

Religionslehrkräfte und die Gestaltungskompetenz – ein Forschungsbericht

VON

Christine Althammer, Christina Kalloch, Eileen Richter,
Christiane Rösener und Ina Schröder

Abstract

Während die bildungspolitische Entscheidung für den kompetenzorientierten Unterricht getroffen ist, ist bisher noch unklar, inwieweit die Lehrkräfte tatsächlich zu Träger_innen dieser Reform werden. Den Religionsunterricht in Niedersachsen im Blick hat sich eine Forschungsgruppe der Universität Hannover dieser Frage am Beispiel der Förderung von Gestaltungskompetenz angenommen – der „Königskompetenz“ der prozessbezogenen Kompetenzen. Im Kontext der durchgeführten Interviewstudie stellt sich heraus, dass Lehrende in Abhängigkeit zu ihren Referenzpunkten nicht nur unterschiedliche Praxen entwickeln, sondern diesen bereits verschiedenste Begriffsverständnisse von Gestaltungskompetenz zugrunde liegen, für deren Konstruktionsprozess die Interviews anschauliche Beispiele sind.

1. Kompetenzorientierter Religionsunterricht – Zielvorgabe oder Wirklichkeit?

Die bildungspolitische Wende (Klieme, 2003, S. 11) hin zu einem kompetenzorientierten Unterricht scheint vollzogen zu sein: die Entscheidung für die „Outcomeorientierung“ ist getroffen, fachspezifische Kompetenzen sind, nach anfänglicher Diskussion, für den Religionsunterricht¹ ebenso wie für alle anderen Fächer formuliert und in Kerncurricula eingefasst worden. Die Vorgaben sind an die Schulen weitergegeben und dort zu eigenen Curricula verarbeitet worden. Aus Sicht der Kultusministerien kann damit der Implementierungsprozess als abgeschlossen gelten. Aber ist er es wirklich? Ist die Kompetenzorientierung bei den unterrichtenden Lehrkräften angekommen? Haben sie sich mit den neuen Vorgaben vertraut gemacht? Bemühen sie sich um ihre Umsetzung, weil sie ihnen plausibel erscheinen? – Wer es mit der Kompetenzorientierung ernst meint, muss an den Antworten auf diese Fragen interessiert sein. Schließlich nehmen die Lehrer_innen eine Schlüsselrolle in dem angestrebten Umbauprozess des Bildungswesens ein. So formulierte bereits Eckhart Klieme in seinem Gutachten, das den Reformprozess angestoßen hat:

„Nur wenn es gelingt, die praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer zu den Hauptträgern dieser Reform zu machen, nur wenn sie diese Reform als im ureigenen Selbstinteresse verstehen, wird es auf lange Sicht zu einer Erneuerung und qualitativen Veränderung der Kultur des Lernens kommen.“ (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth, H.-E. & Vollmer, 2003, S. 49)

Im Jahre 14 nach PISA ist es an der Zeit, danach zu fragen, wie die Kompetenzorientierung bei den Protagonist_innen des Unterrichts angekommen ist, die in dieser neuen Orientierung ihren Unterricht gestalten sollen. Diese empirische Erforschung des vollzogenen Implementierungsprozesses beginnt gerade erst.² Für den Religionsunterricht steht sie noch aus. Wie sehr Religionslehrer_innen bereit und in der

¹ Einen Einblick in die Diskussion vermitteln Fischer & Elsenbast, 2006; Feindt, Elsenbast, Schreiner & Schöll, 2009, sowie Obst, 2010.

² Eine erste empirische Studie stammt von Zeitler, Heller & Asbrand, 2012.

Lage dazu sind, sich zu „Hauptträgern der Reform zu machen“, darüber ist noch wenig bekannt.

Ein *Forschungsprojekt*, das in den Jahren 2010-2014 am Institut für Theologie und Religionswissenschaft der Leibniz Universität Hannover durchgeführt wurde, möchte zur Erforschung dieser Unbekannten einen kleinen Beitrag leisten. In diesem Artikel soll es knapp dokumentiert werden. Dazu wird nach einer Einführung in Genese und Charakter der dem Forschungsprojekt zugrundeliegenden Fragestellung Gehalt und Bedeutung der Gestaltungskompetenz ausgelotet, beschrieben und fachdidaktisch eingeordnet. Danach wird das methodische Design der Studie skizziert, um dann in drei Fallbeschreibungen einen Einblick in die Ergebnisse zu geben, die zum Abschluss mithilfe eines Zusammenhangmodells gebündelt, beschrieben und auf ihre (bildungspolitischen) Implikationen hin befragt werden.

2. Religionslehrer_innen und die Gestaltungskompetenz – Zur Fragestellung des Forschungsprojektes

Ausgangsbasis für das Forschungsprojekt waren zunächst informelle Gespräche mit Kolleg_innen, in denen erkennbar wurde, dass viele Lehrkräfte im Gegenüber zu anderen Kompetenzen mit der *Gestaltungskompetenz* offenbar besonders wenig anzufangen wissen: Auf Fortbildungen ist sie ein Quell zahlreicher Nachfragen und einige Lehrkräfte scheinen gerade dieser Kompetenz eher skeptisch zu begegnen. In besonderer Weise, so unsere ersten Beobachtungen, scheint die Gestaltungskompetenz dabei den Lehrkräften Probleme zu bereiten, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichten.

Es reizte uns, an diesem offensichtlich herausfordernden Punkt exemplarisch zu untersuchen, wie Religionslehrer_innen zur Kompetenzorientierung stehen, und inwieweit diese bereits ihr Nachdenken über den Unterricht prägt. So bildeten sich in unserer Forscherinnengruppe zunächst folgende Forschungsfragen heraus:

Welche Einstellungen haben Religionslehrer_innen zur Förderung von Gestaltungskompetenz im gymnasialen Religionsunterricht? Was verstehen sie unter Gestaltungskompetenz, wie fördern sie sie im Unterricht und welchen Stellenwert messen sie ihr bei?

Mit diesen Forschungsfragen setzten wir einen dreifachen Fokus:

- Zunächst einmal konzentrierten wir uns damit auf die *Gestaltungskompetenz* und zogen den Gesamtprozess der Umsteuerung zur Kompetenzorientierung nur als Interpretationskontext hinzu, auch wenn sich beides sicherlich nur schwer voneinander trennen lässt.
- Des Weiteren konzentrierten wir uns auf die *Einstellungen der Lehrer_innen* und bezogen nicht ihr tatsächliches Handeln im Unterricht oder gar die in diesem Unterricht erworbenen Kompetenzen der Schüler_innen in die Untersuchungen mit ein – wissend, dass hier selbstverständlich große Differenzen bestehen können.
- Schließlich fokussierten wir uns mit unserem Projekt auf *Lehrkräfte, die auch in der Oberstufe unterrichten*. Durch das Zentralabitur ist der Religionsunterricht in der Oberstufe der Unterricht, der am stärksten durch äußere Vorgaben gesteuert ist und daher möglicherweise zu einer Auseinandersetzung mit diesen Vorgaben nötig. Zudem fokussierten wir uns aufgrund der äußerst knappen personellen und zeitlichen Ressourcen des Projektes auf Lehrkräfte aus der Region Hannover.

3. Die Gestaltungskompetenz im Kontext der Kompetenzorientierung

Die Gestaltungskompetenz ist eine der fünf prozessbezogenen Kompetenzen, die nach längerer Diskussion um die qualitative Bestimmung religiöser Kompetenz mit der Ausformulierung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für die Fächer Evangelische und Katholische Religion im Jahre 2006 verbindlich festgelegt wurden. Parallel zu den zu spezifizierenden inhaltlichen Kompetenzen sollen auch diese prozessbezogenen Kompetenzen bundesweit im Religionsunterricht der Qualifikationsphase systematisch aufgebaut und gefördert werden.³ Neben der Gestaltungsfähigkeit zählen hierzu *die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, die Deutungsfähigkeit, die Urteilsfähigkeit und die Dialogfähigkeit*. Die damit formulierten Kompetenzen sind in vielen Bundesländern nahezu unverändert in die Kerncurricula eingegangen und damit in hohem Maße verbindlich geworden.

3.1 Der Kontext der Gestaltungskompetenz

Was nun ist unter Gestaltungsfähigkeit bzw. Gestaltungskompetenz zu verstehen? – Zur Klärung des Begriffs sei im Folgenden das Verständnis von Gestaltungskompetenz skizziert, das dem hier vorgestellten Forschungsprojekt zugrunde liegt. Es speist sich einerseits aus den Vorgaben der Ministerien und andererseits aus der fachdidaktischen Einordnung dieser Vorgaben durch die an dem Projekt beteiligten Forscherinnen.

3.1.1. Gestaltungskompetenz im Spiegel der Vorgaben

In den bereits erwähnten EPA, in denen die Kompetenzen für den Religionsunterricht das erste Mal verbindlich ausformuliert wurden, wird Gestaltungskompetenz folgendermaßen definiert:

Schüler_innen sollten *religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden können*. Dazu ist es nötig, dass sie

- typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren (können).
- Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen Ausdruck verleihen (können).
- Ausdrucksformen des christlichen Glaubens erproben und ihren Gebrauch reflektieren (können).
- religiöse Symbole und Rituale der Alltagskultur kriterienbewusst (um-) gestalten (können) und
- religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren (können).⁴

Wie bereits erwähnt, wurden diese Formulierungen in vielen Bundesländern weitgehend für die Kerncurricula übernommen. Als Beispiel soll hier das Kerncurriculum für die Sekundarstufe I in Niedersachsen dienen. Dort heißt es zur Beschreibung der Gestaltungskompetenz:

Die Schüler_innen können

- religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden.

³ Zum Entstehungsprozess dieser Kompetenzen vgl. Obst, 2010, S. 70–113.

⁴ Die später in den niedersächsischen Kerncurricula verwendeten Formulierungen lehnen sich deutlich an die durch die EPA gemachten Vorgaben an. Vgl. hierzu Niedersächsisches Kultusministerium, 2011.

- Formen religiöser und biblischer Sprache sowie individueller und kirchlicher Praxis von Religion gestalterisch Ausdruck verleihen.
- religiöse Ausdrucksformen für verschiedene Lebenssituationen erproben.
- Feste des Kirchenjahres und religiöse Feiern im schulischen Leben mitgestalten.
- religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren.

Diese Vorgaben waren zunächst die einzigen Quellen, die die Gestaltungskompetenz näher beschreiben. Unterrichtsmaterial, Schulbücher (Husmann & Merkel, 2013) und Arbeitshilfen (Eickmann & Peter, 2011) flankieren die Kerncurricula erst seit jüngster Zeit. Fortbildungen zu den einzelnen Kompetenzen, hier mit dem Fokus der Gestaltungskompetenz, gab es noch wenige. Schriftlich fixierte theoretische Aufarbeitungen dieser Kompetenz liegen (noch?) nicht vor.

Jede Beschreibung der Gestaltungskompetenz muss daher bei den Vorgaben der EPA und der Kerncurricula ansetzen. Auf dieser Grundlage lässt sich Gestaltungskompetenz verstehen als die *Fähigkeit, religiös relevantes Wissen, theologische Positionen, religiöse Fertigkeiten und Handlungen auf unterschiedlichen Wegen in eine Gestalt zu bringen*. Dabei geht es einerseits darum, religiöse Lerninhalte handlungsorientiert erarbeiten, umsetzen und präsentieren zu können. Andererseits geht es darum, religiöse Symbole und Sprache zum Ausdruck eigener Gedanken und Haltungen zu nutzen. Und ein weiterer Bereich der Gestaltungskompetenz bezieht sich auf den gestalterischen (Nach-)Vollzug religiöser Handlungen.

3.1.2 Gestaltungskompetenz im Spiegel der (fach-)didaktischen Diskussion

Seit Beginn der Diskussion um die Definition religiöser Kompetenz wurde die Gestaltungskompetenz als zentraler Bestandteil religiöser Kompetenz mitdiskutiert. Bereits Ulrich Hemel, auf dessen Modell religiöser Kompetenzen alle Vorgaben zurückgehen, weist als zweiten Bestandteil religiöser Kompetenz die „religiöse Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit“ aus (Hemel, 1988, S. 674). In Anlehnung an sein Modell zählt auch das Kompetenzmodell des Comenius-Institutes die Performanz – festgelegt als Gestalten und Handeln – zu den Dimensionen zur Erschließung von Religion (Fischer & Elsenbast, 2006, S. 19).

Die Gestaltungskompetenz ist also keine neue Kompetenz, sondern ergibt sich aus der religionsdidaktischen Diskussion der letzten Jahrzehnte und ist fest in dieser verankert. Drei didaktische Wurzeln erscheinen uns besonders wichtig, um Gehalt und Bedeutung der Gestaltungskompetenz zu umreißen und zu fundieren: die allgemeinpädagogischen Prinzipien der *Handlungsorientierung* und des *Ästhetischen Lernens* sowie das religionsdidaktische Prinzip des *Performativen Lernens*. Alle drei prägen unseren, dem Forschungsprojekt zugrundeliegenden Begriff von Gestaltungskompetenz maßgeblich.

Als erste wichtige Wurzel der Gestaltungskompetenz kann das didaktische Prinzip der *Handlungsorientierung* gelten, das, so Hilbert Meyer, auf einen ganzheitlichen und schüleraktiven Unterricht zielt, „in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“ (Meyer, 1987, S. 214)

Mit dieser Definition werden drei Merkmale dieses unterrichtlichen Prinzips deutlich:

1. Handlungsorientierter Unterricht ist *ganzheitlich*, d.h. nicht einseitig kognitiv ausgerichtet. Stattdessen will er verschiedene Ebenen des Menschen ansprechen und nicht zu einer „Verkürzung der menschlichen Fähigkeiten“ (Bahr, 2001, S. 544) beitragen.
2. Handlungsorientierter Unterricht ist schülerorientiert und will *Schüler aktivieren*, d.h. Schüler_innen sollen im Unterricht selbst Erfahrungen machen, aktiv werden, handeln, d.h. möglichst viel selbst erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen, verwerfen, etc. (Jank & Meyer, 2002; Bahr, 2001).
3. Handlungsorientierter Unterricht organisiert sich durch *Handlungsprodukte*, die Schüler_innen planen, erstellen und präsentieren (z.B. Gudjons, 1997).

Elemente von Handlungsorientierung finden sich in vielen Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz wieder. So etwa dort, wo es um die (Um-)Gestaltung von Symbolen und Ritualen geht, dort, wo religiöse Sprache und Praxis zum Ausdruck gebracht, aber auch dort, wo religiöse Inhalte präsentiert werden sollen. Überall hier werden ganzheitlich und aktiv Handlungsprodukte erstellt, die den Unterricht organisieren.

Eine zweite wichtige Wurzel der Gestaltungskompetenz ist unserer Ansicht nach das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip des *Ästhetischen Lernens*. Ästhetisches Lernen zielt ebenso wie der handlungsorientierte Unterricht auf ganzheitliches Lernen, das in drei Dimensionen verstanden wird: zunächst einmal geht es um die Schulung der sinnlichen Wahrnehmung (*aisthesis*), die es ermöglicht, auf bessere und gründlichere Weise Phänomene zu erfassen und zu beschreiben. Dieses neu Wahrgenommene soll dann zum Ausdruck in Form gebracht werden (*poiesis*). Doch nicht nur darin ereignet sich *poiesis*, sondern auch da, wo das Individuum *sich* zum Ausdruck bringt, so z.B. durch die eigene äußere Erscheinung ebenso wie durch die Gestaltung seiner Umgebung. Dieses Verständnis von *poiesis* verweist bereits auf eine dritte Dimension der Ästhetik, die *katharsis*. Sie ist als Entscheidungs- bzw. Urteilsfindung zu verstehen und impliziert, dass das mündige Subjekt Wahrnehmung und Gestaltung von Welt reflektiert und so zu neuer Wahrnehmung und Gestaltung findet. Auch hier zielt der Begriff nicht auf eine Verengung im Sinne einer Schärfung des ästhetischen Urteils, sondern auf Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit, die alle Bereiche menschlicher Wirklichkeit umfasst (Hilger, Leimgruber & Ziebertz, 2001, S. 306–311).

Besonders in der Dimension der *poiesis* ist die Nähe zur Gestaltungskompetenz evident. Die Teilkompetenzen der (Um-)Gestaltung biblischer Symbole und Sprache, die zuvor eine genaue Wahrnehmung eben dieser Symbole und Sprache voraussetzen, beschreiben exakt die Dimension der *poiesis*. Aber Ästhetische Bildung ermöglicht nicht nur in ihrer Dimension der *poiesis*, sondern gerade in dem untrennbaren Zusammenspiel aller drei Dimensionen in besonderer Weise die Ausbildung von Gestaltungskompetenz, da sie diese theoretisch fundiert und zugleich verdeutlicht, dass Gestaltungsfähigkeit auch Ergebnis eines reflexiven Prozesses ist. Auf dem Hintergrund des Ästhetischen Lernens kann die Gestaltungskompetenz gewissermaßen als Königskompetenz verstanden werden, die die Ausbildung aller anderen für den religiösen Bildungsprozess konstitutiven Kompetenzen umfasst und gewissermaßen voraussetzt.

Als dritte und vielleicht offensichtlichste Wurzel der Gestaltungskompetenz muss die *performative Religionsdidaktik* genannt werden. Sie nimmt Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichtes ebenso wie die des Ästhetischen Lernens auf, geht in

ihrer unterrichtlichen Konkretion jedoch darüber hinaus. Gemeinsam mit den beiden ersten Ansätzen geht performative Didaktik davon aus, dass das lernende Subjekt in Prozessen der Wissensaneignung als sinnliches Wesen anzusprechen ist, d.h. reflexive Verarbeitung erst möglich ist, wenn religiöse Phänomene zuvor wahrgenommen und gestaltet bzw. in ihren Gestaltungsformen wahrgenommen wurden. Performatives Lernen nimmt dabei die Beobachtung zum Ausgangspunkt, dass Kinder und Jugendliche heute zunehmend weniger Erfahrungen mit „gelebter Religion“ machen und daher Religion in ihren Vollzugsformen überhaupt erst kennenlernen müssen (Dressler, 2003, S. 152ff.). Daher müsse ein Religionsunterricht, der Religion nicht nur aus der Außenperspektive zeigen wolle, Kindern und Jugendlichen sogenannte Probeaufenthalte in religiösen Welten ermöglichen, wobei deutliche Grenzlinien zwischen pädagogischen Ritualen, didaktischen Inszenierungen und authentischer religiöser Praxis zu ziehen seien (ebd., S. 162). Möglichkeit und Art und Weise einer solchen Grenzziehung sind dabei nicht unumstritten. Ebenso wird als problematisch empfunden, dass religiöses Sprechen und Tun nicht auf Probe geschehen kann: „Man lernt nichts Wesentliches über das Beten, so lange man nur so tut, als ob man betet.“ (Kalloch, Leimgruber & Schwab, 2010, S. 330)

Gleichzeitig wollen Vertreter_innen des performativen Religionsunterrichts heutigen Schüler_innen in der „tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten eigene religiöse Erfahrung“ (Englert, 2002, S. 32) ermöglichen. Damit rücken religiöse Ausdrucks- und Gestaltungsformen in die Nähe von *Glaubensvollzügen* und setzen sich dem Vorwurf aus, Kirche in der Schule und so mit den Bildungszielen des Religionsunterrichts nicht vereinbar zu sein.

Die Handschrift von Vertreter_innen der performativen Didaktik wird in einigen Formulierungen der Kerncurricula deutlich ersichtlich: religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden, religiöse Ausdrucksformen für verschiedene Lebenssituationen erproben, Feste des Kirchenjahres und religiöse Feiern im schulischen Leben mitgestalten. Hier geht es um Erprobung, aber auch um die Ermöglichung religiöser Erfahrung.

3.1.2. Der Gestaltungskompetenzbegriff des Forschungsprojektes

Versteht man Gestaltungskompetenz im Kontext der Handlungsorientierung, des Ästhetischen Lernens und der Performativen Didaktik, so lässt sich die besondere Wichtigkeit dieser Kompetenz deutlich fassen. Im Kontext der Handlungsorientierung lässt sich sagen, dass die Ausbildung von Gestaltungskompetenz auf einen ganzheitlichen, aktivierenden Unterricht abzielt, der, in der Theorie des Ästhetischen Lernens gesprochen, sowohl die Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit als auch die Urteilsfähigkeit, vor allem aber die Fähigkeit zur Gestaltung eigener Deutungen und Haltungen ausbildet. Letztlich lässt sich auf dem Hintergrund der Performativen Didaktik sagen, dass die Gestaltungskompetenz eine Kompetenz ist, die in besonderem Maße konstitutiv für religiöse Bildung ist, insofern Religion selbst als eine Praxis verstanden wird, die nachvollzogen und gelernt sein will. Gestaltungskompetenz, so die Überzeugung der Forscherinnengruppe, ist die „Königskompetenz“, die alle anderen im Religionsunterricht zu erwerbenden Kompetenzen voraussetzt und zusammenführt.

Ein so breiter Begriff von Gestaltungskompetenz entspricht den normativen Vorgaben von EPA und Kerncurricula, nach deren Richtschnur die Umsteuerung zur Kompetenzorientierung funktionieren soll. Zum anderen entfaltet er sich für uns im Kontext der gegenwärtigen didaktischen Diskussion. Mit einem solch breit angeleg-

ten Begriff von Gestaltungskompetenz können deren unterschiedliche Facetten, die im Unterricht zu fördern sind, zusammen gehalten werden, sodass wir den Gestaltungskompetenzbegriff in dieser Bandbreite auch dem hier vorgestellten Forschungsprojekt zugrunde gelegt haben.

4. Forschungsprozess und -methodik

Aufgrund der informellen Beobachtungen, die zur Ausprägung unserer Forschungsfragen führten, hegten wir zu Beginn unserer Forschung zunächst die *Vorannahme*, dass bei vielen Lehrer_innen Vorbehalte gegenüber gestaltungskompetenzfördernden Aufgaben bestünden, weil diese Aufgaben – so die häufig geäußerte Kritik – auch an der Performativen Religionsdidaktik⁵ – den Rahmen eines staatlichen Religionsunterrichts sprengen und ihn in die Zeiten der Evangelischen Unterweisung, bzw. der Materialkerymatik zurückführen würden. Ebenso erwarteten wir teilweise negative Einstellungen gegenüber der Gestaltungskompetenz, die beispielsweise mit Schwierigkeiten der Bewertbarkeit von Gestaltungsaufgaben begründet würden. Andererseits erschien es uns möglich, dass Gestaltungskompetenz durchaus als wichtig und damit als förderungswürdig erachtet würde auch wenn Unterrichtende sich dem Phänomen gegenüber unsicher und wenig informiert zeigen würden.

Zur Erhebung subjektiver Perspektiven auf die Gestaltungskompetenz entschieden wir uns methodisch für die Arbeit mit *Problemzentrierten Interviews* (PZI) (Witzel 1982). Diese halbstrukturierte Interviewform zielt sowohl auf *deklaratives* wie auch *episodisches* Wissen der interviewten Lehrer_innen, so zum Beispiel sowohl auf das Verständnis von Gestaltungskompetenz als auch auf Umsetzungsbeispiele aus dem Unterricht. Beide Wissensformen zu erfassen erschien uns deswegen wichtig, weil sie das Verständnis von Gestaltungskompetenz in je eigener – einmal eher expliziter, einmal mehr impliziter – Weise spiegeln.

Die Auswahl der etwa 20 Interviewpartner_innen war aus forschungspragmatischen Gründen auf den Raum Hannover begrenzt, umfasste aber sowohl Unterrichtende an städtischen als auch an ländlichen Schulen, evangelische und katholische, sowie ältere und jüngere, männliche und weibliche Lehrkräfte. Wurden die ersten Interviews noch von den hauptamtlich am Projekt beteiligten Forscherinnen geführt, so stellte es sich später als günstiger heraus, Studierende die Interviews führen zu lassen, um so die Spannung bei den Interviewten zu reduzieren.⁶

Der *Prozess* der Interviewgestaltung und -auswertung vollzog sich in einem „induktiv-deduktiven Wechselverhältnis“ (Witzel, 2002, o. S.), d.h. wir führten Interviews, werteten sie aus, modifizierten die Interviewfragen nach neueren Einsichten, führten neue Interviews und werteten diese wiederum aus. Während der Interviews diente ein *Interviewleitfaden* dazu, einerseits das Vorwissen der Forscherinnen transparent zu machen und andererseits die Problemorientierung während der Interviewführung wach zu halten. Die hohe Kunst bei der Interviewführung liegt im PZI dabei darin, dieses Vorwissen für Fragen sinnvoll zu nutzen, ohne damit die Sichtweise der Befragten zu überformen (ebd.).

Im Zuge der Forschung haben wir folgenden *Leitfaden* entwickelt:

⁵ Vgl. die Ausführungen unter 3.1.2.

⁶ Es zeigte sich in den ersten Interviews wiederholt, dass die interviewten Kolleg_innen sich eher in eine Prüfungs- denn in eine Gesprächssituation versetzt sahen. So spiegelten sie die Annahme, die fragenden Forscherinnen müssten eigentlich die vermeintlich richtigen Antworten auf die gestellten Fragen bereits kennen.

- Wann und wie sind Sie zum ersten Mal dem Begriff Gestaltungskompetenz begegnet?
- Was verbinden Sie mit dem Begriff Gestaltungskompetenz?
- Inwiefern finden Sie die Gestaltungskompetenz (nicht) wichtig?
- Wie wirkt es sich auf Ihren Unterricht aus, dass Sie Gestaltungskompetenz zu fördern versuchen?
- Fühlen Sie sich in der Lage, Gestaltungskompetenz zu fördern?
- Wollen Sie sonst noch etwas zu dem Thema Gestaltungskompetenz sagen?

Die Konzeption der Studie, wie auch die qualitative Auswertung der Daten wurde nach der *Grounded Theory Methodologie* (GTM) vorgenommen, wie sie im Anschluss an Glaser & Strauss von Strauss & Corbin (2010) weiterentwickelt wurde. Bei der GTM handelt es sich um eine Forschungsstrategie, bei der aus den Daten heraus die nächsten Forschungsschritte geplant und relevante Auswertungskategorien gewonnen werden. Letztere werden zunächst *datenimmanent* und *ohne thetische Vorannahmen* gewonnen (offenes Kodieren) und dann solange miteinander verglichen, weiter befragt und ausdifferenziert (axiales Kodieren), bis eine theoretische Sättigung gewonnen ist, d.h. bis auch weitere Erhebungen keine neuen Aspekte liefern. Diese Sättigung zeigt sich in der abschließenden Integration der Kategorien in eine umfassende Theorie durch das Ausmachen einer Schlüsselkategorie (selektives Kodieren).

Im fortlaufenden Forschungsprozess wurde in der Auswertung der ersten Interviewreihe deutlich, dass sich unsere Forschungsfrage verändern musste, da wir viel weniger deutlich formulierte Kritik an oder Zustimmung zur Gestaltungskompetenz fanden als erwartet. *Einstellungen* zu dieser Kompetenz ließen sich mithin kaum konturieren. Vielmehr wurden wir in den von uns geführten Interviews immer stärker Zeuginnen von *Konstruktionsprozessen* des Begriffs selbst, die, so oft der Anschein, nicht selten erstmalig in den Interviews erfolgten. So kristallisierte sich bei der Auswertung der Interviews heraus, dass die Gespräche mit Lehrer_innen eher auf die Frage antworten:

Welchen Begriff haben Lehrer_innen von der Gestaltungskompetenz und wie konstruieren sie diesen?

5. Fallbeispiele aus der Forschungswerkstatt

Drei Fallbeispiele sollen im Folgenden einen Einblick in die Ergebnisse der Forschung geben. Dabei handelt es sich um Fallbeschreibungen, die anhand der ermittelten *zentralen Kategorien*⁷ entwickelt wurden und auf unterschiedliche Art und Weise Zeugnis davon sind, wie Lehrer_innen durch die Interviewsituation zur Konstruktion ihres Gestaltungskompetenzbegriffs herausgefordert werden und zu welchen Ergebnissen sie dabei kommen.

⁷ Die zentralen Kategorien werden in den folgenden Fallbeschreibungen durch Kursivdruck kenntlich gemacht.

Frau Schmidt⁸, katholische Religionslehrerin an einem Gymnasium bei Hannover:

„Der Begriff der Kompetenz ist ja einfach, dass das Kind einen neuen Namen gekriegt hat. [...] wir haben das nicht unter dem Begriff der Kompetenz getan, sondern äh wir haben ihnen äh Methoden an die Hand gegeben.“⁹

Frau Schmidt unterrichtet seit 27 Jahren Katholische Religion. Während dieser Zeit hat sie schon einige Reformen mitgetragen und steht der neuen Kompetenzorientierung eher skeptisch gegenüber. Den Gestaltungskompetenzbegriff kennt Frau Schmidt, die zugleich Fachobfrau für Katholische Religionslehre an ihrer Schule ist, nur aus dem *Kerncurriculum*. Auf dieser knappen Basis konstruiert sie in der *Rahmensituation des Interviews* ihren eigenen Begriff von Gestaltungskompetenz.

Frau Schmidt ist in Bezug auf die Gestaltungskompetenz eher unsicher. Besonders deutlich wird dies nach dem Interview, als sie die interviewende Studentin bittet, ihr zu erklären, was mit der Gestaltungskompetenz gemeint und ob das Gesagte richtig gewesen sei. Sie kann nur auf wenige Ressourcen zurückgreifen, um den Begriff inhaltlich zu füllen, da sie weder eine *Fortbildung* zu den Kompetenzen im Allgemeinen oder gar der Gestaltungskompetenz im Besonderen besucht hat, noch auf *Materialien* zurückgreifen kann, mit Hilfe derer sie sich die Neuerungen, die mit der Einführung der Kompetenzen bzw. der Gestaltungskompetenz einhergehen, hätte selbst aneignen können. Dies könnten mögliche Ursachen sein, weshalb Frau Schmidts *Begriff der Gestaltungskompetenz* eher diffus bleibt, wie sich zeigen wird.

Frau Schmidt gibt direkt zu Beginn des Interviews zu verstehen, dass sie die Gestaltungskompetenz in den großen *Kontext der Kompetenzdebatte* einordnet. Der Kompetenzbegriff stellt für sie jedoch keine wirkliche Neuerung dar, sondern beschreibt ohnehin Bekanntes, das nun unter neuem Namen hoch gehandelt werde. Es kann vermutet werden, dass Frau Schmidts schmales Hintergrundwissen zu dieser einseitigen Einschätzung beiträgt.

Die Gestaltungskompetenz geht für sie inhaltlich in den verschiedenen Formen, Arbeitsweisen und Methoden auf, die schon vor der Kompetenzdebatte unter Berufung auf die Rahmenrichtlinien im Religionsunterricht ohnehin gefördert wurden.

„Also, mhm, für mich sind ja die unterschiedlichen Kompetenzen ähm, oder ja der Begriff der Kompetenz ist ja einfach, dass das Kind einen neuen Namen gekriegt hat. Das ist ja nicht so, dass wir jetzt plötzlich den Kindern irgendwelche Kompetenzen, oder unseren Schülern, jetzt irgendwelche Kompetenzen beibringen. Was wir ihnen vorher nicht beigebracht haben. Aber wir haben das nicht unter dem Begriff der Kompetenz getan, sondern äh wir haben ihnen äh Methoden an die Hand gegeben. Wir haben sie in ähm bestimmten Formen arbeiten lassen. Äh, das war das, was früher auch nach den Richtlinien ja so für uns dann eine Grundlage auch war.“

⁸ Die Namen der hier vorgestellten Personen sind frei erfunden, um die Anonymität unserer Interviewpartner_innen zu schützen.

⁹ Die eckige Klammer [...] steht für tatsächliche Auslassung von Gesprächstext, während runde Klammern (...) Pausen der sprechenden Person anzeigen. Das Gesprochene ist sprachlich leicht geglättet, Formulierungsschwierigkeiten und Stocken werden aber wie im Transkript aufgeführt. Betonungen der Sprechenden werden durch Unterstreichung markiert.

Rhetorisch nutzt Frau Schmidt Derivationen des Gestaltungs-kompetenzbegriffs, um sich so seiner Bedeutung anzunähern. Ausgehend von den beiden Worten leitet sie ab, was mit „Kompetenz“ und „Gestaltung“ gemeint sein könnte: *„Also Kompetenzen ist klar irgendwie man soll kompetent sein, so [...]. Und Gestaltungskompetenz ähm ist, ist also für mich dann einfach so ein bisschen in die Richtung äh mit äh mit Methoden ähm (...) die Frage der Methode. Mit welcher Methode gestalte ich meinen Unterricht.“* Sie konstruiert ihren Gestaltungskompetenzbegriff dabei ausgehend von ihrer eigenen Unterrichtspraxis. Während des Gespräches wird deutlich, dass es für Frau Schmidts *Verständnis von Religionsunterricht* elementar ist, dass sich die Schüler_innen bestimmte Inhalte aneignen, über diese stetig reflektieren und so zu einer eigenen Meinung und einer eigenen Position gelangen, die sie begründet vertreten können. Dies stellt die Hintergrundfolie dar, die berücksichtigt werden muss, um Frau Schmidts eigene Konstruktion des Gestaltungskompetenzbegriffs verstehen zu können.

Während des Interviews setzt Frau Schmidt dabei eben jene *Strategie* ein, die sie mit der Einführung der Kompetenzen verbindet: Altes wird unter neuen Namen salonfähig gemacht. Für ihren Begriff der Gestaltungskompetenz bedeutet dies, dass sie den Begriff des „Gestaltens“ auf bestimmte Aufgaben und Methoden überträgt. Frau Schmidt schaut auf ihren Religionsunterricht und führt bewährte Unterrichtsformen an, die sie bereits kennt und nun unter dem neuen Begriff der Gestaltungskompetenz laufen lässt: beim Verfassen eines Leserbriefes, beim Einnehmen einer bestimmten Position innerhalb einer Diskussion bzw. eines Dialoges oder auch beim Verfassen einer Predigt werde Gestaltungskompetenz im Unterricht gefördert, denn *„dann ist es halt so, ich fordere meine Schüler auf, einen Leserbrief zu schreiben. Und sie haben dann halt ähm äh ihre, müssen dann selbst gestalten.“* Vor allem die Methode eines Leserbriefes und die damit einhergehende begründete Stellungnahme werden von ihr mehrfach benannt: *„auch sich äh dazu zu äußern in Form eines Briefes, in Form eines – also egal ob Leserbrief oder ob äh eine andere – in Form von einer anderen Stellungnahme.“*

Die genannten Gestaltungsformen sind natürlich eng mit den *(Teil-)Zielen und Prinzipien* verknüpft, welche Frau Schmidt mit der Gestaltungskompetenz, aber wahrscheinlich auch mit dem Religionsunterricht im Allgemeinen, verbindet. *„Ähm, also das wäre für mich so eine (...) dass sie über dieses eigene Gestalten, also über diese eigene Stellungnahme dann äh auch äh bestimmte Inhalte auf bestimmte Art und Weise, vom Lehrer initiiert äh reflektieren.“* Gestaltungskompetenz zielt bei ihr einerseits auf die Reflexion von Inhalten, sodass die Schüler_innen zu theologischen und ethischen Fragen persönlich Stellung beziehen können. Andererseits hat die Gestaltungskompetenz auch die Aneignung bestimmter Inhalte als Ziel. Deren visuelle Darstellung, beispielsweise anhand einer Grafik, sei dabei auch eine Form, welche unter den Gestaltungskompetenzbegriff falle. *„Genauso, ähm andere Form der Gestaltungskompetenz ist, dass sie äh aus einem Text, der ihnen vorgegeben ist, ähm die Möglichkeit haben, ähm den ganzen gra- ähm den Text in einer Gruppe graphisch darzustellen.“* Diese Arbeitsweisen würden von den Schüler_innen, besonders mit Hinblick auf das Abitur, auch zunehmend eingefordert. In diesem Sinn berichtet Frau Schmidt,

„dass sie ähm selbst äh schon auch Anregungen für ganz bestimmte äh Verhaltens- und Arbeitsanregungen geben. Das tritt besonders häufig auf – oder ist in meinem Unterricht immer wieder aufgetreten – dass meine Schüler in der Vor-

bereitung auf das Abitur es ganz äh gerne mochten, dass ähm zu den Texten ganz bestimmte Grafiken erstellt wurden.“

Hier scheint bereits die Nähe zur Methodenkompetenz bei Frau Schmidts *individuellem Begriff von Gestaltungskompetenz* durch. Diese erwähnt sie an späterer Stelle auch explizit, wenn sie davon berichtet, dass der Begriff der Gestaltungskompetenz sich *„also für mich ähm erschließt der sich so im Moment im Wesentlichen in der Methodenkompetenz.“* Argumentativ gelangt sie von dem Ansatz der *Gestaltung* des eigenen Unterrichts auf die Frage der Methodenvielfalt und damit gleichzeitig auf die methodischen Entscheidungen – mit *„welche[r] Art und Weise ähm setze ich [mich] mit der Problematik, mit der angesprochenen Problematik und auch mit der Thematik auseinander.“* Wichtig ist ihr dabei, dass die *Gestaltung* des eigenen Unterrichts nicht allein von der Lehrkraft bestimmt wird, sondern dass vor allem auch die älteren Schüler_innen in der Oberstufe *„selbst letztendlich äh unmittelbar auch an der Gestaltung äh des Unterrichts in irgendeiner Art und Weise ähm sich beteiligen können.“* Die Förderung der Selbsttätigkeit und der Eigenverantwortlichkeit sind dabei wichtige Stichpunkte, die sie mit der Gestaltungskompetenz verbindet und die es daher im Religionsunterricht zu fördern gilt:

„Also äh die äh, wenn wir überhaupt hier irgendwie so ein ein großes Ziel im Unterricht haben oder in Schule verfolgen, dann ist das irgendwie ja auch, dass äh Ziel, dass Schüler selbst eigenverantwortlich in der Lage äh in die Lage versetzt werden, äh auch ihr ihren äh Lernweg mitzugestalten. Ähm dass sie in die Lage versetzt werden müssen, äh auch eigene Entscheidungen in Bezug auf das Wie des Lernens zu treffen.“

Dieses Verständnis von Gestaltungskompetenz ist sehr weit gefasst und benennt in diesem großen Horizont Ziele, die für jeglichen Unterricht gelten. Frau Schmidt lässt dabei außer Acht, dass die Gestaltungskompetenz nur für den Religionsunterricht als eine der fünf prozessbezogenen Kompetenzen definiert wurde und sie daher nicht all das in sich vereinen kann, was allgemein Gegenstand jedes Unterrichts sein sollte. Ihrer Auslegung zufolge wäre die Gestaltungskompetenz nämlich Königskompetenz und müsste tatsächlich in jedem Fach zum Tragen kommen:

„Also für mich ist es gerade so ein bisschen die Frage – aber die taucht für mich auch tatsächlich erst in diesem Moment auf – ähm Gestaltungskompetenz, Gestaltungskompetenzen muss ich doch in jedem Unterrichtsfach, ne?“

Auch hier wird noch einmal deutlich, dass Frau Schmidt ihren *individuellen Begriff von Gestaltungskompetenz* während des Interviews wahrscheinlich nicht nur erstmalig expliziert, sondern überhaupt erst für sich herausbildet. Sie überträgt den Begriff des *Gestaltens* dazu allgemein auf die *Gestaltung des Unterrichts* und somit auf bestimmte Aufgaben und Methoden, die für ihr Verständnis eines guten Religionsunterrichtes ohnehin elementar sind. Vor diesem Hintergrund hat die Einführung der Kompetenz freilich kaum *Einfluss auf ihren Unterricht*, da sich ihr Verständnis der Gestaltungskompetenz vielmehr aus diesem ableitet. Frau Schmidt fühlt sich daher auch nicht aufgefordert, ihre Unterrichtsplanung zu ändern oder neu zu durchdenken. Die Einführung des kompetenzorientierten Religionsunterrichts bzw. der Gestaltungskompetenz bedeutet für die unterrichtliche Praxis der Lehrerin keinen Unterschied. Denn *„das ist ja nicht so, dass wir jetzt plötzlich den Kindern irgendwelche Kompetenzen, oder unseren Schülern jetzt irgendwelche Kompetenzen beibringen.“*

Frau Müller, Evangelische Religionslehrerin an einem Gymnasium im Raum Hannover:

„Ich finde schon, dass es eine wichtige Kompetenz ist. Und ähm ich weiß nicht, ob das so richtig ist, wie ich es mache. So lange bin ich ja auch noch nicht im Schuldienst“

Frau Müller ist eine junge Lehrkraft und unterrichtet seit drei Jahren die Fächer Evangelische Religion und Deutsch. Nach eigenem Empfinden ist sie noch nicht „so lange [...] im Schuldienst“, wird aber kurz nach dem Interview die Fachobschaft für das Fach Evangelische Religion an ihrer Schule übernehmen.

Dem Begriff der Gestaltungskompetenz ist Frau Müller an zwei Stellen ihres Werdegangs unterschiedlich intensiv begegnet. Einerseits kennt sie ihn aus den curricularen Vorgaben, konnte jedoch eigenen Angaben zufolge nur wenig damit anfangen. Auf der anderen Seite ist die Lehrkraft mit dem Begriff in einer Sitzung speziell zu dieser Kompetenz während ihrer Zeit im Referendariat nachhaltig in Berührung gekommen. Dementsprechend konstruiert Frau Müller ihren Begriff von Gestaltungskompetenz sowohl auf dieser Basis, als auch auf der der Rahmensituation des Interviews. Wie auch schon bei der ersten Fallanalyse stellt sich auch hier ein individueller Begriff von Gestaltungskompetenz bei der interviewten Lehrkraft heraus, wobei hier die Unsicherheit bei der praktischen Umsetzung der Gestaltungskompetenz größer ist als die der Begriffskonstruktion. Während der gesamten Interviewsituation wirkte Frau Müller bezüglich ihrer Konstruktion des Gestaltungskompetenzbegriffs sehr souverän. Dieser Eindruck kann auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass die Lehrende hierzu sowohl auf ihre Begegnung mit dem Begriff als Referendarin zurückgreifen kann als auch auf einige *Fortbildungen*, die sie am Religionspädagogischen Institut Loccum besucht hat. Außerdem rekurriert sie auf vorhandene Unterrichtsmaterialien.

Zu Beginn des Interviews verweist Frau Müller neben ihrer Erstbegegnung mit dem Gestaltungskompetenzbegriff auch auf die Relevanz der *Vorgaben* bzw. auf deren Umsetzung und stellt sie in einen größeren *Kontext*. Hierbei stellt sich heraus, dass sie die Erfüllung der Vorgaben, in diesem Fall die der Seminarleitung während des Vorbereitungsdienstes und die der Kerncurricula, überwiegend als Orientierungshilfe wahrnimmt und weniger als negativen Druck empfindet.

„Und dann habe ich das tatsächlich im Referendariat, weil es eben auch gefordert wird durch die Curricula und dann natürlich dementsprechend will man natürlich auch die ähm ja Seminarvorgaben erfüllen. Und dann habe ich immer versucht, das in meinen Unterricht mit einzubauen und tue das, also versuche das eigentlich auch heute noch.“

Jedoch hält Frau Müller die alleinige Kenntnis der curricularen Vorgaben nicht für ausreichend, um eine hinreichende *Konstruktion des Gestaltungskompetenzbegriffs* zu gewährleisten.

Sie scheint sich dennoch sicher zu sein, wie sie – und dass sie überhaupt – die Gestaltungskompetenz in ihrem Unterricht fördert. Obwohl die Lehrkraft während der Befragung selbst Unsicherheiten einräumt – „*Gestaltungskompetenz ähm ich weiß nicht, ob das ganz so richtig ist, aber ich verstehe darunter auch Performanz*“ – wirken diese vor allem wie strategische Antworten, um eine – nach subjektiver Einschätzung – möglicherweise „inkorrekte“ Begriffskonstruktion zu rechtfertigen.

Frau Müller konstruiert ihren Begriff von Gestaltungskompetenz erkennbar durch das *Herstellen didaktischer Bezüge*. Dabei stellt sie mehrfach Bezüge zur Kindertheologie, zur performativen Didaktik und zur Didaktik des Deutschunterrichtes, wie sie beispielsweise aus dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht bekannt ist, her. Sie benötigt für ihre Begriffsentwicklung keine weiteren *Konstruktionsstrategien*.

Als Konsequenz lässt sich ein sehr individuell reflektierter Begriff von Gestaltungskompetenz bei Frau Müller erkennen, welcher sich stark auf ihre unterrichtliche Praxis auswirkt. Exemplarisch führt sie hier die Erprobung verschiedener *Unterrichtsgegenstände* wie z.B. das eigene Gestalten von Psalmen an. Obwohl sie dem gestalterischen Umgang mit religiösen Inhalten hohen Lerneffekt zuschreibt, verweist die Lehrkraft vor allem auf die hohen Anforderungen der Gestaltungskompetenz – sowohl für Lernende als auch Lehrende – durch den Anspruch kreativ zu sein. Gerade dadurch haben Frau Müller zufolge Aufgaben zur Förderung von Gestaltungskompetenz auch das Potential „albern“ zu werden bzw. zu übertreiben:

„Also ich finde, es ist ein schmaler Grat zwischen ‚das ist absolut leistbar und es kommen auch super Ergebnisse dabei raus‘ und diesem ‚okay, da erwarte ich jetzt glaub ich ein bisschen zu viel von den Schülern ähm ist das jetzt schon ein bisschen albern, geht das zu weit‘.“

Gestaltungskompetenzfördernde Aufgabenstellungen können folglich Gefühle von Scham und Unbehagen hervorrufen und haben darin durchaus ihre Grenzen. Deutlich wird, dass für Frau Müller ein bloßes „Gestalten“, das dem ganzheitlichen Nachvollzug einer Perspektive oder Situation dient, unproblematisch erscheint, während Elemente der performativen Religionsdidaktik innerhalb der Gestaltungskompetenzförderung als kompliziert erachtet werden. So erscheint es nur folgerichtig, dass sie sowohl die persönliche Stellungnahme als auch die Perspektivübernahme durch die Schüler_innen als zwei der wichtigsten Ziele bei der Förderung von Gestaltungskompetenz betrachtet und dabei mehrfach Rekurs auf ihren eigenen Unterricht nimmt:

„Ähm, also solche äh äh, auch Fishbowl-Diskussion, also Podiumsdiskussionen, in denen sie bestimmte Positionen einnehmen müssen ähm [...]. Und das wird dann auch irgendwie schwierig, sich in solche Situationen reinzusetzen. Also das ist dann auch für mich alles dementsprechend Gestaltungskompetenz.“

Obwohl die Lehrkraft an dieser Stelle erneut den Nachvollzug und die Selbsttätigkeit der Lernenden fokussiert, steht für sie bei der Förderung von Gestaltungskompetenz auch die Wissensvermittlung im Zentrum. Es geht ihr nicht nur darum, dass die Lernenden am Ende der Unterrichtsstunde irgendwelche Ergebnisse präsentieren, sondern sie zielt auch auf ein vertieftes Verständnis von beispielsweise biblischen Texten und deren Aktualität in der heutigen Zeit. Um diese weiteren (*Teil-*)Ziele bei der Förderung von Gestaltungskompetenz zu erreichen, greift die Religionslehrkraft auf *Gestaltungsformen, -methoden und -produkte* zurück, die auch hier wieder auf einen performativen Religionsunterricht hinweisen.

Während Frau Müller bei gestaltungskompetenzfördernden Aufgaben auch auf eine bildnerische Gestaltung in Form von Standbildern oder Zeichnungen großen Wert legt, lässt sie jedoch ein rituelles Probehandeln innerhalb des Religionsunterrichts vollkommen außer Acht. Diese Ausklammerung des rituellen Bereiches kann damit zusammenhängen, dass sie Gestaltungskompetenz ausschließlich innerhalb des

Religionsunterrichtes betrachtet und den weiteren Bereich des religiösen Schullebens nicht mit in ihre Überlegungen einbezieht. Obwohl Frau Müller die Förderung von Gestaltungskompetenz innerhalb des Unterrichts als selbstverständlich erachtet, kristallisiert sich gerade an dieser Stelle eine selektive Bezugnahme auf die curricularen Vorgaben zur Gestaltungskompetenz heraus, die eine wichtige Teilkompetenz nicht berücksichtigt.

Eine selektive Bezugnahme zeigt sich auch auf personaler Ebene. So wird in dem Interview deutlich, dass sie Gestaltungskompetenz in der fünften und sechsten Klassenstufe überwiegend im Rahmen eines performativen Religionsunterrichts fördert. Ein solcher Unterricht scheint ihr in anderen Jahrgangsstufen hingegen problematisch, was ihrer Meinung nach durch fehlende Zeit, aber durch die Lerngruppenzusammensetzung bedingt wird:

„Aber gerade in der Sekundarstufe 1, in den 5. und 6. Klassen, ähm erlebe ich da ganz tolle Ergebnisse [...]. Ähm, 7., 8., 9., 10. Klasse wird schwierig, Äh, denn da sind die grad mit anderen Sachen beschäftigt [...] da kommt dann von einigen Jungs meistens dann schon: ‚Was soll das denn jetzt?‘ [...] Also ähm, ich finde es schon wichtig, aber ähm ich sehe schon, also es kommt auch immer auf die Kinder an.“

Aufgaben zur Förderung von Gestaltungskompetenz werden von Frau Müller im Kontext eines performativen Religionsunterrichts in einer starken Abhängigkeit von der Lerngruppe betrachtet werden. Während allgemein „gestalterische“ Aufgaben in allen Klassenstufen gefordert werden können, scheinen Aufgabenstellungen, die eine emotionale Beteiligung der Lernenden erfordern, nur in unteren Klassenstufen umsetzbar zu sein. Frau Müller differenziert darüber hinaus bei der Umsetzung ihrer Begriffskonstruktion erkennbar zwischen den Geschlechtern, was wiederum Einfluss auf ihre unterrichtliche Praxis zu haben scheint. Insgesamt betont sie mehrfach, dass performative Unterrichtsphasen, in denen Gestaltungskompetenz gefördert werden soll, durch männliche Schüler erschwert werden und hier die praktische Umsetzung potentiell problematisch wird: *„Auch Jungen. Ja, weil ich es schon wichtig finde, dass auch die nachvollziehen [...] äh da kommt dann von einigen Jungs meistens dann schon: ‚Was soll das denn jetzt?‘“*

Trotz genannter unterrichtlicher Umsetzungsschwierigkeiten ist schließlich festzuhalten, dass Frau Müller die Gestaltungskompetenz als eine „starke Bereicherung“ für ihren Religionsunterricht empfindet und dies insbesondere an den erzielten Ergebnissen festmacht. In ihre positive Wertung bezieht Frau Müller allerdings nicht die Gestaltung religiöser Symbole und Rituale mit ein. Auf diese nimmt sie im gesamten Interview keinen Bezug, obwohl sie sich ansonsten stark von der performativen Religionspädagogik inspiriert zeigt. Während die Lehrkraft ein sehr festes und souveränes Begriffsverständnis von Gestaltungskompetenz aufweist, zeigt sie sich hinsichtlich der Umsetzung dieser Vorstellungen angesichts der Praxisbegebenheiten dennoch unsicher. Sie bestätigt selbst, was im Gespräch immer wieder durchscheint: *„Und ähm ich weiß nicht, ob das so richtig ist, wie ich es mache.“*

Herr Meier, Evangelischer Religionslehrer an einem Gymnasium in Hannover

„Also ich halte nichts davon zu sagen: Wir müssen jetzt etwas einüben, weil das so im Lehrplan steht, aber es hat eigentlich nichts mit mir zu tun, der ich das tue. [...] Also wenn ich nichts glaube, brauche ich auch nichts zu gestalten.“

Herr Meier ist eine Lehrkraft mittleren Alters und unterrichtet seit circa acht Jahren die Fächer Evangelische Religion und Geschichte. Zur Zeit des Interviews befindet er sich seit acht Monaten in Elternzeit und unterrichtet daher kaum. Folglich wird er im Interview nach eigenem Ermessen „wahrscheinlich eher so [auf] Haltung eben zu irgendwas“ und weniger auf aktuelle „Unterrichtserfahrungen“ rekurrieren.

Obwohl er als *Erstbegegnung* mit der Gestaltungskompetenz das Lesen des Kerncurriculums angibt, ist es insbesondere die Interviewsituation, die ihn den Gestaltungskompetenzbegriff konstruieren lässt:

„Und wahrscheinlich ist er mir am deutlichsten geworden, als ((..Name einer der beteiligten Forscherinnen..)) mich darauf ansprach. Da musste ich mir erst mal überlegen: Was ist denn das eigentlich Gestaltungskompetenz? Und, ähm, dann fiel mir auch wieder ein, was das so ungefähr ist. ((..Name einer der beteiligten Forscherinnen..)) sagte: ‚Ja das könnte stimmen‘ (auflachen). Und da dachte ich: Ja das ist es.“

Herr Meier fühlt sich durch die Autorität der Forscherin in seinen eigenen Überlegungen bestätigt, die er vornehmlich an eigenen Prämissen orientiert, wie sich im Verlauf des Interviews zeigt. Mit den Curricularen Vorgaben hatte er nach eigenen Angaben bisher nur wenig Kontakt. So zeigt er während des gesamten Gesprächs begriffliche – und nach eigenen Angaben auch praktische – Unsicherheiten bezüglich der Gestaltungskompetenz. Schon zu Beginn räumt er einige Unklarheiten ein:

„Ich müsste jetzt nochmal genau nachlesen was im Kerncurriculum steht, um das angemessen sagen zu können. Ich sage jetzt sozusagen unvorbereitet was ich eigentlich darunter verstehe. Wenn ich ihn [den Begriff] denn überhaupt richtig verstehe (lachen).“

Der Eindruck der *Unsicherheit* zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Interview und findet vor allem in vielen Sprechpausen und Lachen seinen Ausdruck. Obwohl Herr Meier an seinem Begriff von Gestaltungskompetenz zweifelt, verweist er bei der Frage, was er denn unter dieser Kompetenz verstehe und wie er sie *fördere*, sehr schnell auf das eigenständige Gestalten von Ritualen und Symbolhandlungen. Diesbezüglich benennt er mehrfach das Planen und Durchführen von (Schul-) Gottesdiensten sowie Andachten als Formen der Gestaltungskompetenz. Obgleich er mit der Gestaltungskompetenz vornehmlich diesen rituellen Bereich assoziiert, verdeutlicht Herr Meier an verschiedenen Stellen des Gespräches, dass diese Art der Gestaltungskompetenz nicht im normalen Unterrichtsalltag zu verorten sei: *„Zum Beispiel Schulgottesdienste, wo Schüler sozusagen freiwillig außerhalb des Unterrichts sagen: ‚Wir gestalten diesen Gottesdienst für andere. Das ist aber ja kein im Unterricht verortbares Handeln‘.“*

Er verweist diesbezüglich auch immer wieder auf die personalen Voraussetzungen der Schüler_innen, welche ihren Ausdruck in unterschiedlichen religiösen Überzeugungen finden. *„Die Schwierigkeit ist dabei natürlich, dass der Wille etwas zu gestal-*

ten davon abhängt, mit welcher Verbundenheit zu religiösen Inhalten ich in den Unterricht komme.“ Folglich ist für Herrn Meier die Förderung der Gestaltungskompetenz im Sinne einer performativen Didaktik sowohl von dem Lernort, als auch von der Religiosität der Lernenden abhängig, da die innere Beteiligung der Schüler_innen vorausgesetzt wird. So kann das Gestalten eines Ritus oder eines Symbols für Herrn Meier beispielweise nur aus innerer Überzeugung heraus vollzogen werden.

Das bloße „Gestalten“ hingegen, welches keiner inneren Beteiligung der Lernenden bedarf, kann auch innerhalb des Religionsunterrichtes gefördert werden. An dieser Stelle ist für Herrn Meier allerdings entscheidend, dass diese Gestaltungen auch einen Kreis von Adressat_innen haben, dem damit wiederum die Möglichkeit eigenen Erlebens bzw. Lernens gegeben wird.

„Gestalten wäre sozusagen eine bestimmte Handlung, (...) wo ich mich nicht nur mit mir selbst beschäftige. Also wenn ich male hab ich, male ich was, aber das ist sozusagen erstmal eine Erfahrung, die ich selber habe. Aber wenn ich etwas gestalte, dann ermögliche ich auch Anderen eine Erfahrung zu machen. Das wäre der Unterschied (...). Gestaltung ist sozusagen eine Handlung zu gestalten, in die andere vielleicht einbezogen sein könnten. Das unterscheidet es vom Malen und Basteln.“

Zu diesen erfahrungsermöglichenden *Gestaltungsformen, -produkten und -methoden* zählen beispielsweise die Präsentation von Inhalten in Form von Ausstellungen oder aber auch die Durchführung von Meditationen:

„Ich finde durchaus möglich, dass Schüler etwas nachvollziehen, eine Form. Ohne dass ich zwingend voraussetzen muss, es ist sozusagen Ausdruck ihrer inneren Beteiligung. Sondern sie gestalten etwas und finden raus: Ach so funktioniert das. Zum Beispiel eine Meditation können Schüler auch gestalten im Unterricht, auch für alle. Und da kann ich durchaus sagen, ich erwarte dass jeder bereit ist, sich auf diese Form einzulassen und zu reflektieren was diese Form bei ihm auslöst, ob sie was auslöst. Kann ja auch Abwehr sein. Das wäre ja dann auch legitim. Aber ich könnte nicht erwarten, dass Schüler (...) alle Schüler, die ich im Religionsunterricht habe, aus innerer Überzeugung heraus, zum Beispiel einen Gottesdienst gestalten. Das geht nicht.“

Obwohl Herr Meier zwischen den genannten Formen der Gestaltungskompetenz unterscheidet, scheint er im Vergleich zu den Vorgaben und dem von uns gesetzten *Begriff* ein sehr enges Verständnis von dieser Kompetenz zu haben. Die Gestaltungskompetenz der Lernenden könne schließlich nur in ihrer Gesamtheit gefördert werden, wenn die Schüler_innen einen persönlichen Glauben besäßen und sie diesem Ausdruck verleihen: *„Also wenn ich nichts glaube, brauche ich auch nichts zu gestalten.“* Aus diesem Grund ist es auch folgerichtig, dass Herr Meier in der Fähigkeit, seinen eigenen Glauben oder seine persönliche Position auszudrücken, ein wichtiges (*Teil-*) *Ziel* sieht. Auf der anderen Seite ist es gerade diese Unterscheidung von Gestaltung und performativer Didaktik, die bei Herrn Meier zu einer ambivalenten *Wertung* bzw. Beurteilung von Gestaltungskompetenz führt. Während er die Förderung von Gestaltungskompetenz – durch die Eröffnung neuer Perspektiven und Erfahrungen – einerseits als einen bereichernden Bestandteil betrachtet, verweist er andererseits auch auf die Schwierigkeiten hinsichtlich der *Bewertbarkeit* exakt jener Formen der Gestaltungskompetenz:

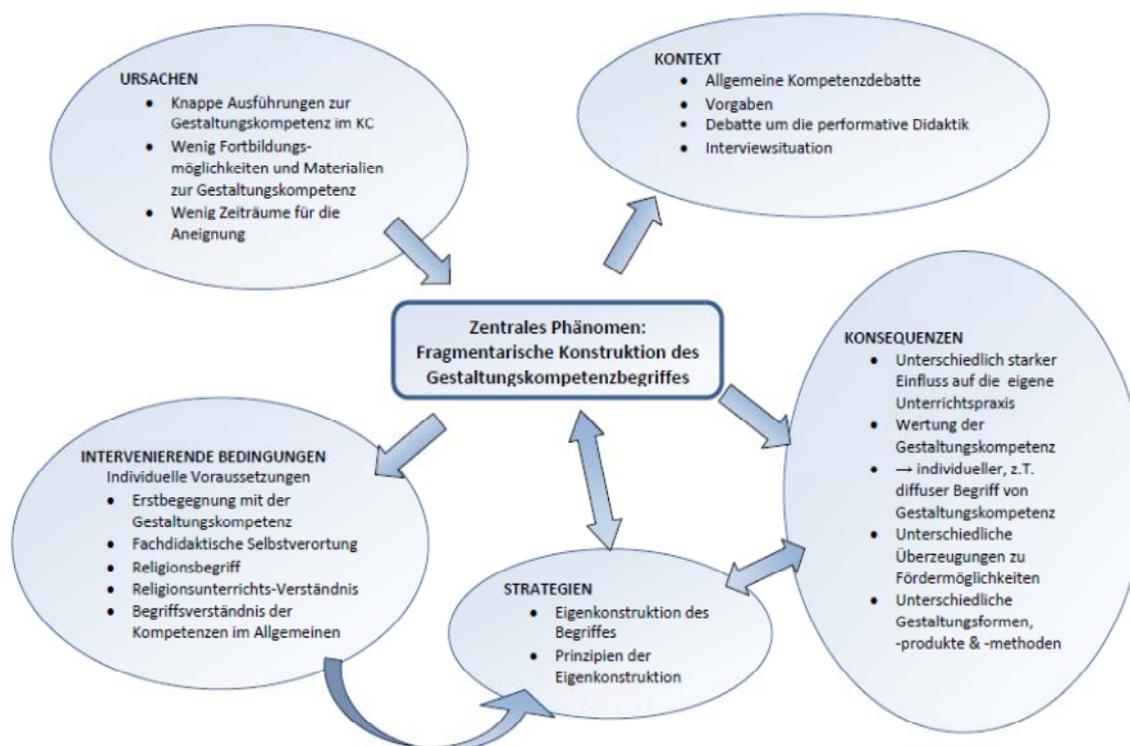
„Ich glaube, dass das für den Unterricht, mhm (...), eine Perspektive eröffnet, die sozusagen abseits vom rein sachorientierten Vorgehen ist. (...). Wenn ich also den, den das Mitglied der Pfingstgemeinde in meinem Relikurs habe oder den Atheisten in seinem Selbstverständnis, die können beide durchaus was gestalten und daran wird sich dann auch was von ihrer Weltsicht ausdrücken und, ähm, tja, das müsste ich ja dann fair bewerten, ohne meine eigenen religiösen Präferenzen da ins Spiel zu bringen (...). Ähm, das ist vielleicht nicht unbedingt einfach, weil eine Gestaltung immer auch Emotionen weckt.“

Aufgrund seiner Begriffskonstruktion steht Herr Meier der *Bewertung* von Gestaltungskompetenz und ihrer Förderung im Unterricht eher ablehnend gegenüber. Die Implikationen seines Gestaltungskompetenzbegriffs – innere Beteiligung, Überzeugung, emotionale Verwicklung – führen zu einer starken Verengung, die sich zudem in der Fokussierung auf das Gestalten von Ritualen und Symbolhandlungen zeigt. Zwar kennt Herr Meier auch das „bloße Gestalten“, das seine Berechtigung im Unterricht dadurch erhält, dass Andere einbezogen und so Erfahrungen möglicherweise geteilt werden können. Die von ihm genannten Gestaltungsformen zielen jedoch hauptsächlich in den Bereich der performativen Didaktik, welche wiederum sehr enggeführt als „liturgisches Lernen“ (Bizer) verstanden wird. Daraus ergibt sich die für ihn logische Konsequenz: *„Also wenn ich nichts glaube, brauche ich auch nichts zu gestalten“*. Woraus wiederum folgt, dass seine Konstruktion, die weder *fachdidaktische Bezüge* herstellt noch auf curriculare Vorgaben Bezug nimmt, letztlich zur Kritik an diesen führen muss. *„Also ich halte nichts davon zu sagen: Wir müssen jetzt etwas einüben, weil das so im Lehrplan steht“*. Das Problem der Bewertbarkeit von Gestaltungsformen und -produkten, das auch das „bloße Gestalten“ betrifft, verstärkt seine Vorbehalte gegenüber im Unterricht zu fördernder Gestaltungskompetenz.

Das Interview mit Herrn Meier legt nahe, dass Unbehagen oder gar Ablehnung gegenüber dem Bereich der Gestaltungskompetenz gerade in einer sehr „freihändigen“ Begriffskonstruktion – ohne expliziten Bezug auf Vorgaben – ihre Ursache haben können. Zusammenfassend zeigt sich eine Konstruktion des Gestaltungskompetenzbegriffs, die im Vergleich zu dessen möglicher Deutungsbreite sehr spezifisch ist und als „liturgisches Lernen“ bezeichnet werden kann. Diese Konstruktion scheint allerdings völlig eigenständig, ohne die dezidierte Bezugnahme auf didaktische Konzeptionen oder gar curriculare Vorgaben zu funktionieren. So bleibt auch offen, woraus sich die meiersche Überzeugung speist, Gestaltungen müssten stets Erfahrungsmöglichkeiten für andere bereithalten.

6. Ergebnisse des Forschungsprojektes

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes sollen im Folgenden auf der Basis der drei vorgestellten Fallanalysen und unter Bezug auf weitere durchgeführte Interviews skizziert werden. Dazu haben wir im Anschluss an Strübing (2004, S. 28) und Fuchs (2010) folgendes Zusammenhangsmodell entwickelt, das die von den untersuchten Lehrkräften vorgenommenen Begriffskonstruktionen in einen Kontext einordnet und auf seine Ursachen hin befragt.



Als *zentrales Phänomen* der Forschung kann die *fragmentarische Konstruktion des Gestaltungskompetenzbegriffs* gelten. Darunter verstehen wir eine Konstruktion, die in sich durchaus konsistent und an die eigene Praxis rückgebunden sein kann. Diese knüpft aber nicht auf komplexe, umfassende Weise an die unterschiedlichen Teilkompetenzen der curricularen Vorgaben und die fachdidaktische Konzeption an, sondern verarbeitet selektive, teils diffuse Bezugnahmen auf diese zu einem persönlichen Gestaltungskompetenzbegriff. Diese fragmentarische Konstruktion vollzieht sich bei den interviewten Lehrer_innen auf sehr unterschiedliche Weise und in nicht seltenen Fällen offenkundig zum ersten Mal in der Interviewsituation. Oft wird sie von ihnen selbst als unvollständig und fragmentarisch wahrgenommen. Formulierungen wie „Wenn ich das überhaupt richtig verstehe“, „Müsste im KC nachlesen“ und „Weiß ich nicht genau, wenn das jetzt nicht so ganz korrekt sein sollte“ oder „Weiß ich nicht, ob das jetzt unter Gestaltungskompetenz zu fassen ist, kann ich nicht viel mit anfangen.“ finden sich in zahlreichen Interviews und verdeutlichen, dass viele Lehrkräfte sich ihres eigenen Begriffs von Gestaltungskompetenz selbst unsicher sind.

Wie die einzelne Lehrkraft ihren Begriff von Gestaltungskompetenz konstruiert, ist zum einen abhängig von dem bildungspolitischen und situativen Kontext, in dem sich alle Lehrkräfte zum Zeitpunkt des Interviews bewegen. Zum anderen sind die Begriffskonstruktionen jedoch abhängig von der persönlichen Wahrnehmung dieses Kontextes und den individuellen Verstehensvoraussetzungen jeder Lehrkraft. In dem Zusammenhangsmodell haben wir daher zwischen dem *Kontext* der Konstruktion und den *intervenierenden Bedingungen* unterschieden. Tatsächlich aber sind beide Faktoren immer zusammen zu betrachten, da die intervenierenden Bedingungen die Art und Weise beschreiben, in der die individuelle Lehrkraft den Kontext erlebt und ausfüllt.

Der *Kontext aller Konstruktionen* wird zunächst einmal bestimmt von dem oben beschriebenen Umsteuerungsprozess des gesamten Bildungswesens hin zur *Kompetenzorientierung*. Alle Lehrkräfte sehen sich im Zuge dieses Prozesses mit *neuen unterrichtlichen Vorgaben* und *neuen Aufgabentypen* zur Messung der Kompetenzen konfrontiert. Diese Tatsache wird von nicht Wenigen als zusätzliche Belastung erfahren. Andere wiederum nehmen, wie Frau Schmidt, die neuen Vorgaben gar nicht als Neuerung wahr oder nehmen sie, wie Herr Meier, nur wenig zur Kenntnis. Nur wenige sehen, wie Frau Müller, die neuen Vorgaben als wichtig an und bemühen sich um ihre Umsetzung.

Die neuen Vorgaben sind in einem von oben gesteuerten Implementierungsprozess an die Lehrkräfte herangetragen worden, der ein weiteres wichtiges Element des Konstruktionskontextes darstellt. In Fortbildungen, an denen in der Regel zwei Personen einer Fachgruppe teilnahmen, wurden Lehrkräfte in die Kompetenzorientierung eingeführt, mit den neuen Curricula vertraut gemacht und auf den ersten Wegen zu deren Umsetzung in schuleigene Curricula mit Vorschlägen und Material unterstützt und begleitet. Das auf diese Weise Gelernte wurde dann in die jeweiligen Fachgruppen getragen. Weder Frau Schmidt noch Frau Müller oder Herr Meier nehmen in ihren Interviews Bezug auf diesen Prozess, sodass anzunehmen ist, dass er für ihre Begriffskonstruktionen in der Interviewsituation keine Rolle gespielt hat. Dies ist vor allem im Fall von Frau Schmidt erstaunlich, die als bereits amtierende Fachobfrau an ihrer Schule eigentlich eine Multiplikatorinnenfunktion in dem Implementierungsprozess erfüllen sollte.

Als Instrumentarium zur Durchsetzung der Kompetenzorientierung sind auch die Kerncurricula für den Religionsunterricht in Sek I und Sek II unverzichtbar für den Kontext der Begriffskonstruktionen. Die hier gemachten Vorgaben sind die einzigen schriftlichen Ausführungen zur Gestaltungskompetenz, die allen Lehrer_innen dauerhaft zur Verfügung stehen und stetig von ihnen genutzt werden (können). So ist es auch nicht verwunderlich, dass nahezu alle Interviewten diese Vorgaben erwähnen, wenn sie sie auch inhaltlich sehr unterschiedlich füllen. Unterrichtsmaterial, Schulbücher (Husmann & Merkel, 2013) und Arbeitshilfen (Eickmann & Peter, 2011) flankieren die Kerncurricula erst seit jüngster Zeit. Fortbildungen zu den einzelnen Kompetenzen, hier mit dem Fokus der Gestaltungskompetenz, gab es noch wenige. Dort, wo solche Fortbildungen besucht und Unterrichtsmaterialien benutzt wurden, spielen sie, wie im Falle von Frau Müller, jedoch eine zentrale Rolle für den Begriff von Gestaltungskompetenz einer Lehrkraft, zumal sie nicht nur thematisch Inhalte transportieren, sondern auch (methodisch) durch ihre kompetenzförmige Ausrichtung zur Aneignung der Kompetenzorientierung beitragen können.

Als Kontext der Begriffskonstruktion im engeren Sinne lässt sich auch die *Interviewsituation* verstehen. Für die meisten der interviewten Lehrkräfte war die Situation ungewohnt, systematisch Fragen beantworten zu müssen. Viele angefragte Lehrer_innen erklärten sich erst gar nicht zu einem Interview bereit. Nicht wenige Interviews waren von einer mehr oder weniger latenten gespannten (Prüfungs-) Atmosphäre gekennzeichnet, die sich meist in dem Maße steigerte, in dem die Konstruktionsversuche des Gestaltungskompetenzbegriffs als schwierig oder gar vergeblich erlebt wurden. Dies war auch bei Frau Schmidt und Herrn Meier der Fall, während Frau Müller die Interviewsituation offensichtlich nicht als Stresssituation erlebte und ihren Begriff von Gestaltungskompetenz frei entfalten konnte.

Zum weiteren Interpretationskontext der Interviews gehört auch, wie bereits oben dargelegt, die *Diskussion um die performative Didaktik*¹⁰. Konstruktionen des Gestaltungs-kompetenzbegriffs sind davon abhängig, ob und wie dieser Diskurs rezipiert wird und variieren dementsprechend. Dies lässt sich im Gegenüber von Frau Schmidt und Frau Müller besonders deutlich sehen: Frau Schmidt, zu deren Ausbildungszeit die Performative Didaktik noch nicht entwickelt war, ist ihr auch später nicht begegnet. Damit ist ihr der religionsdidaktische Hintergrund der Gestaltungskompetenz gänzlich unbekannt. Für die Konstruktion des Gestaltungskompetenzbegriffs kann sie nicht darauf zurückgreifen. Ganz anders dagegen Frau Müller, die die Performative Didaktik aus Studium und Referendariat kennt, sie positiv für sich wertet und in ihrer Begriffskonstruktion sehr selbstverständlich darauf zurückgreifen kann.

Beschreibt der *Kontext* die Einflussfaktoren auf die Konstruktionsprozesse, die alle Lehrkräfte, wenn auch auf je unterschiedliche Art und Weise, teilen, so beschreiben die *intervenierenden Bedingungen* die je individuell unterschiedlichen Voraussetzungen jeder Lehrkraft für ihren Konstruktionsprozess. Hierzu zählt etwa die Art und Weise der *Erstbegegnung* mit dem Begriff der Gestaltungskompetenz. So lässt sich etwa bei Frau Müller sehen, dass eine Begegnung mit dem Begriff noch zu Ausbildungszeiten einen souveränen Umgang damit ermöglicht. Eine begleitete, diskursive Aneignung des Gestaltungskompetenzbegriffs im Kontext des Referendariats scheint für die Ausbildung eines eigenen Begriffs förderlich zu sein, ohne sie jedoch zu garantieren, wie andere Interviews zeigen. Besonders folgenlos scheint die Erstbegegnung durch die alleinige Lektüre der curricularen Vorgaben zu sein, wie in zahlreichen Interviews deutlich wurde, in denen die begriffliche Unsicherheit besonders hoch war. Dennoch erschien die ursprünglich ermittelte Kategorie der Erstbegegnung gegen Ende der Forschung weniger aussagekräftig als etwa die der *fachdidaktischen Selbstverortung*, die unabhängig vom konkreten Anlass der Erstbegegnung in stärkerem Maße dazu führte, Gestaltungskompetenz im Religionsunterricht für (nicht) förderungswürdig zu erachten. Gute Voraussetzung für die Ausbildung eines umfassenden Gestaltungskompetenzbegriffs scheinen hier die Lehrkräfte zu haben, die sich *selbst* oder ihr konkretes unterrichtliches Handeln *fachdidaktisch verorten* können und sich ihren Gestaltungskompetenzbegriff von dort her erschließen, wie dies bei Frau Müller der Fall ist. Dort wo das nicht geschieht, werden die Begriffskonstruktionen nicht selten sehr eng geführt und wenig nachvollziehbar wie im Falle von Herrn Meier.

Eine weitere wichtige intervenierende Bedingung für die Konstruktion des Gestaltungskompetenzbegriffs ist der *Begriff von Religionsunterricht*, den die interviewte Lehrkraft hat. Dies lässt sich beispielsweise an Frau Schmidt zeigen, die Religionsunterricht als Ort der Aneignung und Reflexion von Inhalten versteht, also gar nicht auf Gestaltungskompetenz abzielt. Ein solcher Begriff von Religionsunterricht ist wenig anschlussfähig für die Gestaltungskompetenz.

Kontext und intervenierende Bedingungen führen bei den Lehrer_innen zu unterschiedlichen *Strategien* bei der Konstruktion ihres Gestaltungskompetenzbegriffs. Als eine Strategie ist beispielsweise die Orientierung an Autoritäten – wie etwa die am Kerncurriculum oder an religionspädagogisch einflussreichen Personen – zu beobachten. Auffällig geschieht dies bei einem Interviewten, der unter der Ankündigung „*Ich gehe jetzt einfach mal die Punkte des KC durch*“, diese auszulegen beginnt. Ebenfalls gehäuft treten semantische Ableitungen auf, die sich sowohl auf den Begriff des Gestaltens als auch den der Kompetenz beziehen: „*dass man sich fragt, ja*

¹⁰ Vgl. 3.1.2. dieses Artikels.

okay, gestalten, gest was soll man denn jetzt gestalten? Dass man sich dem Begriff so annähert ähm oder dass man sich fragt, um was geht, es, was sollen die Schüler eigentlich gestalten können?“, „Mussten dann selbst gestalten, eigenes Gestalten“, „Mündliche Prüfungen habe ich immer versucht zu gestalten“. Und „Irgendwie soll man kompetent sein“, „gestalten, etwas produzieren, nicht reproduzieren. Praktisches machen, Neues schaffen“. Und schließlich: „Wozu braucht man zum Gestalten Kompetenz? Da stecken zwei Wörter drin, einmal Gestaltung [...] und da steckt das Wort Kompetenz drin.“

Weiterhin ist das *Herstellen didaktischer Bezüge* als Konstruktionsstrategie zu erkennen. Diese wird angewendet, indem mehrfach, wie im Falle von Frau Müller, sowohl auf Kindertheologie und performative Didaktik als auch auf Gestaltungsaufgaben im Fach Deutsch verwiesen wird. Eine weitere Untergruppe von Konstruktionsstrategien bildet die *Nennung von Unterrichtsbeispielen*, die jedoch in einigen Fällen auch die inhaltliche Füllung des Gestaltungskompetenzbegriffs verhinderten.

Die *Konsequenzen* dieser unterschiedlichen Strategien sind klar erkennbar. Wichtigste Konsequenz ist zunächst einmal die Herausbildung sehr *individueller Begriffe von Gestaltungskompetenz* bei den Interviewten auf der Grundlage ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen und Konstruktionsstrategien. Gemeinsamkeiten im Hinblick darauf, wie sich die Gestaltungskompetenz der Schüler_innen im Unterricht zeigt und wie sie sich beschreiben lässt, lassen sich nur Wenige ausmachen. Die meisten Interviewaussagen lassen sich der Subkategorie *Selbsttätigkeit der Schüler_innen und Schüler* zuordnen, die augenscheinlich für Unterrichtende große Plausibilität hat. Hierzu gehören etwa Aussagen wie „selbst gestalten“, „etwas eigenständig machen“, „selbst entwerfen“, „selbst erarbeiten“ und „selbst formulieren“. Andere häufig genannte Äußerungen können der Unterkategorie *Erfahrungsorientierung* zugeordnet werden, auch wenn diese Dimension inhaltlich nicht immer eindeutig gefüllt werden kann. Hierzu gehören Formulierungen wie „auseinandersetzen aufgrund ihrer eigenen Erfahrung“ und „Entscheidungen treffen auf der Grundlage eigener Erfahrungen“ die eher unbestimmt bleiben gegenüber der Forderung, „Erfahrungen zu ermöglichen, die in den Unterricht gehören und die über das handelnde Gestalten als Erfahrung einbezogen werden können“. Auch die Subkategorie *Kreativität* wurde vielfach bedient, war jedoch nicht immer klar von der Kategorie *Selbsttätigkeit* abzugrenzen und wurde oft plakativ und undifferenziert verwendet. Hier finden sich Aussagen wie: „kreativ werden“, „kreativer Prozess“ oder „etwas tun, produktiv, für sich“, „Dinge, die die Schüler eben auch so produzieren sollten“. Viele Lehrkräfte verbinden auch eine gewisse Methodenvielfalt mit dem Gestaltungskompetenzbegriff. Sie sprechen davon „vielfältig [zu] gestalten, Kompetenzen [zu] fördern mit bestimmten Methoden“ oder von „Inhalten, die auf bestimmte Art und Weise vermittelt werden“.

Ebenso groß waren die Unterschiede im Bereich der Gestaltungsformen, -produkte und -methoden. Hier gab es erwartungsgemäß eine hohe Anzahl unterschiedlicher Nennungen, da – wie bereits erwähnt – in den Interviews direkt nach Beispielen für Gestaltungsformen und Methoden gefragt wurde. Eine aufschlussreiche Kategorie bildet in diesem Zusammenhang die der *Gestaltungsprodukte*. Denn sie beziehen sich nicht nur auf die gesamte Palette üblicher Methoden, sondern – wenn auch eher vereinzelt – auf Rituale und Symbolhandlungen als eindeutig performative Akte (Abendmahl, Schulgottesdienst, Andacht).

Auch die *Überzeugung* hinsichtlich der *Förderungsmöglichkeiten* von Gestaltungskompetenz ist von den erfolgten Begriffskonstruktionen beeinflusst und dementspre-

chend unterschiedlich. Viele Lehrkräfte sehen hier strukturelle Schwierigkeiten bei der Förderungsmöglichkeit von Gestaltungskompetenz und verweisen dabei auf Probleme der Bewertbarkeit, auf Zwänge des Unterrichtsalltags und die darin vorgegebenen Zeitstrukturen. Die personalen Grenzen der Förderungsmöglichkeiten werden dagegen in Abhängigkeit von dem konstruierten Gestaltungskompetenzbegriff formuliert. Steht hierbei ein eher performatives Verständnis im Hintergrund, so wird oft auf die Begrenzung etwa durch Alter und persönliche Religiosität, bzw. innere Beteiligung der Schüler_innen verwiesen. Auch Gender als Kategorie der Förderungsmöglichkeit kommt bei der Interviewpartnerin Frau Müller besonders in den Blick: Sie vertritt die Auffassung, gerade Jungen seien im Bereich der Gestaltungskompetenz besonders zu fördern, da sie im Vergleich zu Mädchen hier eher Defizite aufwiesen und sich ablehnend verhielten.

Die *Bewertbarkeit* von Gestaltungskompetenz scheint für viele Lehrkräfte ein erheblicher Hinderungsgrund zu sein, diese fördern zu wollen. Hier werden Unsicherheiten im Hinblick auf Maßstäbe und Kriterien sichtbar: „*Schließlich handelt es sich ja nicht um Kunstunterricht*“. Weiterhin wird zu bedenken gegeben, ob sich Schüler_innen durch die Bewertung ihrer Gestaltungsprodukte „*entwertet*“ fühlen könnten. Ein Lehrer befürchtet, Gestaltungsformen und -produkte könnten (positive wie negative) Emotionen seitens der Unterrichtenden wecken, die dann eine Bewertung erschweren.

Je nach Begriffskonstruktion der Gestaltungskompetenz *beeinflusst* diese in *unterschiedlichem Maße den Unterricht* der Lehrkräfte. Während sich etwa der Unterricht von Frau Schmidt durch die Kompetenzorientierung schon deswegen nicht verändern kann, weil sie den Gestaltungskompetenzbegriff aus eben diesem Unterricht ableitet, dient Frau Müller ihr reflektierter Begriff von Gestaltungskompetenz als stetiger Gradmesser für die praktische Erprobung Gestaltungskompetenz fördernder Aufgaben, deren Anspruch sie sich bewusst, in deren praktischer Umsetzung sie sich aber zuweilen noch unsicher ist.

In letzter Konsequenz folgt aus unterschiedlichen Begriffen von Gestaltungskompetenz eine unterschiedliche *Wertung* dessen, was unter der Förderung von Gestaltungskompetenz verstanden wird. Wird Gestaltungskompetenz lediglich als Methodenkompetenz verstanden wie im Falle von Frau Schmidt, so wird das Innovationspotential der Gestaltungskompetenz als gering bewertet. Viele Aussagen belegen dies: das „*habe ich schon immer gefördert*“, „*Gestaltungskompetenz ist nichts Neues, der Begriff aber schon*“. Wird Gestaltungskompetenz breiter verstanden und fachdidaktisch verortet, so führt dies zu einer eher positiven Wertung der Gestaltungskompetenz. So führt eine Lehrerin aus, die explizite Verwendung des Begriffs führe dazu, dass Gestaltungskompetenz stärker ins Bewusstsein gehoben werde und nun *mit „gutem Gewissen“ im Religionsunterricht vorkommen könne*.“ Viele der Befragten belegen die Gestaltungskompetenz mit Attributen wie „*bereichernd*“, „*wichtig*“, „*sehr einleuchtend*“, „*mir nahe liegend*“, „*gleichwertig zu anderen Kompetenzen*“, „*macht Spaß*“, „*bringt tolle Ergebnisse*“.

7. Ausblick

Was lässt sich nun abschließend als *Ursache* für die fragmentarische Konstruktion des Gestaltungskompetenzbegriffs vieler Lehrer_innen benennen? Welche Empfehlungen lassen sich aus den Ergebnissen der Studie heraus aussprechen?

1. Lehrer_innen haben in dem Umsteuerungsprozess zur Kompetenzorientierung kaum Zeit und Raum zur Ausbildung eigener Begriffe von den neuen Kompe-

tenzen. Deren knappe Beschreibungen in den EPA und Kerncurricula scheinen für die Konstruktion eines komplexen, den Unterricht beeinflussenden Gestaltungskompetenzbegriffs bei Weitem nicht auszureichen. Dies lässt sich an dem Beispiel von Frau Müller deutlich zeigen, die ihre Lektüre des Kerncurriculums als wirkungslos beschreibt, die Auseinandersetzung mit dem Begriff im Referendariat jedoch als nachhaltig einflussreich. Auf dem Hintergrund dieser Auseinandersetzung, durch besuchte Fortbildungen und neues Unterrichtsmaterial sowie aufgrund ihrer Kenntnis der Performativen Didaktik, ist es Frau Müller gelungen, einen Gestaltungskompetenzbegriff zu entwickeln, der sich, zumindest in weiten Teilen, an den Kerncurricula orientiert und in sich konsistent ist. Für die Konstruktion eines Gestaltungskompetenzbegriffs, der das Potential hat, den eigenen Unterricht zu verändern, scheint es daher unabdingbar zu sein, den Lehrkräften mehr an die Hand zu geben als nur EPA und Kerncurricula. Denkbar wären hier sowohl breitere schriftliche Ausführungen als auch ein weiteres Netz von Fortbildungen, von dem mehr unterrichtende Lehrkräfte erfasst werden als dies bisher durch Implementierung und angebotene Fortbildungen der Fall war. Dies wird nicht ohne finanziellen Aufwand zu leisten sein. Soll jedoch ernst gemacht werden mit einem tatsächlichen Umsteuerungsprozess des Bildungswesens, so wird dieser Aufwand unvermeidbar sein.

2. Neben den Möglichkeiten zur Ausbildung eines eigenen Gestaltungskompetenzbegriffs fehlen den Lehrkräften auch die Räume zur Erprobung und Reflexion Gestaltungskompetenz fördernder Aufgaben im Unterricht. Auch dies lässt sich an Frau Müller zeigen, die sich trotz ihres klaren Gestaltungskompetenzbegriffs in dessen praktischer Umsetzung immer wieder unsicher zeigt. Raum zum Experimentieren und Reflektieren Gestaltungskompetenz fördernder Aufgaben ist im Unterrichtsalltag mit seinen stetig wachsenden Anforderungen kaum vorhanden. Der strategische Rückzug vieler Lehrkräfte auf die bislang bekannten Unterrichtsformen und die Verweigerung der Wahrnehmung, Erprobung und Reflexion der (Gestaltungs-)Kompetenz ist daher nur allzu verständlich. Will man auch diese Lehrkräfte für den Umsteuerungsprozess gewinnen, so müssen ihnen Zeiträume und Gelegenheiten für praktische Erprobung bislang noch nicht praktizierter Unterrichtsformen und für deren kollegiale oder fachberatende Reflexion gegeben werden. Eine kürzlich besuchte Fortbildung zeigt einen Weg auf, auf dem dies gelingen könnte: Zu einem der in Niedersachsen verpflichtenden Abiturthemen wurden die teilnehmenden Lehrkräfte dazu aufgefordert, in kleinen Gruppen eine Unterrichtsreihe unter Berücksichtigung der Förderung von Gestaltungskompetenz zu entwickeln. Die entwickelten Ideen in Bezug auf das Thema, aber auch in Bezug auf die Förderung der Gestaltungskompetenz, wurden vorgestellt und diskutiert. Hier trafen sehr unterschiedliche Begriffe von Gestaltungskompetenz aufeinander, die gemeinsam ausgehandelt und erweitert wurden, sodass deutlich werden konnte, wie weitreichend Begriff und Praxis der Förderung von Gestaltungskompetenz sein können. Mehr Gelegenheiten dieser Art für sehr viel mehr Lehrkräfte wären wünschenswert und notwendig, um Religionslehrer_innen zu Träger_innen der Reform der Kompetenzorientierung zu machen und der Gestaltungskompetenz zu ihrem berechtigten Platz als Königskompetenz unter anderen Kompetenzen zu verhelfen.

Literatur

- Bahr, M. (2001)., Handlungsorientiertes praktisches Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber, & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 542–548). München: Kösel-Verlag.
- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H. & Willems, J. (2011) (Hrsg.). *Religiöse Kompetenz als Teil pädagogischer Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Schöningh.
- Dressler, B. (2003). Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In S. Leonhard & T. Klie, (Hrsg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionsdidaktik* (S. 152–165). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dressler, B. (2009). Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung? In A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner & A. Schöll (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven* (S. 23–38). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Eickmann, J. & Peter, D. (2011). *Kompetenzorientiert unterrichten. Bausteine zu den niedersächsischen Kerncurricula Evangelische Religion für die Sekundarstufe 1*, Loccum: rpi.
- Englert, R. (2002). Performativer Religionsunterricht!? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth. In *rhs-Religionsunterricht an höheren Schulen* 45, 32–36.
- Fischer, D. & Elsenbast, V. (2006), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius Institut.
- Fuchs, M. (2010). *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gudjons, H. (1997). Handlungsorientierter Unterricht. In *Pädagogik* 49(1), 4–45.
- Hemel, U. (1998), *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hilger, G., Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (Hrsg.) (2001). *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*. München: Kösel-Verlag.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*, Frankfurt/M.: Cornelsen.
- Kalloch, Ch., Leimgruber, S. & Schwab, U. (2010). *Lehrbuch der Religionsdidaktik* (2. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Klieme, E. / Avenarius, H. / Blum, W. / Döbrich, P. / Gruber, H. / Prenzel, M / Reiss, K. / Riquarts, K. / Rost, J. / Tenorth, H.-E. / Vollmer, H. J.(2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

- Niedersächsisches Kultusministerium (2011). *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg, Evangelische Religion*. Hannover. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_evrel_go_i_12_11.pdf [Zugriff: 25.10.2013].
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden. Band 1: Theorieband; Band 2: Praxisband*. Frankfurt/M: Cornelsen.
- Möller, R. (o.J.). *Kompetenzorientierte Lehrpläne für Ev. Religionslehre in der Sek I im Vergleich. Eine Übersicht*. URL: http://www.cimuenster.de/bibliinfothek/open_access_pdfs/Kompetenzorientierte_Lehrplaene_Sekundarstufe_1_Vergleich_2012.pdf [Zugriff: 25.10.2013].
- Husmann, B. & Merkel, R. (Hrsg.) (2013). *Moment Mal! Evangelische Religion Gymnasium*. Stuttgart: Klett.
- Obst, G. (2008). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.*, Weinheim: Beltz PVU.
- Strübing, J. (2004). *Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, A. (2000). Das Problemzentrierte Interview. In *FQS: Forum Qualitative Social Research* 1(1), Art. 22. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519.%5D#g5> [Zugriff: 29.01.2014].
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt/M: Campus Verlag.
- Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–256). Heidelberg: Asanger Roland Verlag.
- Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*, Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.

Christine Althammer, M.Ed., Referendarin für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern katholische Religion und Englisch, ehemalige Studentin der Leibniz Universität Hannover und ehemalige studentische Hilfskraft am Institut für Theologie und Religionswissenschaft, Lehrgebiet katholische Theologie.

Dr. Christina Kalloch, Professorin für katholische Religionspädagogik, Stiftung Universität Hildesheim und Leibniz Universität Hannover.

Eileen Richter, Studentin der Leibniz Universität Hannover, Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien, studentische Hilfskraft am Institut für Theologie und Religionswissenschaft, Abteilung evangelische Theologie und Religionspädagogik.

Dr. Christiane Rösener, Studienrätin am Gymnasium Lutherschule, Hannover, externe Mitarbeiterin am Institut für Theologie und Religionswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, Abteilung evangelische Theologie und Religionspädagogik.

Ina Schröder, ausgebildete evangelische Religionslehrerin und Montessoripädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Theologie und Religionswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, Abteilung evangelische Theologie und Religionspädagogik.