung, aber auch durch Leistungsadressierung sowie das Aufrufen von Normerwartungen und Wertvorstellung gesteuert. Zudem wird eine gewisse Verfügungsgewalt über Raum und Positionierung der Körper wirksam. Dies wird durch das Arbeiten mit Kunst nicht zwangsläufig durchbrochen. Wie stark sich Schüler*innen an den Erwartungshorizont der Lehrenden anpassen, wird u. a. in Teilprojekt 2 daran sichtbar, dass sie sich sprachlich deutlich anders artikulieren und miteinander interagieren, wenn sie Gruppenarbeiten ohne Lehrkräfte durchführen. Ihre Readressierungspraktiken sind in *hekuru* dadurch gekennzeichnet, dass sie die Anforderungen und aufgerufenen Normhorizonte nicht offensiv hinterfragen, während sie z. B. bei dem szenischen Nachempfinden eines Fotos in unbeaufsichtigten Momenten durchaus deutliche Kritik üben. In beiden Teilprojekten wurde sichtbar, dass ein stark auf die formale Steuerung der unterrichtlichen Praktiken konzentriertes Lehrer*innenhandeln das Potential der ästhetischen Prozesse versickern lässt. Zugleich erschwert eine zu große Offenheit ebenfalls Lernprozesse, was besonders in Teilprojekt 1 in Phasen einer unstrukturierten assoziativen Bildannäherung deutlich wurde. Als eine bedeutsame Schanierstelle, ob sich eine korrelative Brücke zwischen Religion und Lebenswelt bilden kann und ob vertiefte religiöse und ästhetische Bildungsprozesse angeregt werden, hat sich in Teilprojekt 2 die Phase des Übergangs vom produktionsästhetischen Arbeiten in Kleingruppen zu ergebnissichernden und reflektierenden Unterrichtsgesprächen im Plenum erwiesen. Hierbei zeigt sich ein adaptives Handeln der Lehrenden als zielführend, bei dem Impulse von Schüler*innen aufgegriffen und produktiv weitergeführt bzw. auch zur Lerngruppe hin geöffnet werden. Ebenso bedeutsam war das zur Sprache bringen von Heterogenitätsdimensionen und eine solidarische Positionierung der Lehrkräfte und Schüler*innen. Der Umgang der Lehrenden mit Heterogenitätsdimensionen scheint davon abzuhängen, ob sie diesbezüglich bereits Sensibilisierungsprozesse durchlaufen haben. Vor allem Muster des »Impulsgebenden Lehrer*innenhandelns« und des »Schüler*innenzentrierten Agierens im Hintergrund«, die überwiegend bei den Fotoarbeiten am außerschulischen Ort zu beobachten waren, scheinen mit dem Muster des kreativen selbstbestimmten Handelns (Empowering) der Schüler*innen zu korrelieren.

In Teilprojekt 1 zeigten Lehrkräfte ganz unterschiedliche Praktiken, um die Polysemie von Bildern in dem Unterricht fruchtbar zu machen. Dabei reichte das Spektrum von sehr offenen Impulsen, die vielfältige, teils inkommensurable Schüler*innenäußerungen hervorriefen, bis hin zu sehr engen Fragestellungen, die die Mehrdeutigkeit von Bildern kanalisiert bzw. begrenzten. Als besonders produktiv haben sich dabei Praktiken erwiesen, die einerseits eine große Offenheit in der Bildbetrachtung zulassen als auch andererseits Strategien besitzen, mit diesen vielfältigen Bildwahrnehmungen umzugehen. Besonders Praktiken der Lehrkraft, die die unterschiedlichen Schüler*innenäußerungen in den größeren Unterrichtskontext lernziel- und erkenntnisorientiert einbetten, scheinen für die Schüler*innen fruchtbar zu sein, da hier Vielfalt durch Rahmung lernförderlich wird. Zu große Offenheit bei der Bildbetrachtung geht hingegen mit Rat-

und Orientierungslosigkeit auf Seiten der Schüler*innen einher, die nur wenig Lernpotenzial zu besitzen scheint. Werden die vielfältigen Bildwahrnehmungen und -deutungen jedoch didaktisch orientiert bzw. begrenzt, motivieren Bilder zu eigenen Entdeckungen und setzen Erkenntnisse frei, die den weiteren Unterrichtsverlauf bereichern.

Bei den Mustern des Schließens lassen sich in Teilprojekt 1 teilweise analoge Praktiken auf Seiten der Lehrkräfte erkennen, insbesondere, um die Vielfalt von Deutungen und Wahrnehmungen in Hinblick auf ein Lernergebnis zu bündeln. Diese Unterrichtsphase wird primär von der Lehrkraft gestaltet und die Reaktionen der Schüler*innen auf die Schließungsaktivitäten bleiben weitgehend nicht sichtbar. Es ist somit oftmals offen, inwiefern diese Praktiken erfolgreich sind und mit einem entsprechenden Lernprozess bei den Schüler*innen einhergehen. Die Kürze, teils Oberflächlichkeit, mit der Lehrkräfte bündelnde Deutungen einbringen, lassen Zweifel aufkommen, dass Schüler*innen ihnen lernend folgen. Insgesamt ist diese Unterrichtsphase in nahezu allen Sequenzen in Teilprojekt 1 daher prekär. Vielfach erscheinen die Schwierigkeiten beim Schließen Folgen der (problematischen) Praktiken der Öffnung zu sein. Gelingt es Lehrkräften nicht, die sehr vielfältigen Bildassoziationen in der Eingangsphase der Bildbetrachtung in einen Lern- und Erkenntnisprozess zu überführen, so wird der Druck gegen Ende der Unterrichtsphase erhöht, ein Lernergebnis von Seiten der Lehrkraft selbst zu formulieren. Teils wählen dann Lehrkräfte einen bündelnden Vortrag, der bei den Schüler*innen zu keinem sichtbaren Lernerfolg führt. Am leichtesten scheinen Schüler*innen existenzielle Deutungsansätze aufgreifen zu können. Bei – zumeist eng gesetzten – korrelativen Deutungsimpulsen durch die Lehrkraft beteiligen sich zwar einzelne Schüler*innen, aber inwiefern die hergestellten Bezüge zwischen (christlichem) Bildgehalt und eigener Lebenswelt von den Lernenden tatsächlich nachvollzogen und für sich selbst übernommen werden, bleibt in den Daten offen.

11.1.3 Praktiken der Differenzzeugung

Auch heterogenitätssensibel ausgerichteter Unterricht kann – zumeist unbewusst – Differenzzuschreibungen vornehmen. Da die Interaktionen durch Raumhabituationen beeinflusst sind, werden im Schulraum größtenteils unbewusst Praktiken des *doing being teacher* und *doing being student* hervorgerufen. Dieses *doing difference* konnte in beiden Teilprojekten beobachtet werden, wobei in Teilprojekt 1 bei der Rezeption von Kunstwerken dies nur vereinzelt wahrnehmbar war und keine spezifischen Muster herausgestellt werden konnten. Als Hypothese kann formuliert werden, dass bei der meist frontal stattfindenden Bildbetrachtung die unterrichtlichen Praktiken stark formalisiert und habituiert sind. Insofern das produktionsästhetische Arbeiten in Teilprojekt 2 offene Lernformen erfordert, werden diese eingespielten unterrichtlichen Interaktionsmuster stärker als in Teilprojekt 1 unterbrochen, was ein Potential für fruchtbare Momente im Bildungsprozess bietet. Während sich die Schüler*innen bei ästhetischen Praktiken im Klassenzimmer weitgehend an den Erwartungen der Lehrkraft orientierten, wodurch kreatives Potential verspielt wurde, sind dem Flur als liminaler Ort keine eindeutigen Raumhoheiten zugewiesen. Hier waren in Teilprojekt 2 eigenbestimmtere kreative Lernprozesse, aber auch Praktiken der Raummarkierungen und -verhandlungen zwischen den Schüler*innen sowie des *doing difference* und *doing*

gender erkennbar. An den selbstgewählten außerschulischen Lernorten dagegen kam es zu Interaktionsprozessen auf Augenhöhe zwischen Lehrkraft und Schüler*innen und selbstgesteuerten Kunstpraktiken der Schüler*innen. Es lässt sich die These aufstellen, dass außerschulische Orte nicht als Lernorte kodiert sind, weshalb ein *doing being teacher* und *doing being student* nicht automatisch aufgerufen wird.

Viele Klassen zeichneten sich durch ein respektvolles Miteinander und gute Teamarbeit aus. Gleichwohl wurden in beiden Teilprojekten einzelne Praktiken des *doing difference* durch Lehrende in Form von Mikropraktiken vollzogen, indem beispielsweise bestimmte Normalitätsvorstellungen reproduziert, *doing gender* vollzogen oder *doing difference* durch Schüler*innen übersehen oder (aus Unsicherheit) ignoriert werden. Sichtbar wurden Praktiken des *doing difference* auch unter Schüler*innen, die über Raumaushandlungen oder *victim blaming* Mitschüler*innen als »die Anderen markieren«, was ebenfalls in beiden Teilprojekten wahrnehmbar war. Darüber hinaus wurde die Beobachtung gemacht, dass die in den Videos sichtbare und in den qualitativen Interviews auch artikulierte Heterogenität der Schüler*innen im Unterrichtsprozess gar nicht entsprechend zum Tragen kommt, ein Phänomen für das in Teilprojekt 2 der Terminus des *silencing difference* eingeführt wurde. Hiermit wird das Unsichtbarmachen von Heterogenität beschrieben, das sich empirisch schwer nachweisen lässt und durch die komplexe Kulmination verschiedener (Mikro-)Praktiken hervorgerufen wird, z.B. wenn Lehrende (un-)bewusst Möglichkeiten verspielen, heterogenitätssensible Lernprozesse zu eröffnen, von Schüler*innen artikulierte heterogene Erfahrungen abblocken bzw. mittels Steuerungspraktiken überschreiben oder auch Schüler*innen untereinander Sprech- und Bewertungsmacht aushandeln bzw. das Aufrufen von Heterogenität aus Sehnsucht nach Homogenität vermieden wird. *Silencing difference* mag auch ein Grund für das wenig sichtbare Aushandeln von Differenz und Differenzzuschreibungen in Teilprojekt 1 sein.

11.2 Forschungsmethodische Reflexionen

11.2.1 Forschungsformat der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung

Hekuru wurde als Fachdidaktische Entwicklungsforschung konzipiert, um einerseits auf der Ebene fachdidaktischer Theoriebildung ästhetisches Lernen im Religionsunterricht stärker empirisch fundieren zu können und um andererseits für den Unterricht empirisch evaluierte didaktische Praktiken und Materialien zu entwerfen. Die Fachdidaktische Entwicklungsforschung wird in der Religionsdidaktik in den letzten Jahren verstärkt und erfolgsversprechend angewendet (Kap. 2.2.3). Zugleich befindet sich ihre Etablierung als genuin religionsdidaktisches Forschungsformat noch in den Anfängen. Insbesondere die Adaption des interdisziplinären Formats an die fachspezifischen Eigenschaften und Bedarfe der Religionspädagogik und -didaktik ist weiter ein offener Prozess. In dieser Perspektive kann auch *hekuru* dazu beitragen, Fachdidaktische Entwicklungsforschung als religionsdidaktisches Forschungsformat zu reflektieren und weiter zu entwickeln.

Als besonders produktiv hat sich bei *hekuru* der frühe und zyklische Zugang zum Forschungsfeld erwiesen. Gerade angesichts der defizitären empirischen Forschungslage konnten so zügig erste Lern- und Forschungssettings ausprobiert, evaluiert und für die folgenden Zyklen verbessert werden. Dies erwies sich auch in Hinblick auf die Schutzmaßnahmen im Rahmen der Coronapandemie als hilfreich, da coronabedingt z.B. etablierte Sozialformen in den ersten Zyklen nicht oder nur begrenzt verwendet werden konnten. Auch für den innovativen Einsatz von Sprachnachrichten als Erhebungsinstrument war der frühe Feldzugang und das zyklische Erproben förderlich. Trotz der zyklischen, evaluierenden Struktur der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung wiesen die Durchgänge 2–5 umfangreiche Konstanten auf, sodass diese Durchgänge gemeinsam in die Auswertung aufgenommen werden konnten.

Zugleich ergaben sich aus dem zyklischen Vorgehen auch Hürden. Denn trotz der Konstanten zwischen den jeweiligen Zyklen stellte sich auf Grund der (teils leichten) Veränderungen dennoch die Frage der Vergleichbarkeit der erhobenen Daten. Damit macht das Vorgehen in *hekuru* auf eine grundlegende Problematik von fachdidaktischer Unterrichtsforschung aufmerksam, da sich die Frage der Vergleichbarkeit auch bei strikt gleichbleibenden Lernsettings stellt. Veränderte Klassenzusammensetzungen, der jeweilig spezifische zeitliche und räumliche Kontext und ggf. wechselnde Lehrpersonen stellen unterschiedliche, nicht zu kontrollierende Faktoren dar und erschweren die Erhebung und Auswertung. Fachspezifisch kommt für die Religionsdidaktik hinzu, dass religiöse Lernprozesse in der Regel nicht kleinschrittig zu operationalisieren und zu messen sind. Für Fachdidaktische Entwicklungsforschung hat sich dies bereits in anderen Studien als Herausforderung erwiesen (Blanik 2018; Schwarzkopf 2016). In besonderem Maße trifft dies für ästhetisch orientierte religiöse Lernprozesse zu, die zentral von Mehrdeutigkeit und Offenheit ästhetischer Praktiken und Artefakte ausgehen, wodurch diese Lernsettings und initiierten Lernprozesse komplex und zeitlich anspruchsvoll werden. Bei *hekuru* konnten diesbezüglich folgende Hürden und Problemstellungen ausgemacht werden.

1. Die Lernsettings waren auf 8–9 Unterrichtsstunden ausgelegt, was sich angesichts der komplexen und offenen Lernprozesse sowie auch angesichts des zentralen, aber theologisch und emotional anspruchsvollen Lerngegenstandes dennoch oftmals als knapp herausstellte. Die dabei entstandene Datenmenge (Videografie, Sprachnachrichten, schriftliche Lernergebnisse, teilnehmende Beobachtung, qualitative Interviews) war immens, so dass auch angesichts der Überkomplexität von Unterrichtsprozessen nicht der Anspruch erhoben werden kann, das Material allumfassend auszuwerten. Für zukünftige religionsdidaktische Forschung mit dem Format der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung ist daher zu erarbeiten, wie umfangreich bzw. kleinschrittig religiöse Lernsettings angelegt sein müssen, damit ein empirisch evaluiertes Entwicklungsprodukt angezielt werden kann.

2. Gerade durch die Mehrdeutigkeit und Offenheit religiöser, insbesondere auch ästhetisch orientierter religiöser Lernprozesse stellten sich im Verlauf von *hekuru* grundlegende normative Fragen, inwiefern überhaupt von gelingenden Lernprozessen und förderlichen Lernsettings ausgegangen werden kann. Zwar liegen religionsdidaktisch Ziele ästhetischen Lernens vor, diese erwiesen sich aber als zu grob, um hierdurch ein normatives Grundverständnis in Hinblick auf förderliche Lernprozesse und -materialien her-

beizuführen. In *hekuru* verschob sich somit zunehmend der Fokus auf die Rekonstruktion der erhobenen Lernprozesse, um diese zuallererst in ihrer Vielfalt und teils auch Ambivalenz wahrnehmen zu können und Praktiken ausfindig zu machen, die heterogenitätssensible Lernprozesse öffnen bzw. verengen. Zugänge der praxeologischen qualitativen Unterrichtsforschung erwiesen sich dabei als fruchtbar, die ihrerseits normativ äußerst zurückhaltend sind. Dabei stehen aber rekonstruktive Verfahren in gewisser Spannung zum evaluativen Anliegen der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Zudem unterstreicht ein praxeologisch ausgerichtetes Verständnis von Unterricht die Vernetztheit der Interaktionsprozesse und der unterschiedlichen Akteure, zu denen auch die Lernsettings gehören. In dieser Perspektive lassen sich keine ›gelingenden‹ Entwicklungsprodukte aus der vernetzten Struktur sozialer Praktiken isolieren. Diesbezüglich zeigt sich somit weiterer Reflexions- und Entwicklungsbedarf für eine religionsdidaktische Entwicklungsforschung.

11.2.2 Sprachnachrichten als Erhebungsinstrument

Zur Erhebung des Lernstands zu den Präkonzepten von Kreuz, Tod und Auferstehung hat *hekuru* Sprachnachrichten gewählt, da von der These ausgegangen wurde, dass dieses in der Jugendkultur weit verbreitete Kommunikationsformat niedrigere Hürden bei den Schüler*innen aufbauen würde als das Verschriftlichen der eigenen Präkonzepte. Insgesamt hat sich die Verwendung von Sprachnachrichten als ertragreich erwiesen, wenn diese intensiv in Einzel- oder Partnerarbeit vorbereitet werden. Der technische und organisatorische Aufwand ist dabei nicht zu unterschätzen. Zudem wurde deutlich, dass die Erhebung des Lernstandes mittels Sprachnachrichten, obwohl auf die Verwendung von Schriftsprache explizit verzichtet wurde, voraussetzungsreich ist und einer (auch schriftlichen) Vorbereitung durch die Schüler*innen bedurfte. Als herausfordernd erwies sich zudem, dass die Schüler*innen das Medium zwar grundsätzlich aus ihrer Alltagswelt kennen, sich dabei jedoch einer gänzlich anderen Sprache bedienen. Als Kommunikationsmittel im Kontext Schule verwendet, erforderte es eine sprachliche Adaption. Zugleich zeigte sich, dass zwischen den schriftlichen Notizen und den Sprachnachrichten teils Differenzen, zumeist hinsichtlich der Ausführlichkeit bestanden. *Hekuru* hat hieraus zum einen die Konsequenz gezogen, in die Auswertung die vorbereitenden schriftlichen Aufzeichnungen zu integrieren. Zum anderen modifizierte *hekuru* die Sprachnachrichten zu einer Partnerarbeit, in der die Schüler*innen sich gegenseitig interviewen und aufzeichnen sollten. Darüber hinaus wurden die subjektiven Einschätzungen und Deutungen der Schüler*innen in Teilprojekt 2 mittels qualitativer Interviews erfasst. Hierdurch konnte *hekuru* recht umfassende Lernergebnisse erheben, wobei z.T. offen bleibt, inwiefern der direkte Austausch mit den Mitschüler*innen das individuelle Wissen von sowie die Vorstellungen und Einstellungen zu Kreuz, Tod und Auferstehung beeinflusst hat und inwiefern Schüler*innen versuchten, das Erwartete zu antizipieren.

11.2.3 Videografie

In beiden Teilprojekten wurden die Unterrichtsprozesse umfassend videografiert, was Einfluss auf das Verhalten der Schüler*innen und Lehrkräfte sowie die Lehr-Lernprozesse und -ergebnisse genommen haben kann. Hierbei wurde mit zwei Kameraperspektiven gearbeitet. Die Lerngruppe wurde seitlich von vorne gefilmt, sodass u.a. auch Mimik und Gestik der Schüler*innen sowie deren spontane Reaktionen auf Bilder erfasst werden konnten. Auch wurde hierbei teilweise ein zögerliches Meldeverhalten erfasst, wobei offenblieb, inwieweit dieses auch durch die Kameras mitbedingt war. Eine zweite Kamera im hinteren Teil des Klassenraums war für die Schüler*innen weniger präsent und fokussierte vor allem das Verhalten der Lehrkraft. Insbesondere zu Beginn der Unterrichtsreihen wiesen Schüler*innen auf die laufenden Kameras hin oder agierten teilweise direkt aktiv mit den Kameras, wenn sie sich von der Lehrkraft unbeobachtet fühlten. Insgesamt schienen sie sich dennoch schnell hieran zu gewöhnen, sodass der Unterricht weitestgehend uneingeschränkt stattfinden konnte. Zudem wurde separat eine Audioaufzeichnung in der Mitte des Raumes vorgenommen, um die verbalen Äußerungen klar aufzeichnen zu können. Zur besseren Auswertung mussten die Videos aufbereitet werden, wobei insbesondere die unterschiedlichen Tonspuren synchronisiert werden mussten, was erhebliche zeitliche Ressourcen benötigt. Angesichts der durch die Videografie entstandenen Datenmengen erwiesen sich die Beobachtungsprotokolle als hilfreich, da bei der Sichtung der Unterrichtsreihen hiermit eine Vorstrukturierung möglich war, um neuralgische Punkte auszumachen.

11.2.4 Corona

Das Forschungsprojekt startete im Sommer 2020 und somit wenige Monate nach Ausbruch der Coronapandemie. Der erste Erhebungszyklus wurde im Herbst 2020 durchgeführt und kurz vor dem zweiten Lockdown beendet. Dabei war dieser, sowie die weiteren Durchgänge, erheblich von den Schutzmaßnahmen geprägt. Neben zeitlichen Einschränkungen (z.B. Durchführung von Coronatests) erwiesen sich insbesondere vorgeschriebene Sitzordnungen, Einschränkungen in den Sozialformen sowie das Tragen der Masken als oftmals erschwerende Lern- und Erhebungsbedingungen. Betrafen diese Bedingungen jeglichen Unterricht, so beschränkten sie die ästhetisch ausgerichteten Lernsettings von *hekuru* in besonderem Maße. Denn beide Teilprojekte integrierten räumlich-performative Sequenzen mit körperbezogenen Übungen, die im Klassenraum bei teils starrer vorgeschriebener Sitzordnung nur eingeschränkt möglich waren. Bei Teilprojekt 1 wurden durch die Rezeptionsästhetische Arbeit mit Kunst oftmals weniger kreative und raumgreifende Arbeits- und Sozialformen ausgewählt, sodass die Auswirkungen von Corona in vielen Unterrichtsphasen weniger stark waren als in Teilprojekt 2. Das freie, kreative Inszenieren eigener Bilder wurde in Teilprojekt 2 anfangs durch das Tragen der Masken und das Einhalten der Abstandsregelungen eingeschränkt, wobei das Fotoprojekt am außerschulischen Ort im Freien stattfand und von daher durchführbar war. In der Auswertung wiederum konnte bei der Analyse der Videosequenzen teils die Mimik der Schüler*innen durch die Masken nur eingeschränkt gedeutet werden. So war

es bei der Sichtung und Auswertung der Videos in dynamischen Unterrichtssituationen teils schwierig auszumachen, welche Schüler*innen sprechen.

