

3. Forschungsdesign

Claudia Gärtner

3.1 Sample

Wie bereits skizziert, besteht *hekuru* aus zwei Teilprojekten. Teilprojekt 1 erforscht die Rezeption von Kunstwerken im Religionsunterricht und Teilprojekt 2 künstlerische Praktiken sowie die Produktion von künstlerischen Werken im Religionsunterricht. Insgesamt untersucht *hekuru* entsprechende Lehr- und Lernprozesse und -ergebnisse in zehn Schulklassen. Kriterien für die Auswahl der Lerngruppen waren a) konfessionelle Heterogenität, b) Heterogenität in Hinblick auf Leistung sowie c) Jahrgangsstufe 8–10. Somit waren die Schüler*innen in der Regel 14 bis 16 Jahre alt. Am Unterricht in den untersuchten Lerngruppen nahmen zudem teilweise auch muslimische Schüler*innen oder Schüler*innen ohne Bekennnis teil. In einigen Lerngruppen befanden sich auch Jugendliche mit Förderbedarf (Tabelle 1).

Im Sinne des fachdidaktischen Forschungsformats wurden in *hekuru* insgesamt drei Zyklen durchgeführt, wobei der erste Zyklus aus nur einem, die zwei folgenden Zyklen (Erprobung/Modifikation und Konsolidierung) aus jeweils zwei Durchgängen bestand (Tabelle 1). Im ersten Zyklus wurden das Forschungsdesign und die Lernsettings entwickelt, die in zwei Klassen getestet und evaluiert wurden. Der Unterricht wurde hierbei vom *hekuru*-Team durchgeführt. Die Ergebnisse des ersten Zyklus führten zu teils umfassenden Änderungen der Lehr-Lern-Arrangements, sodass dieser Zyklus nicht mit in die Auswertung aufgenommen wurde. Ab dem zweiten Zyklus lagen die Durchführung und insbesondere die Anpassungsprozesse in den Händen der Lehrkraft. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über das Sample.

Tabelle 1: Übersicht über das Sample von hekuru

	Teilprojekt 1	Teilprojekt 2	Lerngruppe	Lerngruppe
1. Zyklus: Entwicklung Design	A. Hans (Projekt- team) Lehrkraft (ev., w.)	12 SuS Gesamtschule, Klasse 9 Konfessionsgemischter RU keine Förderbedarfe 18 SuS Gesamtschule, Klasse 10 Konfessionsgemischter RU keine Förderbedarfe 24 SuS Gymnasium, Klasse 8 Konfessionsgemischter RU keine Förderbedarfe	S. Lerke (Projekt- team) Lehrkraft (kath., m.) Lehrkraft (kath., w.)	11 SuS Gesamtschule, Klasse 9 Konfessionsgemischter RU keine Förderbedarfe 16 SuS Gesamtschule, Klasse 10 Konfessionsgemischter RU Förderbedarfe: 1 ESE, 1 Sprache 14 SuS Gymnasium, Klasse 8 Konfessionsgemischter RU + 2 oB 28 SuS Gesamtschule, Klasse 10 RU im Klassenverband (2 ist., 2 oB)
2. Zyklus: Erprobung/ Modifikation Design				
3. Zyklus: „Konsolidierung“				

3.2 Forschungs- und Unterrichtsdesign

In der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung sind Forschungs- und Unterrichtsdesign eng miteinander verbunden, da Forschungsergebnisse durch die Evaluation des Lernsettings gewonnen werden und zugleich eine Weiterentwicklung des Lernsettings intendiert wird. Auch fließen Erhebungen, z.B. des Lernstands, in die Entwicklung des Designs ein und stellen zugleich erste Ergebnisse dar. In den zwei Teilprojekten wurden somit vom Projektteam Unterrichtsdesigns für heterogenitätssensibles rezeptionsorientiertes bzw. produktionsorientiertes Arbeiten mit Kunst im Religionsunterricht entwickelt.

Die zwei Teilprojekte widmen sich dem Lerngegenstand »Deutungen von Leid und Tod entwickeln« (Kap. 3.3). In der Auseinandersetzung mit Kunst lernen die Schüler*innen verschiedene christliche Interpretationen der anthropologischen Erfahrungen von Leiden und Tod, theologische Konzepte vom Leiden und Sterben Jesu Christi sowie von der Auferstehung kennen bzw. werden dazu angeregt, ihre Vorstellung von und Einstellungen zu Leid, Kreuz und Auferstehung selbstständig künstlerisch umzusetzen. Die Thematik ist sowohl schüler*innenorientiert als auch inhaltsbezogen und richtet sich u.a. an Prinzipien des Theologisierens mit Jugendlichen aus. Im Hinblick auf das heterogenitätssensible adaptive Lernen legte *hekuru* folgende Kriterien für die Designs fest:

- Das Design sollte unterschiedliche Lernwege zulassen. In diesem Zusammenhang wird zwischen stärker illustrativ-kreativen und abstrakt-konzeptionellen Ansätzen unterschieden.
- Der abstrakt-konzeptionelle Ansatz ist mit einem komplexeren Verständnis des Themas verbunden und eignet sich für leistungsstärkere Schüler*innen.
- Kreative und offenere Arrangements sind weniger textlastig und können daher von allen Schüler*innen bearbeitet werden.
- Die Schüler*innen können bei der Zusammenarbeit und beim Austausch der Ergebnisse voneinander lernen.

Hieraus entwickelte das Teilprojekt 1 ein aus insgesamt 8 Unterrichtsstunden bestehendes Design zum Lerngegenstand »Deutungen von Leiden und Tod entwickeln« (Kap. 3.3.). Die Unterrichtsreihe ist stark subjektorientiert und fragt, welche Bedeutung Leid, Tod und Auferstehung Jesu für die Schüler*innen heute besitzen kann. Dabei wird der Fokus auf Hoffnungsperspektiven im Leben Hier und Jetzt gerichtet sowie auf ein Leben nach dem Tod. Die Schüler*innen sollen anhand von kunsthistorischen, modernen und zeitgenössischen Kunstwerken herausgefordert werden, ihr Wissen über christliche Vorstellungen von Leid, Tod und Auferstehung zu vertiefen und in Hinsicht auf die Relevanz für ihr eigenes Leben zu erörtern. Gerahmt wurde die Unterrichtsreihe durch die Erhebung der Lernausgangslage sowie der Lernergebnisse der Schüler*innen, so dass diese zu Beginn und zum Ende der Reihe sich ihrer eigenen Vorstellungen bewusst werden und diese in Form von Sprachnachrichten aufzeichneten (Kap. 3.5).

Das Unterrichtsdesign in Teilprojekt 2 bestand aus insgesamt 9 Unterrichtsstunden, da das künstlerisch-praktische Arbeiten mehr Zeit erforderte. Insbesondere die Fotosession am jeweiligen außerschulischen Lernort bedurfte einer Doppelstunde, damit allen

Schüler*innen ihr fotografischer Wunschort trotz weiterer Entfernung zur Schule ermöglicht werden konnte. Es widmete sich wie Teilprojekt 1 dem Lerngegenstand »Deutungen von Leid und Tod entwickeln«, war ebenfalls subjektorientiert auf die Frage nach der Bedeutung von Leid, Tod und Auferstehung Jesu in der Lebenswelt der Schüler*innen ausgerichtet und zielte auf die Erstellung einer eigenen Fotografie zur Frage: »Was trägt in Zeiten von Leid?« in Auseinandersetzung mit der christlichen Auferstehungsvorstellung. Das Teilprojekt 2 mündete jeweils in einer eigenen Schulausstellung, die von der dortigen Lerngruppe selbst vorbereitet, kuratiert und musikalisch begleitet wurde. Dabei wurde der Fokus auf Hoffnungsperspektiven im Leben Hier und Jetzt ebenso gerichtet wie auf ein Leben nach dem Tod. Zentrale Lernmedien waren, neben exemplarischen fotografischen Kunstwerken zum Aufzeigen vielfältiger Darstellungsmöglichkeiten von Kreuz und Auferstehung, verschiedene ästhetische Körperpraktiken (z.B. Standbild-Arbeit zum Thema Auferstehung) und mediale Techniken (z.B. Polaroid-Fotos, GIFs), die zur Fotoarbeit hinführten.

3.3 Lerngegenstand: Deutungen von Leid und Tod entwickeln

Hekuru fokussiert den Lerngegenstand »Deutungen von Leid und Tod entwickeln«. Dabei entwickeln die Schüler*innen ihre Deutungen anhand der Auseinandersetzung mit Kunst bzw. künstlerischen Praktiken und verschiedenen christlichen Interpretationen von Leid und Tod, insbesondere von Kreuz und Auferstehung Jesu Christi. Damit ist der Lerngegenstand sowohl fachlich (Leid, Tod, Kreuz, Auferstehung) als auch subjekt- und kompetenzorientiert (Deutungen entwickeln) ausgerichtet. Eine heterogenitätssensible Bearbeitung dieses Lerngegenstands mit Kunst bietet sich aus mindestens zwei Gründen besonders an:

Erstens setzt sich bildende Kunst bis in die Gegenwart hinein intensiv mit Fragen nach Leid und Tod auseinander, wobei christliche Deutungen bis in die Neuzeit hinein weit verbreitet sind. In der modernen und zeitgenössischen Kunst wird – wenn auch seltener und oftmals transformiert – eine christlich geprägte Bildtradition aufgegriffen, teils auch dezidiert hinterfragt und zum Gegenstand performativer und produktionsästhetischer Arbeiten. Religionspädagogisch wird dieser Bildtradition und deren Transformation großes Potenzial zugemessen, gerade auch für das Theologisieren von Kindern und Jugendlichen (Konz/Roggenkamp 2022).

Zweitens ist die direkte Thematisierung von Leid und Tod für Schüler*innen ein in allen Altersstufen sehr zentrales, zugleich aber auch persönliches Unterfangen, das ggf. in schulischen Kontexten als zu privat und intim wahrgenommen werden kann. Die Auseinandersetzung mit Kunst kann Räume für individuelle, emotionale Zugänge eröffnen. Damit scheint dieser Lerngegenstand zum einen eine hohe Lebensweltrelevanz zu besitzen und zum anderen zugleich eine schulisch notwendige Bearbeitungsdistanz zuimplizieren.

Im Folgenden sollen daher differenzierter die Lernausgangslage für Leid, Tod, Kreuz und Auferstehung von Jugendlichen entfaltet werden, um so den Forschungsstand und hierauf aufbauend das vorliegende Forschungsprojekt zu entfalten.

3.4 Schüler*innen: Forschungsstand zur Lernausgangslage (mit Benedikt Laurenz)

Das heterogenitätssensible Lernen am Lerngegenstand »Deutungen von Leid und Tod entwickeln«, insbesondere in seiner Zusätzlichung auf die Auseinandersetzung mit Kreuz und Auferstehung Jesu, ist durch eine problematische Ausgangssituation herausgefördert: Das Kreuz ist einerseits phänomenologisch z.B. in der Populärkultur sehr präsent, andererseits ist es als Kern der christlichen Botschaft für viele Jugendliche nur schwer zugänglich (Heger 2015: 1). Für einige Schüler*innen hat das Kreuz dennoch eine gewisse Bedeutsamkeit, da sich in Untersuchungen hoffnungstheologische Deutungsmuster erkennen lassen, obgleich diese von theologisch gewohnten Äußerungsformen abweichen (Butt/Freudenberger-Lötz 2012: 107). Hinsichtlich der Auferstehungsvorstellungen zeigen vorliegende empirische Untersuchungen, dass die Lernausgangslagen der Schüler*innen sehr unterschiedlich sind und bei diesem Lerngegenstand die religiöse Sozialisation einen bedeutenden Unterschied in der Lernausgangslage macht. Im Folgenden soll daher der entsprechende Forschungsstand skizziert werden, der zum einen den Horizont für die Entwicklung der Lernsettings bietet und zum anderen für die in *hekuru* erhobenen empirischen Ergebnisse eine wichtige Interpretationsfolie darstellt. Insgesamt liegen zwar zahlreiche empirische Studien zu Vorstellungen von Jugendlichen zu Kreuz und Auferstehung sowie deren Entwicklung vor, allerdings sind diese Studien teilweise recht alt. Dennoch zeichnen sich einige Konstanten bis in die Gegenwart ab.

3.4.1 Vorstellungen zum Kreuz Jesu

In den vorliegenden Studien wird mittlerweile seit Jahrzehnten festgestellt, dass Jugendliche zwar »häufig zentrale deutungsrelevante theologische termini technici« (Heger 2015: 3) kennen und über ein gewisses historisches (Vor-)Wissen zu Passion und Auferstehung verfügen, aber dass insbesondere bei kirchenfernen Schüler*innen dieses Wissen zum Leben Jesu eher rudimentär ist und tradierte Glaubensformeln und Begriffe nicht mehr erläutert, geschweige denn mit (Glaubens-)Leben gefüllt werden können (Albrecht 2007: 61). Trotz dieses (rudimentären) Wissens besitzt Jesus Christus und sein Leben generell eine geringe Relevanz für die Schüler*innen. Dem Kreuzestod messen sie noch weniger Bedeutung zu, er ist für die meisten Jugendlichen kein zentraler Glaubensinhalt (Albrecht-Zenk 2018: 6), kaum mehr ein ›Skandal‹, an dem sie sich abarbeiten (Heger 2015: 3). Auch unabhängig von der religiösen Sozialisation sieht Albrecht eine große Unsicherheit, die sich darin zeigt, dass Ursachen für den Kreuzestod entweder falsch angenommen werden oder unbekannt sind und eine persönliche Bedeutung kaum vorhanden ist (Albrecht 2007: 61). So zeigen bereits Blümm & Büttner (1998: 35–37) bei Schüler*innen der 4.–8. Klasse auf, dass 40 % äußern, Jesus müsse ›für unsere Sünden‹ sterben, ohne dass ein tatsächliches Verständnis über diese theologische Aussage vorhanden ist. Zudem lasse sich bei älteren Jugendlichen eine allgemeine Distanzierung von traditionellen Interpretationsmodellen des Kreuzestodes feststellen. Trotz dieser Limitierungen im Verständnis der Auferstehung kann Albrecht drei Deutungsmodelle des Kreuzestodes herausstellen:

»1. Dass Jesus für uns Menschen am Kreuz gestorben ist, hat zur Folge, dass Gott uns unsere Sünden nicht anrechnet und wir wie Jesus nach dem Tod zum ewigen Leben auferstehen werden. 2. Der Tod, dem die Auferstehung folgt, ist Ausdruck der Liebe Gottes und zeigt, dass Gott den Menschen in allen Situationen ihres Lebens beisteht und auch ihrem Leben letztlich einen guten Verlauf geben wird. 3. An Jesu Verhalten zeigt sich, wie der Glaube an Gott Menschen Kraft geben kann, sich für andere einzusetzen. Durch die Auferstehung wird Jesus für sein Verhalten belohnt, sodass auch die Menschen auf einen Ausgleich für altruistisches Verhalten hoffen können.« (Albrecht-Zenk 2018: 168)

Darüber hinaus wird nach Albrecht das Kreuzgeschehen bei einigen Schüler*innen als Grundlage für Hoffnung gedeutet, da sie dieses mit der Auferstehung in Verbindung bringen (Albrecht 2007: 120–124). Einige wenige Jugendliche sehen hierin auch einen Zugang zur Theodizee-Problematik oder betrachten das Kreuz als Grundlage des Glaubens (Albrecht 2007: 120–124). Albrecht deutet ihre Befunde, dass das Leiden und Sterben Jesu für Jugendliche durchaus eine Relevanz haben könne, auch wenn größere »Traditionsabbrüche zu verzeichnen« (Albrecht 2007: 149) sind. Dabei sei es eine Herausforderung, neue, lebensweltlich tragfähige Deutungen zu entdecken bzw. zu entwickeln. Schambeck regt in diesem Sinne an, die Tradition imitierende von theologisch defizienten sowie wahrhaft aneignenden Deutungen von Schüler*innen zu unterscheiden (Schambeck 2013: 310–313).

3.4.2 Vorstellungen zur Auferstehung

Die Forschungslage zu Auferstehungsvorstellungen von Jugendlichen ist begrenzt, sodass ebenfalls oftmals ältere Studien hinzugezogen werden müssen. Grundlegend lässt sich auch hier über alle Studien hinweg aufzeigen, dass Jugendliche vor allem auf historisches oder biblisches Wissen zurückgreifen und, wenn überhaupt, von Auferstehung und Erlösung nur formelhaft sprechen (Ziegler 2006: 513), ohne dass diese Deutungen mit Inhalt oder Lebensweltrelevanz gefüllt werden. Generelles Unverständnis oder Anfragen daran überwiegen (Konz 2019: 26). Aufschlussreich ist, dass neuere gegenüber älteren Studien feststellen, dass die Jugendlichen kaum noch biblisches Wissen mitbringen, insbesondere Realschüler*innen im Vergleich zu Gymnasiast*innen (Boeck 2023: 210). »Insgesamt scheint die Aneignung der Auferstehungsaussagen für die meisten Jugendlichen eher problematisch zu sein. Dies könnte nicht zuletzt daran liegen, dass es ihnen an Vorstellungen und Sprachmodellen fehlt, die über die aktiven Formulierungen im Apostolikum und im narrativen Zusammenhang der Synoptiker hinausgehen« (Ziegler 2006: 210).

Für elf- bis zwölfjährige Gymnasiast*innen (evangelisch/ohne Bekenntnis) werden drei Typen von Auferstehungsvorstellungen festgestellt (Link-Wieczorek/Weiland 2008: 86–98). 1. biblische Motive wie das leere Grab, mit teils aufschlussreicher Dialektik von bleibender Anwesenheit Jesu auf Erden und gleichzeitiger Abwesenheit. 2. Darstellung des auferstandenen Jesus bzw. von auferstandenen Menschen als Geist oder Engel, wobei diese Vorstellungen auch durch Fantasywelten angereichert werden und eine deutliche Trennung von Geist und Materie zum Ausdruck bringen. 3. Eine kleinere Gruppe knüpfte an Vorerfahrungen mit verstorbenen (Haus-)Tieren an, die unsichtbar auferstanden und nun schützend für die Kinder da seien.

Mit der Weiterentwicklung der Religiosität im fortgeschrittenen Jugendalter verändern sich die Auferstehungsvorstellungen, der (christliche) Auferstehungsglaube geht im Verlauf des Jugendalters zurück (Streib/Klein 2010: 70f.). Gärtner stellt bei Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe fest, dass diese zumeist Auferstehungsvorstellungen besitzen und ein Weiterleben nach dem Tode vielfach nicht ablehnen. Auch wenn sie vereinzelt religiöse bzw. biblische Motive verwenden, so ist auffällig, dass Gott und Jesus zumeist keine Bedeutung beigemessen wird (Gärtner 2018a: 35–40). Dabei differenzieren die Lernenden zwischen körperlicher und seelischer, geistiger Auferstehung, wobei insbesondere die körperliche Auferstehung abgelehnt wird. Auferstehung geschieht für die Schüler*innen im Himmel bzw. im Reich der Lebenden, im Paradies bzw. im Jenseits. Feige und Gennerich stellen in ihrer mittlerweile schon älteren Studie bei Berufsschüler*innen fest: 31 %, glauben nach dem Tod sei nichts. 28 % glauben an ein Wiedersehen mit allen, 21 % an eine Begegnung mit Gott, 17 % an das Paradies, 18 % an das Weiterleben der Seele und 12 % an die Wiedergeburt (Feige/Gennerich 2009: 94–101, 175–179).

Da naturwissenschaftliches Denken im Jugendalter einen höheren Stellenwert einnimmt, führt dies zu christologischen Herausforderungen. »Jugendliche, die an ein Leben nach dem Tod glauben, begründen dies kaum mit Jesu Auferstehung, sondern – wenn überhaupt – eher mit Nahtod-Erfahrungen.« (Ziegler 2006: 163) So stellt auch Boeck fest, dass Jugendliche die Auferstehung primär als ein historisches Ereignis interpretieren, entsprechend »negativ« reagieren und die Auferstehung »unlogisch« finden (Boeck 2023: 165).

3.4.3 Soziokulturelle Faktoren

Die im Folgenden dargestellten genderspezifischen, konfessionellen und sozialisationsbedingten Unterschiede basieren auf der Studie von Michaela Albrecht, ohne dass neuere Studien vorliegen, um ihre Ergebnisse zu ergänzen bzw. zu bestätigen. Da in den vorangegangenen Kapiteln bereits deutlich wurde, dass der Traditionabbruch in den letzten Jahren zu einer fortschreitenden inhaltlichen Entleerung und damit auch stärkeren Entdifferenzierung geführt hat, müsste in aktuelleren Studien überprüft werden, ob die im Folgenden aufgezeigten Unterschiede auch für die heutige Schüler*innengeneration noch in der Breite zutreffend sind.

Geschlecht

Mädchen und Jungen gehen nach Albrecht unterschiedlich mit dem Kreuzestod Jesu Christi um (Albrecht 2007: 242). Mädchen betrachten einige Aspekte grundsätzlich kritischer als Jungen, da ihnen die Beziehungsebene von Gott und Mensch sowie zwischen den Menschen wichtig sei. Kreuzesdeutungen, bei denen diese Beziehungsebenen in den Hintergrund treten, werden eher abgelehnt (Albrecht 2007: 242; Albrecht-Zenk 2018: 8). So wird häufiger als von Jungen die Distanz zum Geschehen problematisiert, da ihnen solche sozialen Aspekte relevant sind (Albrecht 2007: 197, 242). Auch der Stellvertretungsgedanke, durch den der einzelne Mensch aus der Verantwortung vor Gott und der unmittelbaren Beziehung zu Gott entlassen werden könnte, wird von den Mädchen eher abgelehnt (Albrecht 2007: 174, 242). Außerdem äußern Mädchen häufiger, dass eine

blutige Weise der Erlösung von den Sünden nicht notwendig sei. Ihrer Ansicht nach liebt Gott die Menschen so sehr, dass es für die Erlösung der Sünden ein derartiges Opfer nicht bedürfe (Albrecht 2007: 181, 242). Darüber hinaus wird auch der Gedanke, dass der Kreuzestod Jesu den nachfolgenden Generationen den Glauben ermögliche, häufiger von Mädchen hervorgebracht. Schließlich wird von den Mädchen stärker nach den eigenen Gefühlen mit Blick auf das Kreuzesgeschehen gefragt und daraufhin beurteilt (Albrecht 2007: 138, 242; Albrecht-Zenk 2008: 8).

Eine Deutung, die auffallend oft von den Jungen hervorgebracht wird, ist dagegen die Deutung Jesu als Vorbild, aus dem ethische Impulse abgeleitet werden. Auch wenn diese Jungen sich distanziert und relativierend äußeren, betonen sie dennoch häufiger das Heldenhafte an Jesus (Albrecht 2007: 130).

Bei unverständlichen Aspekten sind Jungen radikaler, was sich oftmals in deutlich verbalisierter Ablehnung zeigt. Die Mädchen hingegen äußeren Unsicherheiten vorsichtiger und lassen Fragen öfter offen (Albrecht 2007: 15, 242).

Konfession

Albrecht macht auch konfessionelle Unterschiede aus, wonach die traditionelle Kreuzestodlehre deutlicher von katholischen als von evangelischen Schüler*innen abgelehnt wird, was sie im Horizont des höheren Stellenwerts der Kreuzestheologie im Protestantismus deutet (Albrecht 2007: 243f.; Albrecht-Zenk 2018: 9). Umgekehrt stellt sie fest, dass für viele katholische Schüler*innen die Auferstehung zentraler als der Kreuzestod ist, was der traditionellen katholischen Tradition bezüglich Ostern entspricht (Albrecht 2007: 244; Albrecht-Zenk 2018: 9). Die Deutung des Kreuzes als Vergebung der Sünden werde dementsprechend auch von den Protestanten häufiger fraglos übernommen, wohingegen die Katholiken häufiger eigene, von der Tradition weiter entfernte Deutungen hervorbringen. Trotz dieser Unterschiede im Detail finden sich nur vereinzelt tiefgehende Unterschiede, die konfessionsbedingt zustande kommen (Albrecht 2007: 245). Dies mag auch ein Grund dafür sein, dass in vielen Studien zu Kreuz und Auferstehung Konfessionalität nicht mehr eignen differenziert ausgewertet wird.

Religiöse Sozialisation

Jugendliche, die sich nicht als Christ*innen verstehen, stehen dem Kreuzestod oftmals gleichgültig gegenüber und dieser hat für sie keine Heilsbedeutung. »Diejenigen, die eine alltagsbezogene Frömmigkeitspraxis pflegen, schreiben dem Kreuzesgeschehen allerdings mehrheitlich eine positive Bedeutung zu.« (Albrecht 2007: 245) Kritische Anfragen und Zweifel an den traditionellen Lehren der Kirche bleiben auch durch deren Zugehörigkeit nicht aus, jedoch kann die Glaubensgemeinschaft Jugendliche teilweise »auffangen«. (Albrecht-Zenk 2018: 9)

Problematische Aspekte werden von Jugendlichen teilweise konkret, teilweise aber auch relativierend und hypothetisch geäußert. Der Großteil der Befragten scheint zu glauben, dass die traditionelle Lehre der Kirche kritiklos für wahr gehalten werden müsse. »Besonders häufig bringen nämlich solche Jugendliche, die sich dezidiert gegen das Christ-Sein entschieden haben, ihre Anfragen deutlich vor. Diejenigen, die sich bewusst als Christen bekennen, haben häufig das Gefühl, die traditionelle Lehre mittragen zu müssen.« (Albrecht-Zenk 2018: 10)

3.5 Datenerhebung und Konsequenzen für die Datenauswertung

Hekuru erhebt für das Forschungsziel 1 die Lernausgangslage, -prozesse und -ergebnisse. Hierzu werden in einer Prä-Post-Erhebung mit Hilfe von Sprachnachrichten die mentalen Konstrukte der Schüler*innen zu Leid, Kreuz und Auferstehung erhoben mit dem Ziel, diese zu vergleichen und somit einen Lernprozess rekonstruieren zu können. Diese Form der Datenerhebung wurde in *hekuru* gewählt, da die Verwendung von Sprachnachrichten zum einen der Lebenswelt der Schüler*innen entstammt. In ihrer social media-Kommunikation verlieren Textnachrichten an Bedeutung, die verbale Kommunikation bzw. die Kommunikation mit Bildern dominiert. Zum anderen erscheinen auch aus heterogenitätssensibler Perspektive Sprachnachrichten niederschwelliger als die Verwendung der Schriftsprache zur Produktion umfangreicher Texte. Ergänzend werden für die Bearbeitung der Forschungsfrage 1 Lernprodukte wie z.B. Arbeitsblätter oder selbst erstellte künstlerische Objekte hinzugezogen. In Teilprojekt 2 wurden darüber hinaus auch qualitative Interviews geführt (Kap. 9). Für das Forschungsziel 2 wurde in allen Zyklen das gesamte Unterrichtsgeschehen mit mehrstündigen Unterrichtsreihen in der Totalen videografiert (Kranefeld 2017; Rauin/Herrle/Engartner 2016). Da die sozialen Praktiken während der Kleingruppenarbeiten nicht durch die Videototale eingefangen werden können, wurden diese zudem mittels teilnehmender Beobachtung (Scheffer 2002; Knoblauch 2001) protokolliert. Im Folgenden werden Grundzüge der Datenerhebung und Auswertung von beiden Teilprojekten skizziert. Eine differenziertere Darstellung und Begründung erfolgt in der separaten Auswertung der beiden Teilprojekte.

In *hekuru* liegen unterschiedliche und vor allem sehr viele Daten vor, insbesondere durch die Videomitschnitte. Deshalb wurden in beiden Teilprojekten Schlüsselsequenzen ausgewählt, »die in direktem Bezug zu den primären Untersuchungsfragen stehen« (Deppermann 2008: 36), mit dem Ziel, die sozialen Praktiken des Unterrichts zu rekonstruieren. *Hekuru* fokussiert somit theoriegeleitet insbesondere Unterrichtssequenzen, die eine vertiefte praxeologische Analyse heterogenitätssensibler Passungsprozesse resp. Prozesse der Differenzierzeugung ermöglichen und die für die Erforschung adaptiven Lernens in heterogenen Lerngruppen relevant sind. Hierbei wurden für das Forschungsziel 2 in einem ersten Schritt soziale Praktiken im Religionsunterricht rekonstruiert und in einem zweiten Schritt in vergleichenden Analysen fallübergreifende theoretische Konstrukte zu sozialen Praktiken im Religionsunterricht entwickelt (Kranefeld/Heberle/Pankoke 2015: 9; Kranefeld 2017: 41). In Hinsicht auf ethnografische Methoden bei der Auswertung, wie z.B. dichte Beschreibungen (Geertz 1983), konnte sich *hekuru* methodisch an einzelnen praxeologisch ausgerichteten religionsdidaktischen Studien orientieren (Reis et al. 2020). Die Erhebung und Auswertung in *hekuru* wurde somit »nicht im Ausgang von didaktischen Präskriptionen betrieben, sondern aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive, die den Gegenstand in einem mehrstufigen methodischen Verfahren empirisch zu erfassen sucht. [...] Ihre konkreten Bedeutungen für das soziale Geschehen müssen erst in Sequenz- bzw. Feinanalysen entdeckt werden.« (Idel/Meseth 2018: 77) Für *hekuru* bedeutet dies, dass nicht allein die erhaltenen mentalen Resultate als Indikator für Lernprozesse oder -ergebnisse angesehen werden (Forschungsziel 1). Vielmehr wird in Verbindung mit den Unterrichtsanalysen

(Forschungsziel 2) aus einer praxeologischen Perspektive reflektiert, was in *hekuru* bzw. in dem analysierten RU als Lernen bzw. Lernziel und -erfolg sozial konstruiert und was hierbei ggf. auch nicht gesehen oder anerkannt wurde.

3.6 Limitationen

Insgesamt wurde der erste Zyklus von der Covid-Pandemie überschattet. Dies hatte zur Folge, dass das Unterrichtsdesign an die neuen Bedingungen angepasst und die Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen nicht in dem gewünschten Maße erfolgen konnte. Im Besonderen wurde die performative, kreative Arbeit aufgrund der gebotenen Abstandsregelungen behindert. Die Auswertung der Videoaufzeichnungen wurde erschwert, weil die Mimik der Schüler*innen oft hinter den Masken verschwand. Zudem gab es teilweise einen recht hohen Krankenstand der Schüler*innen, wodurch nicht alle die gesamte Unterrichtsreihe mitbekamen, was einen Einfluss auf die Prä-Post-Ergebnisse genommen haben könnte. Auch die weiteren Zyklen waren von der Pandemie beeinflusst, ermöglichten jedoch etwas mehr Freiheit, wobei Masken, der Zeitverlust durch Coronatests und feste Sitzordnung im Klassenzimmer teilweise weitere Hindernisse bei der Durchführung des Unterrichts darstellten.

Auch wenn in *hekuru* viele Daten erhoben wurden, hat die Studie ein qualitatives Forschungsdesign, weshalb in Hinsicht auf Unterrichtsdynamiken Anhaltspunkte für Musterbildungen herausgearbeitet werden konnten, diese aber nicht den Anspruch einer quantitativen Messbarkeit erheben.

Aufgrund der Videographien der Unterrichtsstunden können sich sowohl Schüler*innen, aber auch die Unterrichtenden beobachtet gefühlt haben, was zu einem veränderten Verhalten im Unterrichtsgeschehen geführt haben mag. Aus diesem Grund wurden die Kameras immer schon vorher im Unterrichtsraum installiert und immer an derselben Position, um einen größtmöglichen Gewöhnungsfaktor zu erzielen, wozu auch die Länge der Unterrichtsreihe beitrug. Da das Genehmigungsverfahren für Unterrichtsforschung aufwendig ist und Unterrichtsstudien den Schulalltag zwar möglicherweise bereichern, aber auch einschränken, wurde *hekuru* in Klassen durchgeführt, deren Lehrkräfte sich in einem besonderen Maße engagieren, was ebenfalls zu Limitationen führen kann.