Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer

# Wie gut können Religionslehrkräfte diagnostizieren?

Diagnostische Kompetenzen am Beispiel des Lerngegenstands „Schöpfung“

## Die Autorinnen

Univ.-Prof.in Dr.in Claudia Gärtner ist Professor für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund mit Forschungsschwerpunkten in der Diagnose religiöser Lernprozesse, religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung und ästhetischem Lernen im Religionsunterricht.

Univ.-Prof.in Dr.in Claudia Gärtner
TU Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D–44227 Dortmund
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6211-3930
e-mail: claudia.gaertner@tu-dortmund.de



Annalena Sieveke, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund mit dem Forschungsschwerpunkt der Diagnostischen Kompetenz von Religionslehrkräften.

Annalena Sieveke
TU Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D–44227 Dortmund
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6577-9604
e-mail: annalena.sieveke@tu-dortmund.de





CC BY

Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer

# Wie gut können Religionslehrkräfte diagnostizieren?

Diagnostische Kompetenzen am Beispiel des Lerngegenstands „Schöpfung“

## Die Autorinnen

Isabelle Hoyer, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund mit Forschungsschwerpunkten zur materiellen Dimension von Lehr-Lern-Prozessen im Religionsunterricht und der religiösen Profilbildung an Katholischen Schulen.

Isabelle Hoyer
TU Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D–44227 Dortmund
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7820-4867
e-mail: isabelle.hoyer@tu-dortmund.de



**Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer:** Wie gut können Religionslehrkräfte diagnostizieren? Diagnostische Kompetenzen am Beispiel des Lerngegenstands „Schöpfung“
ÖRF 34 (2026) 2, 294–315 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.14

CC BY

Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer

# Wie gut können Religionslehrkräfte diagnostizieren?

Diagnostische Kompetenzen am Beispiel des Lerngegenstands „Schöpfung“

## Abstract

Der Beitrag untersucht die Diagnosekompetenz von Religionslehrkräften im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen im Religionsunterricht und adressiert damit ein bislang wenig erforschtes Feld der Religionsdidaktik. Ausgangspunkt ist die zunehmende Heterogenität schulischer Lerngruppen sowie die Bedeutung diagnostischer Kompetenzen für professionelles Lehrer*innenhandeln. Vor diesem Hintergrund analysiert das DFG-geförderte Forschungsprojekt „Diagnostik heterogener Lernvoraussetzungen im Religionsunterricht" (DiaLeRU) in einer quantitativ-qualitativen mixed-method-Studie, wie Religionslehrkräfte diagnostische Situationen interpretieren, welche Wissensbestände und Überzeugungen dabei wirksam werden und wie diese mit diagnostischer Urteilsgenauigkeit und wahrgenommener Unterrichtsqualität zusammenhängen. Der Beitrag fokussiert die qualitative Teilstudie des Projekts und bietet erste Teilergebnisse des Projekts. Methodisch basiert die Untersuchung auf Expert*inneninterviews mit 25 Religionslehrkräften aus unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Die Auswertung erfolgt mittels evaluativer qualitativer Inhaltsanalyse auf Grundlage eines eigens entwickelten fünfstufigen Niveaustufenmodells, das verschiedene Facetten diagnostischer Kompetenz umfasst. Die Ergebnisse zeigen insgesamt niedrige Kompetenzniveaus, insbesondere im Bereich des pädagogischen Wissens zur Diagnostik, während hermeneutisch-fachwissenschaftliche Kompetenzen etwas stärker ausgeprägt sind. Insgesamt verdeutlicht die Studie den konzeptionellen und empirischen Entwicklungsbedarf religionspädagogischer Diagnostik und liefert erste empirisch fundierte Ansätze zur Modellierung entsprechender Kompetenzdimensionen.

**Schlagworte**

Diagnosekompetenz – Diagnostik – Schöpfung – Professionalisierung



CC BY

Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer

# How skilled are religious education teachers at assessment?

Diagnostic competencies using the subject of "creation" as an example

## Abstract

This article examines the diagnostic competence of religious education teachers in dealing with heterogeneous learning prerequisites in religious education classes, thereby addressing a field of religious education didactics that has received little research attention to date. The starting point is the increasing heterogeneity of school classes as well as the importance of diagnostic competencies for professional teaching practice. Against this backdrop, the DFG-funded research project DiaLeRu uses a quantitative-qualitative mixed-methods study to analyze how religious education teachers interpret diagnostic situations, which bodies of knowledge and beliefs come into play in the process, and how these relate to diagnostic accuracy and perceived teaching quality. This article focuses on the qualitative sub-study of the project and presents initial findings. Methodologically, the study is based on expert interviews with 25 religion teachers from various types of lower secondary schools in North Rhine-Westphalia. The data is analyzed using evaluative qualitative content analysis based on a specially developed five-level model that encompasses various facets of diagnostic competence. The results show generally low levels of competence, particularly in the area of pedagogical knowledge regarding diagnostics, while hermeneutic and subject-specific competencies are slightly more pronounced. Overall, the study highlights the need for conceptual and empirical development in the field of religious education diagnostics and provides initial empirically grounded approaches for modeling corresponding dimensions of competence.

**Keywords**

assessment – creation – professional development – diagnostic competence

**Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer:** Wie gut können Religionslehrkräfte diagnostizieren? Diagnostische Kompetenzen am Beispiel des Lerngegenstands „Schöpfung"
ÖRF 34 (2026) 2, 294–315 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.14

CC BY

## 1. Einführung: Problemstellung und Relevanz

Die zunehmende Heterogenität schulischer Lerngruppen stellt Lehrkräfte aller Fächer vor die Herausforderung, Lernprozesse individuell zu gestalten und dabei den unterschiedlichen Voraussetzungen ihrer Schüler:innen gerecht zu werden. Die deutsche Kultusministerkonferenz betont in ihren Professionsstandards die Bedeutung von Diagnosekompetenzen als zentrale Qualifikationen für professionelles Lehrer:innenhandeln im Umgang mit Vielfalt.[1] Lehrkräfte sollen demnach in der Lage sein, individuelle Lernausgangslagen korrekt zu erfassen, Schwierigkeiten während des Lernprozesses zu identifizieren sowie Lernfortschritte angemessen zu bewerten, um darauf mit gezielten unterrichtlichen Maßnahmen reagieren zu können.

Im Religionsunterricht (RU) gewinnt diagnostische Kompetenz an Bedeutung. Der RU ist durch eine hohe personale, kulturelle und weltanschauliche Pluralität gekennzeichnet. Religiöse Sozialisation, individuelle Glaubensüberzeugungen, religiöse Indifferenz oder säkulare Weltdeutungen wirken sich nicht nur auf fachliche Lernprozesse, sondern auch auf Motivation, Beteiligung und die wahrgenommene Relevanz des Unterrichts aus. Empirische Studien zeigen, dass Merkmale wie Religiosität, Geschlecht oder kulturelles Kapital signifikante Effekte auf das Lernverhalten im RU haben,[2] wobei Lehrkräfte Schwierigkeiten besitzen, diese zu diagnostizieren und hiermit z. B. klassismusreflexiv umzugehen.[3] Vielfach dominiert ein defizitorientierter Blick und spontan-reaktiver Umgang mit Heterogenität.[4] Zugleich adressiert der RU Lerngegenstände, die in besonderer Weise mit personalen Sinn- und Wertfragen verbunden sind und daher nicht losgelöst von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden erschlossen werden können.

Trotz dieser bildungspolitischen Relevanz existieren innerhalb der Religionsdidaktik bislang nur wenige empirische Studien zur Diagnosekompetenz von Religionslehrkräften. Die vorhandenen Untersuchungen beschränken sich meist auf Teilaspekte wie die Wahrnehmung von Schüler:inneneinstellungen, Präkonzepten oder Urteilsgenauigkeit[5] beziehungsweise auf Fragen der Leistungsbeurteilung.[6] Andere bedeutsame Lernvoraussetzungen – etwa Geschlecht, kulturelles Kapital oder Religiosität – wurden bisher kaum berücksichtigt, obwohl sie nach-

1 Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019) 55.

2 Vgl. Unser, Alexander (2019) 241–242.

3 Vgl. Gärtner, Claudia / Sieveke, Annalena (2025) 100.

4 Vgl. Kremer, Carolin (2026) 163–167.

5 Vgl. Klose, Britta (2014) 50–53; Fricke, Michael (2017) 300–302.

6 Vgl. Leven, Eva-Maria (2019) 16; Pirker, Viera / Juen, Maria (2018) 27–33.

weislich das Lernverhalten und die Beteiligung am Unterricht beeinflussen[7] und ihnen auf konzeptioneller Ebene eine große Bedeutung zugewiesen wird.[8]

Das DFG-geförderte Forschungsprojekt „Diagnostik heterogener Lernausvoraussetzungen im Religionsunterricht" (DiaLeRU), durchgeführt von Alexander Unser und Claudia Gärtner, setzt hier an. Es untersucht erstmals systematisch, ob, wie und mit welchem Ziel Religionslehrkräfte diagnostische Prozesse durchführen, welche Wissensbestände dafür relevant sind und ob eine korrekte Diagnostik mit einer höheren Unterrichtsqualität einhergeht. DiaLeRU ist eine komplexe quantitativ-qualitative Mixed-Methods-Studie mit einem quantitativen Teilprojekt (Alexander Unser) und einem qualitativen Teilprojekt (Claudia Gärtner), die folgende vier Fragestellungen verfolgt:

Forschungsfrage (FF) 1: Inwiefern schlagen sich Wissen und Überzeugungen von Religionslehrkräften bezüglich der Gegenstände, Methoden und Ziele von Diagnose in der Interpretation diagnostischer Situationen und daraus resultierender Entscheidungen in ihrem Unterricht nieder?

FF 2: Wie akkurat diagnostizieren Religionslehrkräfte die heterogenen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler:innen (Urteilsgenauigkeit)?

FF 3: Beeinflussen Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen zu kognitiven Kompetenzen, Kompetenzveränderung und Fehlkonzepten, motivational-emotionalen Dispositionen und zum Lernverhalten die Interpretation diagnostischer Situationen und daraus resultierende Entscheidungen sowie die Urteilsgenauigkeit der Religionslehrkräfte?

FF 4a: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Urteilsgenauigkeit und diagnostischen Entscheidungen einerseits und Unterrichtsqualität andererseits?

FF 4b: Werden durch akkurate diagnostische Urteile und entsprechende diagnostische Entscheidungen Schüler:innen mit jenen Merkmalen stärker aktiviert und motiviert, die sich gewöhnlich negativ auf das Lernverhalten im Religionsunterricht auswirken?

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die qualitative Teilstudie mit besonderem Fokus auf die FF 1 und 3. Um diese Fragen, die den komplexen Beziehungen zwischen diagnostischem Wissen, Überzeugungen und Kompetenzen mit Diagnosepraxis, Urteilsgenauigkeit und Unterrichtsqualität nachgehen, zu bearbeiten, ist

7 Vgl. Unser, Alexander (2019) 242; (2022) 56–57.

8 Vgl. Grümme, Bernhard / Schlag, Thomas / Ricken, Norbert (2021).

es in einem ersten Schritt notwendig, zu klären, welches Wissen, welche Überzeugungen und Kompetenzen bei einer religionspädagogischen Diagnostik relevant sind und wie diese erhoben werden können. Zudem bedarf es Modelle, um die erhobenen Daten hinsichtlich ihres Kompetenzniveaus evaluieren zu können. Auch diesbezüglich muss DiaLeRU Neuland betreten: Denn was z. B. notwendiges Fachwissen bzw. fachdidaktisches Wissen oder ausreichendes pädagogisches Wissen für gute Diagnosen darstellt, ist bislang religionspädagogisch ebenfalls nicht systematisch geklärt.

Im Folgenden soll daher in einem ersten Schritt ein kurzer Blick in die entsprechenden bildungswissenschaftlichen und die bislang spärlichen religionspädagogischen Diskurse gerichtet werden (Kap. 2). In einem zweiten Schritt wird das methodische Design der qualitativen Teilstudie erläutert (Kap. 3). Anschließend werden die Ergebnisse von insgesamt 25 Lehrkräfteinterviews vorgestellt und nach einzelnen Faktoren wie Schulform, Alter oder Schulsozialindex differenzierter analysiert (Kap. 4). Damit werden erstmalig qualitativ breit gewonnene Daten ausgewertet, die Auskunft über zentrale Aspekte der Diagnosekompetenz von Religionslehrkräften geben. Die Ergebnisse ermöglichen abschließend einen Ausblick auf die weiteren qualitativen und quantitativen Teilfragen des Gesamtprojekts und erfordern zugleich, die Limitationen der qualitativen Studie in den Blick zu nehmen (Kap. 5).

## 2. Theoretischer Hintergrund und Konkretisierung der Forschungsfragen

Um Wissen, Überzeugungen und Kompetenzen von Diagnostik bei Religionslehrkräften erheben zu können, ist es angesichts des weitgehenden religionspädagogischen Forschungsdefizits hilfreich, auf den entsprechenden bildungswissenschaftlichen Diskurs zu rekurrieren, um hieraus Impulse für eine religionspädagogische Diagnostik zu erlangen. Dabei konzentriert sich die folgende Darstellung darauf, Grunddimensionen und Facetten von Diagnostik herauszuarbeiten, die für den Entwurf eines Forschungsdesigns in DiaLeRU relevant sind.

### 2.1 Diagnosekompetenz im bildungswissenschaftlichen Diskurs

In den Bildungswissenschaften wird Diagnosekompetenz als zentraler Bestandteil professionellen Lehrer:innenhandelns verstanden.[9] Pädagogische Diagnostik wird dabei als Informationsverarbeitungsprozess konzipiert: Lehrkräfte nehmen relevante Schüler:innenmerkmale wahr oder erheben sie gezielt, bewerten diese

9 Vgl. Artelt, Cordula / Gräsel, Cornelia (2009) 157–160; Südkamp, Anna / Praetorius, Anna-Katharina (2017) 13.

vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher und pädagogischer Kriterien und leiten daraus Handlungsfolgen für ihren Unterricht ab. Von Aufschnaiter et al. unterscheiden drei Facetten diagnostischer Kompetenz:[10] a) den Gegenstand der Diagnostik – also die Merkmale, die erhoben werden sollen; (b) die Ziele der Diagnostik – etwa summativ („assessment of learning") oder formativ („assessment for learning"); (c) die eingesetzten Methoden – von informeller „on-the-fly"-Diagnostik bis hin zu formalisierten „embedded assessments". Diagnosekompetenz ist dabei eng verknüpft mit anderen Bereichen professionellen Wissens wie Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen.[11]

Aus dieser theoretischen Rahmung wird das Erhebungsdesign für die Lehrkräfteinterviews in DiaLeRU gebildet. Ein besonderer Schwerpunkt liegt hierbei auf der formativen Diagnostik, die im Verhältnis zur summativen Diagnostik den Zusammenhang zwischen Diagnose und Förderung und die lernförderliche Rückmeldung und Adaption des Lehr-Lernprozesses an die individuellen Lernvoraussetzungen fokussiert.[12] Dieser Schwerpunkt ist vor allem fachspezifisch begründet, da zum einen für Religionslehrkräfte eine summative Diagnostik, insbesondere in Form notenbezogener Leistungsbewertung, weniger stark didaktisch leitend ist und oftmals auch kritisch betrachtet wird.[13] Zum anderen erweisen sich Lehrkräfte beim formativen Assessment als stark herausgefordert, insbesondere wenn es auf der Ebene des professionellen Handelns von Lehrkräften in den konzeptionellen Rahmen des adaptiven Unterrichts eingebettet wird. Denn für adaptive Unterrichtsgestaltung benötigen Lehrkräfte diagnostische Einschätzungen zu Vorerfahrungen, Präkonzepten, Interessen und Kompetenzen der Schüler:innen, um hieraus angemessene Aufgaben auswählen zu können. Nicht nur Religionslehrkräften fällt es hierbei schwer, individuelle Lernvoraussetzungen angemessen und korrekt einzuschätzen. Vielmehr melden (angehende) Lehrkräfte fachübergreifend zurück, auf diese Aufgabe nicht angemessen vorbereitet zu sein.[14]

10 Vgl. Von Aufschnaiter, Claudia et al. (2015) 738.

11 Vgl. Brunner, Martin / Anders, Yvonne / Hachfeld, Axinja / Krauss, Stefan (2011) 193–196; Leuders, Timo / Dörfler, Tobias / Leuders, Juliane / Philipp, Kathleen (2018) 17–19.

12 Vgl. Glogger-Frey, Inga / Herppich, Stephanie (2017) 45.

13 Vgl. Pirker, Viera / Juen, Maria (2018) 178; Reese-Schnitker, Annegret (2010) 35–39.

14 Vgl. Nett, Ulrike E. et al., Andreas (2022) 25.

## 2.2 Diagnosekompetenz in der religionsdidaktischen Forschung

Der religionsdidaktische Diskurs hat das Thema Diagnostik bislang nur punktuell aufgegriffen. Klose untersuchte erstmals empirisch die Übereinstimmung zwischen Schüler:inneneinstellungen zu Werten sowie zum Verhältnis von Naturwissenschaften und Theologie und den Lehrer:innenwahrnehmungen dieser Einstellungen.[15] Fricke konnte zeigen, dass diagnostische Leistungen signifikant mit Fachwissen korrelieren, wenngleich Diagnosekompetenz eine eigenständige Dimension darstellt.[16] Leven wiederum fasst Diagnosekompetenz als Teil des fachdidaktischen Wissens auf, wobei Leistungsbeurteilung häufig dominiert.[17] Auf konzeptioneller Ebene stellte Sieveke die domänenspezifischen Herausforderungen heraus, die bei der Modellierung einer Diagnosekompetenz für religiöse Lernprozesse bewältigt werden müssen.[18]

Um die Lernausgangslage von Schüler*innen angemessen zu diagnostizieren, ist fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften über die themenspezifischen Präkonzepte von Schüler:innen notwendig. Obgleich die Vorstellungen von Schüler:innen im religionspädagogischen Diskurs als zunehmend relevantes Forschungsfeld für die Weiterentwicklung religiöser Bildungsprozesse identifiziert werden können[19], lassen sich insbesondere hinsichtlich fachlicher und themenspezifischer Präkonzepte und Vorstellungen von Lernenden nur wenige umfassende empiriebasierte Kenntnisse wahrnehmen. Relativ breit erforscht ist dies beim Fachgegenstand „Schöpfung". Hier liegen zahlreiche Studien zu Weltbildentwicklung und Schöpfungsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen vor[20] sowie mögliche didaktische Konsequenzen hieraus.[21] Zudem gibt es – in der Religionspädagogik äußerst selten – eine Langzeitstudie zum Wissen und Einstellungen von Schüler:innen zu Schöpfung und Evolution.[22]

Aus dem vorliegenden religionspädagogischen Forschungsstand wird für DiaLeRU zum einen der fachliche Schwerpunkt abgeleitet und Diagnosekompetenz hinsichtlich des Lerngegenstands „Schöpfung" untersucht.[23] Zudem werden im Horizont des bildungswissenschaftlichen Forschungsstands (Kap. 2.2) in Dia-

15 Vgl. Klose, Britta (2014) 15–16.

16 Vgl. Fricke, Michael (2017) 302–303.

17 Vgl. Leven, Eva-Maria (2019) 256.

18 Vgl. Sieveke, Annalena (2023) 272–274.

19 Vgl. Peter, Karin (2024) 10.

20 Vgl. Fetz, Reto Luzius / Reich, Karl Helmut / Valentin, Peter (2001) 13, 78; Höger, Christian (2008) 13, 35–36; Höger, Christian (2024) 161.

21 Vgl. Hunze, Guido (2007); Höger, Christian (2016) 91.

22 Vgl. Höger, Christian (2020) 80.

23 Vgl. Sieveke, Annalena / Taxacher, Gregor / Gärtner, Claudia / Unser, Alexander (2023) 8.

LeRU folgende Facetten diagnostischer Kompetenz besonders fokussiert: pädagogisches Wissen (Arten und Formalisierungsgrade der Diagnostik), fachdidaktisches und -wissenschaftliches Wissen (hinsichtlich Schöpfung und deren Didaktik).

# 3. Methodisches Design

## 3.1 Übergreifende Forschungsziele und Teilziele von NN

Einleitend wurde bereits auf die komplexe Mixed-Methods-Struktur von DiaLeRU mit ihren vier Forschungszielen (FF1-FF4) hingewiesen. Im Folgenden wird der Fokus auf erste Teilziele gerichtet, die Voraussetzung für die weiteren Zielsetzungen bilden. Ein zentrales Teilziel des qualitativen Teilprojekts von DiaLeRU besteht darin, die beschriebenen Facetten diagnostischer Kompetenz, pädagogisches, fachdidaktisches sowie fachwissenschaftliches Wissen von Religionslehrkräften hinsichtlich religionspädagogischer Diagnostik erstmalig grundlegend zu erheben, zu analysieren und zu evaluieren. Dabei soll auch untersucht werden, inwiefern hier ein differenzierter Blick hinsichtlich Berufsalter, unterschiedlicher Schulformen oder Schulsozialindex relevant ist. Um die erhobenen Daten hinsichtlich ihres Kompetenzniveaus evaluieren zu können, bedarf es zugleich fachspezifischer Modelle. Diese zu entwickeln, stellt ein zweites grundlegendes Teilziel von DiaLeRU dar.

## 3.2 Erhebungsmethoden

Die Erhebung und Analyse von pädagogischen, fachdidaktischen und -wissenschaftlichen professionellen Wissensbeständen der Religionslehrkräfte geschieht mittels evaluativer Inhaltsanalyse. Dabei erfolgt die qualitative Datenerhebung über leitfadengestützte Experteninterviews mit den teilnehmenden Lehrkräften. Der halbstrukturierte Interviewleitfaden basiert auf assoziativen offenen Verfahren sowie auf fallbezogenen Vignetten, die diagnostische Anforderungssituationen (Reaktion auf Schüler:innengespräch, kriterienbasierte Materialanalyse, Gedankenexperiment) bereitstellen. Fachspezifische Facetten der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften werden am Lerngegenstand Schöpfung mittels der Einschätzung von themenspezifischen Fehlkonzepten von Schüler:innen, der Entwicklung adaptiver Lernarrangements sowie der kriterienbasierten Einschätzung von Aufgabenqualität erhoben (Anhang 1). Darüber hinaus werden mittels Bildkarten und dem Frageimpuls „Was verbinden Sie mit dem Thema ‚Schöpfung'?" individuelle Zugänge zum Schöpfungsthema sichtbar gemacht.

Der Interviewleitfaden wurde im Rahmen eines Pretests, in dem zwei Religionslehrkräfte einer Gesamtschule und eines Gymnasiums interviewt wurden, sowie mittels eines projektinternen Expert:innenworkshops modifiziert. Auf Basis dieser Einsichten wurde die Formulierung und Darbietung der Fallvignetten angepasst, um für die anschließende evaluative Inhaltsanalyse präzisere Aussagen zu den verschiedenen Ausprägungsgraden in der Einschätzung themenspezifischer Fehlkonzepte tätigen zu können.

## 3.3 Stichprobe und Datenbasis

Interviewt wurden insgesamt 29 Religionslehrkräfte an verschiedenen Schulen Nordrhein-Westfalens, die zum Zeitpunkt der Erhebung das Fach Religion (Katholische Religionslehre, evangelische Religionslehre oder Konfessionell-Kooperativer Religionsunterricht) in der Sekundarstufe I unterrichteten. Parallel wurden in der quantitativen Teilstudie Fragebogenerhebungen bei den jeweiligen Schüler:innen der unterrichteten Religionskurse durchgeführt. Beide Teilstudien werden in einem Mixed-Methods-Verfahren aufeinander bezogen. Wegen der hohen Anforderungen, die mit einer Verschränkung qualitativer und quantitativer Daten einhergehen, wurden vier Lehrkräfteinterviews nicht weiter berücksichtigt, sodass das vorliegende Sample 25 Religionslehrer:innen umfasst. Das Sample beinhaltet Lehrkräfte, die an Gymnasien, Realschulen, Sekundarschulen und Gesamtschulen unterrichten. Die interviewten Lehrkräfte befinden sich in unterschiedlichen Phasen ihrer professionellen Laufbahn (Abb. 2). Von den 25 Interviews wurden 16 präsentisch und 9 digital durchgeführt. Die Durchschnittsdauer der präsentischen Interviews beträgt 55:11 Minuten, die der digitalen 1 Stunde und 5 Minuten, die durchschnittliche Dauer der gesamten Interviews 59 Minuten. Alle Interviews wurden vollständig digital aufgezeichnet und transkribiert. Nach jedem Interview wurde ein Postskript angefertigt, in welchem situative Aspekte des Interviews, Aspekte zur Rollenwahrnehmung der Interviewerin, Gesprächsinhalte nach und vor der Aufnahme, Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte, wahrgenommene Schwerpunktsetzungen des:r Interviewten, spontane thematische Auffälligkeiten und erste Interpretationsideen festgehalten wurden.

## 3.4 Auswertungsverfahren

Um die beschriebenen Facetten diagnostischer Kompetenz zu rekonstruieren und ihre Ausprägungen auf Basis des qualitativen Datenmaterials differenziert zu evaluieren, wird das Verfahren der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren eingesetzt. Dieses Verfahren versteht sich als Variante

qualitativer Inhaltsanalyse, bei dem die „Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten durch die Forschenden“[24] im Fokus steht.

Die für die evaluative Inhaltsanalyse entwickelten Bewertungskategorien ergeben sich weitgehend deduktiv aus der theoretischen Fundierung von Diagnostik (Kap. 2), die durch fachdidaktische Vorbefunde des Pretests erweitert und im Auswertungsverfahren induktiv differenziert wurden. Da für die deduktive Kategorienbildung im Kontext der Religionsdidaktik bislang keine konkreten Operationalisierungen diagnostischer Kompetenz vorliegen, wurden die Operationalisierungen anderer Fachdidaktiken in das Feld der Religionsdidaktik transformiert und für diese Domäne konkretisiert. Hier wurde insbesondere das fachdidaktische Wissen fokussiert, das „Wissen über Konzepte von Schülerinnen und Schülern (z. B. wissenschaftlich nicht haltbare Konzepte) und mögliche Umstrukturierungsschwierigkeiten der Konzepte […], Wissen über Möglichkeiten der Erfassung von Konzepten der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten fachlichen Inhalt […] und Wissen über unterstützende Lehr-Lernstrategien (z. B. Möglichkeiten einer lernförderlichen Rückmeldung bei Aufgabenbearbeitungen)“[25] umfasst. Auf Basis dieser Kompetenzfacetten des formativen Assessments wurden diese fachdidaktischen Wissensdimensionen domänenspezifisch für den Lerngegenstand „Schöpfung“ operationalisiert. Als weitere Kompetenzfacette wurde das pädagogische Wissen zur Diagnostik ausgemacht. Diese Facetten wurden um eine fachwissenschaftliche zum Thema „Schöpfung“ ergänzt.

Da Schöpfung ein äußerst komplexer Lerngegenstand ist, der fachwissenschaftlich in seiner Breite kaum umfassend im vorliegenden Erhebungsrahmen zu erfassen ist, wurde nach dem Pretest und Expert:innenworkshop die deduktiv gesetzte fachwissenschaftliche Kategorie „Schöpfung“ induktiv modifiziert. Aus dem Datenmaterial wurde mit „hermeneutischer Kompetenz hinsichtlich Schöpfungstheologie“ ein Teilaspekt fachwissenschaftlicher Kompetenz herausgearbeitet, der sich anhand der qualitativen als auch quantitativen Pretest-Daten sowohl als relevant als auch gut operationalisierbar erwies.

Somit ergeben sich fünf Kompetenzfacetten: Fachwissen Hermeneutik (1.), fachdidaktisches Wissen zu unterstützenden Lehr-Lernstrategien (2.), zu typischen Fehldeutungen (3.) sowie zur heterogenitätssensiblen Aufgabeneinschätzung (4.) und pädagogisches Wissen zur Diagnostik (5.). Um die unterschiedlichen Ausprägungsgrade der jeweiligen Kompetenzfacetten möglichst differenziert abzubilden, wurde je Bewertungskategorie ein fünfstufiges Niveaustufenmodell

24 Vgl. Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024) 157.

25 Zucker, Verena (2019) 39.

| Fachwissen Hermeneutik | Fachdidaktisches Wissen zu unterstützenden Lehr-Lernstrategien | Fachdidaktisches Wissen zu typischen Fehldeutungen | Fachdidaktisches Wissen zur heterogenitätssensiblen Aufgabeneinschätzung | Pädagogisches Wissen zur Diagnostik |
|---|---|---|---|---|
| Nicht zu klassifizieren | Nicht zu klassifizieren | Nicht zu klassifizieren | Nicht zu klassifizieren | Nicht zu klassifizieren |
| Beschreibung | Beschreibung | Beschreibung | Beschreibung | Beschreibung |
| Erläuterung | Erläuterung | Erläuterung | Erläuterung | Erläuterung |
| Problemanalyse | Problemanalyse | Problemanalyse | Problemanalyse | Problemanalyse |
| Synthese | Adaption | Metareflexion | Adaption | Synthese |

Abbildung 1: Niveaustufenmodell Diagnosekompetenz

Exemplarisch sei dies an der Fallvignette „Fachdidaktisches Wissen zu unterstützenden Lehr-Lernstrategien im Bereich Schöpfung“ konkretisiert (Anhang 2). Ausgehend von der höchsten Stufe, einer adaptiv ausgerichteten und fachwissenschaftlich fundierten Fördermaßnahme, werden Abstufungsgrade operationalisiert, die jeweils ein abnehmendes Maß an fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Fundierung sowie an Adaptivität zu Gedanken und Präkonzepten der Schüler:innen, die in der vorliegenden Fallvignette zum Tragen kommen, abbilden.

Da die evaluative Inhaltsanalyse im Vergleich zur inhaltlich strukturierenden Variante „stärker hermeneutisch interpretativ“[26] vorgeht und die vorzunehmenden Klassifizierungen „höhere Anforderungen an die Codierenden [stellen, Anm. d. Verf.] als dies bei der inhaltlich strukturierenden Variante der Fall ist“[27], wurde im Verlauf des Codierprozesses mit mindestens zwei voneinander unabhängigen Codierenden gearbeitet. Diese wurden vorab für die evaluative Analyse geschult, sodass sie sowohl über fachkundiges Wissen im Bereich der Diagnostik sowie im fachtheologischen Themenfeld „Schöpfung“ verfügen.

Ziel der evaluativen Analyse ist es, je Fall eine Zuordnung zu einer Ausprägung der Bewertungskategorie vorzunehmen. Hierzu werden in einem ersten Schritt alle Textstellen eines Falls, die sich auf die genannte Kategorie beziehen, bewertet. Danach wird das Textsegment ausgewählt, in dem sich die höchste Stufe,

26 Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024) 174.

27 Ebd.

die in einem Interview erreicht wurde, am prägnantesten abbildet. Diejenigen Fälle, in denen keine zweifelsfreie Zuordnung zu einer Ausprägung möglich ist, werden im Codierprozess mithilfe von Memos für ein vertiefendes Intercoder-Gespräch dokumentiert, in dem fallbezogen einzelne Zuordnungsentscheidungen mit dem Ziel einer konsensuellen finalen Zuordnungsentscheidung diskutiert werden.

## 4. Ergebnisse

Anhand der fünf Niveaustufenmodelle wurden alle 25 Lehrkräfteinterviews evaluiert und Kompetenzstufen für die unterschiedlichen Facetten der definierten Diagnosekompetenz ausgewiesen (Abb. 2). Insgesamt konnten alle Niveaustufen in den ausgewerteten Daten nachgewiesen werden. Das neu für die Religionsdidaktik deduktiv-induktiv entwickelte Modell für Diagnosekompetenz erweist sich somit weitgehend als empirisch belastbar. Das Modell kann damit als ein erstes empirisch evaluiertes qualitatives Ergebnis von DiaLeRU betrachtet werden.

| | Schulform | Berufsjahre | Schul-sozial-index | Fachwissen Hermeneutik | | Fachdidaktisches Wissen zu unterstützenden Lehr-Lernstrategien | | Fachdidaktisches Wissen zu typischen Fehldeutungen | | Fachdidaktisches Wissen zu heterogenitäts-sensiblen Aufgaben | | Pädagogisches Wissen zur Diagnostik | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Interview C** | Gym | > 20 J. | 3 | Problemanalyse | 3 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Problemanalyse | 3 | Erläuterung | 2 |
| **Interview D** | Gym | 5 - 10 J. | 3 | Problemanalyse | 3 | Problemanalyse | 3 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 |
| **Interview E** | Gym | > 20 J. | 2 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 |
| **Interview F** | Real | < 5 J. | 3 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 |
| **Interview G** | Sekundar | 10 Jahre | 3 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 |
| **Interview H** | Gesamt | 5 - 10 J. | 5 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 |
| **Interview I** | Gesamt | < 5 J. | 5 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 |
| **Interview J** | Gesamt | 10 J. | 5 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 |
| **Interview K** | Real | 10-20 J. | 3 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 |
| **Interview L** | Real | 10-20 J. | 3 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 |
| **Interview M** | Gym | > 20 J. | 1 | Problemanalyse | 3 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 |
| **Interview P** | Gym | 10-20 J. | 3 | Problemanalyse | 3 | Problemanalyse | 3 | Erläuterung | 2 | Problemanalyse | 3 | Problemanalyse | 3 |
| **Interview R** | Sekundar | < 5 J. | 3 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 |
| **Interview S** | Sekundar | 5 - 10 J. | 3 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 |
| **Interview T** | Sekundar | 10-20 J. | 3 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 |
| **Interview U** | Sekundar | 5 - 10 J. | 3 | Erläuterung | 2 | Problemanalyse | 3 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 |
| **Interview V** | Gym | < 5 J. | 1 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 |
| **Interview W** | Gesamt | < 5 J. | 4 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 |
| **Interview X** | Sekundar | 10-20 J. | 6 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 |
| **Interview Z** | Gesamt | < 5 J. | k.A. | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 | Nicht zu klassifizieren | 0 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 |
| **Interview Z2** | Gym | 10-20 J. | 2 | Problemanalyse | 3 | Erläuterung | 2 | Problemanalyse | 3 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 |
| **Interview Z3** | Gym | > 20 J. | 3 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 |
| **Interview Z4** | Gym | > 20 J. | 3 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 | Beschreibung | 1 |
| **Interview Z5** | Gym | > 20 J. | 4 | Erläuterung | 2 | Problemanalyse | 3 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 | Beschreibung | 1 |
| **Interview Z6** | Gym | 5-10 J. | k.A. | Synthese | 4 | Adaption | 4 | Problemanalyse | 3 | Erläuterung | 2 | Erläuterung | 2 |

Abbildung 2: Ergebnisse der evaluativen Analyse der Diagnosekompetenz

Gleichzeitig verdeutlicht die evaluative Auswertung, dass vor allem Kompetenzen auf den unteren Niveaustufen ausweisbar sind. So beschreibt (=Niveaustufe 1) eine Lehrkraft mögliche unterstützende Lehr-Lernstrategien, ohne dabei differenzierter auf Präkonzepte, Einstellungen und Vorwissen der Schüler:innen in der Fallvignette einzugehen, wie folgt:

„Ja, weil so Sachen darstellen und malen machen die meisten Kinder ja eigentlich ganz gerne, so sich da ausdrücken quasi. Denen fällt es ja auch oft schwer

sich in Sprache richtig auszudrücken. Und ja, vielleicht hilft ihnen das so ein bisschen, wirklich dann auch nochmal zu sehen, ja, das ist alles so entstanden und das widerspricht gar nicht der wissenschaftlichen Erkenntnis." (Niveaustufe 1, Interview T, 52)

Eine weitere Lehrkraft erläutert (=Niveaustufe 2) unterstützende Lehr-Lernstrategien differenzierter und fallbezogener, ohne hierbei jedoch auf fachdidaktische oder -wissenschaftliche Konzepte einzugehen, die für höhere Niveaustufen notwendig sind (Anhang 2).

„Also, dass die Symbolik bei ihm fehlt, und vielleicht würde ich dann erstmal versuchen, auch ihm die symbolhafte Deutung der Schöpfung näher zu bringen, dass halt auch deutlich wird, dass die einzelnen, also die Verse, die dort zu finden sind, halt nicht wortwörtlich zu verstehen sind. Gleichzeitig würde ich aber auch Yara unterstützen in ihrer Aussage, dass das theoretisch auch durch Gott möglich ist, weil man es halt, also weil der Urknall an sich, den braucht man gar nicht bestreiten. Das ist wissenschaftlich auch belegt. Das ist, glaube ich, auch der gemeinsame Nenner, den ich beiden irgendwie herausheben würde. Gleichzeitig würde ich dann aber auch zu Yara sagen, dass natürlich auch die Möglichkeit bestünde, dass Gott den Urknall erschaffen hat. Wenn davor nichts da war und es ist was entstanden, können wir nicht belegen, dass es nicht Gott ist." (Niveaustufe 2, Interview V, 36)

Das Niveau der Problemanalyse, das sich u. a. durch stärkere fachwissenschaftliche und -didaktische Bezüge charakterisiert (Anhang 2), findet sich öfter im Bereich hermeneutisch-fachwissenschaftlicher Kompetenzen, wie folgende Interviewpassage verdeutlicht:

„Also ich werde oft gefragt von Schülern in der Sekundarstufe 1 auch, „ja, aber sie haben doch Bio und Reli, das geht doch gar nicht, das widerspricht sich doch". […] Ich finde so richtig verstehen geht erst in der Oberstufe und da mache ich das sehr ausführlich und ganz genau. Die Qualität der Texte spielt eine ganz große Rolle. Und da muss man wissenschaftlich rangehen. Also Visionstheorie sozusagen. Also gehe ich davon aus, dass Wort für Wort der Text von Gott kommt oder nicht. Und dann die Frage, also kommt der biblische Text jetzt wörtlich von Gott, dann passt es ja nicht und dann habe ich ja auch einen Konflikt mit meinem Glauben direkt. Und der Entstehungskontext des babylonischen Exils, den mache ich auch sehr ausführlich, sodass die erkennen, warum haben die Priester denn im babylonischen Exil diesen Text überhaupt geschrieben. Als Werbeschrift, weil sie dachten, oh, die Assimilation an die babylonischen Götter und

Bräuche nimmt hier immer weiter zu. Es gab ja junge Menschen, die Israel gar nicht mehr gesehen, Jerusalem gar nicht gesehen haben, den Tempel nie besucht haben, warum sollen die den vermissen? Also nahmen die Assimilation immer weiter zu und da haben die Priester sich gedacht, wir müssen einfach einen hymnusartigen Text schreiben, den man im Gottesdienst auch beten kann und so, das verstehen die [Schüler] aber auch." (Niveaustufe 3, Interview C, 54)

Zudem weisen die Daten darauf hin, dass im Bereich des pädagogischen Wissens zur Diagnostik die befragten Lehrkräfte tendenziell niedrige Kompetenzen besitzen. Diese Facette diagnostischer Kompetenz scheint weitgehend am geringsten ausgeprägt zu sein. Dieser Befund hängt möglicherweise mit der Beobachtung der Codierenden zusammen, dass in den Selbstaussagen der Interviewten dem diagnostischen Wissen im Fach Religion häufig im Vergleich zu den „Hauptfächern" nicht dieselbe Relevanz zugesprochen wird:

„Ja, das ist immer ganz spannend, weil da ist auch ein riesen Unterschied zu einem Hauptfach. Also da sind wir viel festgelegter. Bei einem Hauptfach habe ich ja ganz klare Vorgaben, wie viel zählt der Inhalt, wie viel zählt die Darstellung zum Beispiel. Also sprich Rechtschreibung, Ausdrucksweise und so weiter. Ähm, wie viel, ja, lasse ich, da ist auch genauer vorgegeben, was der Inhalt sein muss. Also gerade in Englisch, da ist genau vorgegeben, es muss ein Teil Hörverstehen sein, Leseverstehen, also alle Kompetenzen abgedeckt. Und von daher ist das, ich will nicht sagen ((lacht)), dass das in Religion ein bisschen willkürlicher ist, aber man hat schon viel mehr Freiheiten, würde ich sagen. Also das ist schon nicht so festgelegt, auch von der Fachschaft, dass wir da, wer weiß wie festgezurrte Bewertungskriterien hätten. Das ist schon, ja, könnte ich jetzt gar nicht so ganz eindeutig benennen, wahrscheinlich, was man da vorgibt. Aber klar, man wird natürlich in irgendeiner Form die inhaltliche Richtigkeit bewerten und dann, weil ein Gestaltungsaspekt ist immer wichtig, ne? Ist es irgendwie ansprechend übersichtlich gestaltet? Ja, genau. Und ich denke mal schon, dass man auch immer ein bisschen drauf guckt, ist das jetzt nochmal, geht das nochmal in so eine reflektive Ebene oder ist das halt eben sehr oberflächlich, also bleibt das auf so einem einfach nur Wiedergabe von Informationsebene sozusagen?" (Interview G, 24)

Grundsätzlich wird die höchste Kompetenzstufe nur von einer Lehrperson in einzelnen Kompetenzfacetten erreicht, wobei sich in der Codierung durchaus Schwierigkeiten gezeigt haben, einzelne Textsegmente trennscharf einer Niveaustufe zuzuordnen. Dies betrifft vor allem die Abgrenzung zwischen Beschreibung oder Erläuterung.

Aufschlussreich ist eine vertiefte Auswertung nach Schulformen, nach Sozialindex und Berufsalter (Abb. 2). Für diese Auswertung wurde der Mittelwert aus den jeweils erreichten Niveaustufen gebildet (Abb. 3). Da im vorliegenden Datensatz die Spannweite der Werte nur zwischen 0-4 liegt, wird der Mittelwert nicht durch Extremwerte verzerrt. Am Mittelwert lassen sich somit zumindest auffällige Häufungen höherer bzw. niedriger Kompetenzstufen ablesen. Diese können explorativ für vertiefte Analysen verwendet werden, z. B. für qualitative Einzelfallanalysen oder für die Mixed-Methods-Auswertung mit den quantitativen Daten des zweiten Teilprojekts.

| Schulform | n = | Fachwissen Hermeneutik | Fachdidaktisches Wissen zu unterstützenden Lehr-Lernstrategien | Fachdidaktisches Wissen zu typischen Fehldeutungen | Fachdidaktisches Wissen zu heterogenitäts-sensiblen Aufgaben | Pädagogisches Wissen zur Diagnostik | Mittelwerte MW |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **MW Gym** | 11 | 2,55 | 2,27 | 1,91 | 1,82 | 1,64 | 2,04 |
| **MW Gesamt/ Real/ Sekundar** | 14 | 1,5 | 1,57 | 1,36 | 1,43 | 1,42 | 1,46 |
| **MW alle Schulformen** | 25 | 1,96 | 1,88 | 1,6 | 1,6 | 1,52 | |

Abbildung 3: Mittelwerte der erreichten Niveaustufen

Deutliche Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Schulformen der befragten Lehrkräfte: Unterteilt man diese nach Gymnasiallehrkräften (n=11) und Lehrkräften der Sekundarstufe I (Gesamt-, Real- und Sekundarschule; n=14) so weisen die Lehrkräfte am Gymnasium in allen Kompetenzfacetten höhere Niveaustufen auf, insbesondere bei den hermeneutischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzfacetten. Beim pädagogischen Wissen zur Diagnostik nähern sich die beiden Lehrkräftegruppen auf sehr niedrigem Niveau aneinander an. Werden die Daten in Hinblick auf Berufserfahrung oder Schulsozialindex ausgewertet, so ergeben die Mittelwerte keine deutlichen Tendenzen (hinsichtlich Berufserfahrung: MW < 5 Jahre: 1,37; 5-10 Jahre: 2,12; 10-20 Jahre: 1,68; > 20 Jahre: 1,77).

Somit zeigt sich durchgängig in den Daten, dass die Diagnosekompetenz bei Religionslehrkräften nicht stark ausgebildet ist. Insbesondere die Kompetenzfacette „Pädagogisches Wissen zur Diagnostik" ist sehr gering ausgeprägt – und dies durchgängig in allen Schulformen. Lediglich eine Lehrkraft erreicht hier Niveaustufe 3.

Die Ergebnisse lassen sich im Horizont des religionspädagogischen Forschungsstands nur bedingt interpretieren, da hierzu bislang keine vergleichbaren Daten vorliegen. Vielmehr können sie angesichts des sowohl empirischen als auch konzeptionell-theoretischen Forschungsdefizits (Kap. 2) als dessen Konsequenz gedeutet werden: Da religionspädagogische Diagnostik bislang noch nicht breit

etabliert ist, erscheinen die niedrigen Kompetenzen, insbesondere in Hinblick auf pädagogisches Wissen zur Diagnostik, äußerst plausibel.

## 5. Ausblick und Limitationen

Die Ergebnisse der evaluativen Inhaltsanalyse werden im weiteren Projektverlauf in einem Mixed-Methods-Verfahren mit den quantitativen Daten verknüpft. So kann z. B. analysiert werden, inwiefern Lehrkräfte mit einer hohen Diagnosekompetenz zu genaueren Diagnoseurteilen (Urteilsgenauigkeit) kommen oder inwiefern die von Schüler:innen im quantitativen Fragebogen angegebene hohe bzw. niedrige Unterrichtsqualität mit der Diagnosekompetenz von Lehrkräften korreliert. Hierdurch ist es notwendig, die qualitativen Daten schlussendlich auf einzelne Zahlen zu konzentrieren. Um jedoch die inhaltlich reichhaltigen Interviewdaten hierauf nicht zu reduzieren, werden im qualitativen Teilprojekt von DiaLeRU im weiteren Verlauf zusätzlich qualitativ-strukturierend die unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zu Diagnostik von den Religionslehrkräften ausgewertet sowie Einzelfallanalysen von Lehrkräften oder von einzelnen Kompetenzfacetten vorgenommen. Hierbei ist auch der Bedeutung des jeweiligen Zweitfachs der Lehrkräfte nachzugehen, da ein erster Einblick in die Daten nahelegt, dass Wissen, Vorstellungen von und Einstellungen zu Diagnostik auch davon beeinflusst sein könnten, ob bzw. welche Diagnosepraktiken im jeweiligen Zweitfach vorherrschen. Insbesondere Fächer mit ausgeprägter Diagnosepraxis, wie z. B. Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik, könnten demnach den Blick der Lehrkräfte auf religionspädagogische Diagnostik prägen.

Die stärksten Limitationen der Studie liegen im Erhebungsdesign. Zwar sind die geführten Interviews mit durchschnittlich ca. einer Stunde sehr umfassend. Durch vielfältige Frageimpulse und Fallvignetten konnten sowohl Wissensaspekte als auch diagnostische Praxis erhoben werden. Dennoch können auch die erreichten, relativ niedrigen Niveaustufen darin begründet liegen, dass Lehrkräfte ihr Wissen oder ihre Kompetenzen anhand der Impulse nicht umfassend abrufen konnten. Zudem werden durch die Arbeit mit Fallvignetten zwar praxisnah Lehr-Lernsituationen adressiert, sie stellen aber dennoch keine konkreten Handlungen in der Praxis dar. Lehrkräfte können somit durchaus in ihren Lerngruppen andere Diagnosefacetten und -kompetenzen abrufen, die in DiaLeRU nicht sichtbar wurden. So hatten viele Lehrkräfte Schwierigkeiten, adaptive lernunterstützende Maßnahmen fachwissenschaftlich und didaktisch fundiert zu entwickeln. Sie verwiesen zwar in ihren Erläuterungen auf einzelne fachdidaktische und fachwissenschaftliche Konzeptionen, knüpften dabei jedoch selten adaptiv an

die Vorstellungen und Gedanken der Schüler:innen an, die in den Fallvignetten eingebracht wurden.

Auch auf der Ebene des Codierens zeigen sich mögliche Limitationen der Auswertung. Insbesondere die Frage, ab wann und in welchem Maß von einer fachlichen Fundierung der Aussagen der Religionslehrkräfte gesprochen werden kann, wurde zu einem Gesprächsthema des Inter-Coder-Gespräches in der kategorienbezogenen Einschätzung, da fachliche Elemente oftmals stark in praxisorientierter Sprache auf der Beispielebene eingebunden werden. An dieser Stelle wäre zum Beispiel mittels dokumentarischer Methode weiterführend zu untersuchen, wie fachdidaktische Theorien in der Selbstbeschreibung der diagnostischen Praxen von Lehrkräften zur Sprache kommen. Aus dieser Analyse könnten perspektivisch auch Kriterien abgeleitet werden, um zukünftige Fortbildungsmaßnahmen zur Förderung diagnostischer Kompetenz von Religionslehrkräften an impliziten Wissensbeständen und Einstellungen zur Diagnostik im Religionsunterricht differenziert auszurichten und dadurch möglichst nachhaltig zu gestalten.

## Literatur


Artelt, Cordula & Gräsel, Cornelia (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23*(3), 157–160. https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.157

Aufschnaiter, von Claudia, Cappell, Janine, Dübbelde, Gabi et al. (2015). Diagnostische Kompetenz: Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 61*(5), 738–758. https://doi.org/10.25656/01:12723

Brunner, Martin, Anders, Yvonne, Hachfeld, Axinja, & Krauss, Stefan (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss, & Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 215–234). Waxmann.

Fetz, Reto Luzius, Reich, Karl Helmut, & Valentin, Peter (2001). *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis: Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen.* Kohlhammer.

Fricke, Michael (2017). FALKO-R: Professionswissen von Religionslehrkräften: Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz. In Stefan Krauss, Andreas Lindl, Anita Schilcher, Michael Fricke, Andreas Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff, & Rolf H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 291–335). Waxmann.

Gärtner, Claudia & Sieveke, Annalena (2025). „Ich habe das noch nie bewusst Diagnostik genannt, das ist ja was, was total unterbewusst läuft". Empirische Erkundungen für eine klassismusreflexive Diagnostik. *TheoWeb 24*(2), 85–103. https://doi.org/10.25656/01:34633

Glogger-Frey, Inga & Herppich, Stephanie (2017). Formative Diagnostik als Teilaspekt diagnostischer Kompetenz. In Anna Südkamp & Anna-Katharina Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 42–46). Waxmann.

Grümme, Bernhard, Schlag, Thomas, & Ricken, Norbert (Hrsg.). (2021). *Heterogenität: Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft.* Kohlhammer.

Höger, Christian (2008). *Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse*. LIT.

Höger, Christian (2016). Schülerwissen und -einstellungen zu Schöpfung, Urknall und Evolution in der Entwicklung. Methodische Skizze und erste exemplarische Erträge eines qualitativ-empirischen Längsschnitts im Rahmen eines theologischen Habilitationsprojekts. In Christian Höger & Silvia Arzt (Hrsg.), *Empirische Religionspädagogik und praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik"* (88–105). AKRK.

Höger, Christian (2020). *Schöpfung, Urknall und Evolution: Einstellungen von Schülern/Schülerinnen im biographischen Wandel.* LIT.

Höger, Christian (2024). Herausforderungen eines qualitativen Längsschnitts zu Einstellungen von Schüler:innen zum Weltursprung. In Karin Peter (Hrsg.), *Religiöse Vorstellungen von SchülerInnen erforschen. Grundlagen – Forschungsprojekte – Perspektiven* (S. 155–177). Kohlhammer.

Hunze, Guido (2007). *Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten.* Kohlhammer.

Klose, Britta (2014). *Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen.* Kohlhammer.

Kremer, Carolin (2026). *Religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität im Religionsunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zur Perspektive der Lehrkräfte.* Waxmann.

Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.

Leuders, Timo, Dörfler, Tobias, Leuders, Juliane, & Philipp, Kathleen (2018). Diagnostic competence of Mathematics Teachers: Unpacking a Complex Construct. In Timo Leuders, Kathleen Philipp, & Juliane Leuders (Hrsg.), *Diagnostic competence of mathematics teachers: Unpacking a complex construct in teacher education and teacher practice* (S. 3–31). Springer.

Leven, Eva-Maria (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften.* LIT.

Nett, Ulrike E., Dresel, Markus, Gegenfurter, Andreas, Matthes, Eva, Peuschel, Kristina, & Hartinger, Andreas (2022). Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule. In Andreas Hartinger, Markus Dresel, Eva Matthes, Ulrike E. Nett, Kristina Peuschel, & Andreas Gegenfurter (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 21–40). Waxmann.

Peter, Karin (2024). Religiöse Vorstellungen von Schüler:innen erforschen. Eine Annäherung. In Karin Peter (Hrsg.), *Religiöse Vorstellungen von SchülerInnen erforschen. Grundlagen – Forschungsprojekte – Perspektiven* (S. 9–16). Kohlhammer.

Pirker, Viera & Juen, Maria (2018). *Religion - (k)ein Fach wie jedes andere: Spannungsfelder und Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung.* Kohlhammer.

Reese-Schnitker, Annegret (2010). „Nun sag, wie hast du´s mit der Leistung?" Leistungsverständnis und Leistungsorientierung im Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge 64*, 31–50. https://doi.org/10.20377/rpb-1403

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.* Berlin.

Sieveke, Annalena (2023). Diagnostic Competencies of Religious Education Teachers – Requirements and Challenges. *Journal of Empirical Theology, 36*(2), 259–277. https://doi.org/10.1163/15709256-20231153

Sieveke, Annalena, Taxacher, Gregor, Gärtner, Claudia, & Unser, Alexander (2023). Fachspezifische Barrieren angehender Religionslehrer*innen bei der Diagnose von Schüler*innenkompetenzen: Eine qualitative Analyse von Diagnoseberichten zum Thema „Schöpfung". *Religionspädagogische Beiträge, 46*(1), 5–16. https://doi.org/10.20377/rpb-252

Südkamp, Anna & Praetorius, Anna-Katharina (Hrsg.). (2017). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen.* Waxmann.

Unser, Alexander (2019). *Social inequality and interreligious learning: An empirical analysis of students agency to cope with interreligious learning tasks.* LIT.

Unser, Alexander (2022). Non-religious pupils in religious education: An exploration of their specific learning conditions. *Journal of Beliefs & Values, 45*(1), 55–68. https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2156751

Zucker, Verena (2019). *Erkennen und Beschreiben von formativem Assessment im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Teilfähigkeiten der professionellen Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden.* Logos Verlag.

Die Tabellen und Grafiken finden sich in einem eigenen Onlineanhang:

https://doi.org/10.25364/10.34:2026.2.14.Anhang