

Fachspezifische Barrieren angehender Religionslehrer*innen bei der Diagnose von Schüler*innenkompetenzen – Eine qualitative Analyse von Diagnoseberichten zum Thema „Schöpfung“

Annalena Sieveke / Gregor Taxacher / Claudia Gärtner / Alexander Unser
Technische Universität Dortmund

Kontakt: annalena.sieveke@tu-dortmund.de

eingereicht: 13.01.2023; überarbeitet: 25.03.2023; angenommen: 27.03.2023

Zusammenfassung: *Beurteilen* und *Fördern* sind neben dem Unterrichten, Erziehen und Innovieren Kernkompetenzen von Lehrkräften. Infolgedessen ist in den letzten Jahren – insbesondere seitens der Mathematikdidaktik und der Bildungswissenschaften – ein verstärktes Interesse an der Konzeptualisierung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften entstanden. Demgegenüber ist die Forschung zu diagnostischen Kompetenzen von Religionslehrer*innen auf wenige unverbundene Ansätze begrenzt. Der elaborierteste Ansatz zur Diagnostik im Religionsunterricht, der von Oliver Reis und Theresa Schwarzkopf entwickelt wurde, beschreibt Verfahrensschritte einer kompetenzorientierten Diagnose. Dieser bildet die konzeptionelle Grundlage des fachdidaktischen Bachelormoduls „Diagnose von religiösen Denk- und Handlungsmustern“ am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund. In diesem Beitrag wird nach fachspezifischen Barrieren von angehenden Religionslehrkräften bei der Diagnose von Schüler*innenkompetenzen im Bereich „Schöpfung“ gefragt, indem Diagnoseberichte von angehenden Religionslehrer*innen zur Diagnose von Schüler*innenkompetenzen auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Die Ergebnisse dieser Analysen werden anschließend im Kontext einer ausstehenden theoretischen Konzeptualisierung diagnostischer Kompetenzen von Religionslehrer*innen diskutiert.

Schlagwörter: Diagnostische Kompetenzen, angehende Religionslehrer*innen, Schöpfung, qualitative Inhaltsanalyse

Abstract: *Assessing and fostering* are, in addition to teaching, educating and innovating, core competencies of teaching professionals. Consequently, an increased interest in the conceptualization of diagnostic competencies of teachers has emerged in recent years, particularly in the field of didactics of mathematics and educational sciences. In contrast, research on diagnostic competencies of religious education teachers is still limited. The most elaborated of the few approaches in RE, developed by Oliver Reis and Theresa Schwarzkopf, describes procedural steps of a competence-oriented diagnosis. This approach forms the main conceptual basis of the Bachelor’s module “Diagnostic competencies: How to access a religious learning process” at the Department of Catholic Theology at TU Dortmund University. On the basis of qualitative content analysis, this article asks for subject-specific barriers of preservice RE teachers in diagnosing students’ competencies in the field of “creation” by analysing pre-service teachers’ research reports on students’ diagnoses. The results of these analyses will then be discussed in the context of a pending theoretical conceptualization of diagnostic competencies of RE teachers.

Keywords: Diagnostic competencies, pre-service teachers, creation, qualitative content analysis

Diagnosekompetenz gilt heute als ein zentraler Bestandteil des Professionswissens von Lehrkräften. In den Professionsstandards der Kultusministerkonferenz etwa wird das Diagnostizieren und Beraten neben dem Unterrichten, Innovieren und Erziehen als Kernbestandteil der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften dargestellt (KMK, 2019). Ebenso fordern die Deutsche Bischofskonferenz (DBK) und

die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) in ihren Ausbildungsrichtlinien, dass Religionslehrkräfte dazu befähigt werden sollen, die Lernvoraussetzungen ihrer Schüler*innen korrekt zu diagnostizieren, um ihren Unterricht entsprechend anpassen und so Kompetenzentwicklung fördern zu können (DBK, 2011, S. 15; EKD, 2008, S. 34).

Bei der Bedeutung dieses Themas erstaunt es, dass der Forschungsstand zu Fragen gelingender Ausbildung diagnostischer Kompetenzen von angehenden Lehrkräften vergleichsweise limitiert ist (Buch & Sparfeldt, 2020, S. 43). Auch in der Religionspädagogik finden sich nur wenige Studien, die sich ausschließlich (Klose, 2014) oder partiell (Hofmann, 2008; Fricke, 2017; Leven, 2019) mit Diagnosekompetenz beschäftigen. Was diese Studien bislang nicht thematisieren, sind fachspezifische Barrieren, die sich (angehenden) Religionslehrkräften im Diagnoseprozess stellen. Kenntnisse solcher fachspezifischen Hürden sind aber essentiell, um die Ausbildung von Diagnosekompetenz fördern zu können.

Unser Beitrag zielt darauf ab, erste Erkenntnisse zu solchen fachspezifischen Barrieren im Diagnoseprozess zu präsentieren und zu diskutieren. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand, der im nächsten Abschnitt skizziert wird, werden wir Diagnoseberichte von Studierenden des Lehramts Katholische Religionslehre am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund mittels qualitativer Inhaltsanalyse auswerten, um Hürden im Diagnosevorgang zu identifizieren. Das Studiendesign samt Auswertungsmethodik sowie die Ergebnisse werden im zweiten und dritten Abschnitt präsentiert. Abschließend werden wir die Befunde in den Kontext des bisherigen Forschungsstands stellen und Perspektiven für zukünftige Forschung diskutieren.

I. Diagnose und Diagnosekompetenz

I.1 Definition und bisherige Forschung

Diagnosekompetenz wird in der bildungswissenschaftlichen Diskussion als ein zentraler Baustein erfolgreichen Lehrer*innenhandelns angesehen (Leuders, Philipp & Leuders, 2018; Glogger-Frey & Herppich, 2017; von Aufschnaiter et al., 2015). Allgemein lässt sich sagen, dass Diagnose als ein Informationsverarbeitungsprozess verstanden wird, bei dem Lehrkräfte bestimmte Schüler*innenmerkmale wahrnehmen oder gezielt erheben, diese vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer oder pädagogischer Kriterien bewerten und daraus Handlungsfolgen für ihren Unterricht ableiten. Diagnosekompetenz kann demnach als ein Bündel von Fähigkeiten zur (unter fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Gesichtspunkten) korrekten Wahrnehmung, Erhebung und Bewertung von Schüler*innenmerkmalen und zur angemessenen Ableitung unterrichtlicher Handlungsfolgen definiert werden (Herppich et al., 2018; von Aufschnaiter et al., 2015).

Religionspädagogische Studien zur Diagnosekompetenz haben bislang vor allem untersucht, wie akkurat Religionslehrkräfte fachliche (vor allem christologische und schöpfungstheologische) Präkonzepte, fachbezogene Einstellungen oder entwicklungspsychologische Lernvoraussetzungen bei Schüler*innen wahrnehmen (Fricke, 2017, S. 304–305; Hofmann, 2008, S. 269; Klose, 2014, S. 96; Leven, 2019, S. 93). Diese sogenannte Urteilsgenauigkeit, die einen wichtigen Teilaspekt der Diagnosekompetenz darstellt, wurde z. B. über standardisierte Testaufgaben (Hofmann, 2008; Fricke, 2017) oder über den Abgleich mit Schüler*innenselbstauskünften (Klose, 2014) erfasst. In der Studie von Fricke (2017, S. 326) korrelierte die Urteilsgenauigkeit signifikant mit dem Fachwissen und fachdidaktischen Wissen der Befragten.

Der bisherige Fokus auf Fragen der Urteilsgenauigkeit und die damit verbundenen standardisierten Studiendesigns bringen es jedoch mit sich, dass wir bislang keinerlei Wissen darüber besitzen, wie Religionslehrer*innen im Prozess der Diagnose Informationen erheben und verarbeiten, welche Wissensstände dabei einfließen und welche typischen Fehler auftreten können. Gerade für die Beantwortung der Frage nach fachspezifischen Barrieren wären aber Einblicke in den Prozess der Diagnose sehr wichtig.

1.2 Konzeptuelle Modellierung

Ein Vorschlag zur Strukturierung des Diagnoseprozesses findet sich bei Reis und Schwarzkopf (2015). Hierbei handelt es sich nicht um ein empirisch validiertes Modell diagnostischer Kompetenz, sondern um eine theoretische Modellierung von diagnostischen Schritten, die eine systematische Individualdiagnose der Kompetenzen von Schüler*innen im Religionsunterricht ermöglichen sollen. Im Folgenden wird das Diagnosemodell von Reis und Schwarzkopf (2015) ausführlich dargestellt, weil es sowohl in analytischer Hinsicht aufschlussreich ist, als auch in der universitären Lehre am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund eingesetzt wird. Die Diagnoseberichte, die in den folgenden Abschnitten analysiert werden, bauen auf diesem Modell auf.

Dieses Diagnosemodell bringt Kompetenzorientierung, Orientierung an einer normativen Diagnostik (Leistungs- und Fehler-Diagnostik) und die Orientierung an der eigenständigen theologischen Fachlogik zusammen. Deshalb steht zunächst die Formulierung eines an den Lehrplänen orientierten Lernziels („Learning-Outcome“) im Sinne einer theologisch sinnvollen Handlung (Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 51–57) im Vordergrund der Konzeption eines diagnostischen Vorhabens. Dazu werden das thematische Objekt, das methodische Instrument und das didaktische Ziel der erwarteten Schüler*innen-Handlung bestimmt. Dies erfordert die Analyse der implizierten theologischen Sachlogik des Learning-Outcomes (Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 69–76). Die fachspezifische Besonderheit zeigt sich in der Unterscheidung von entscheidbaren und unentscheidbaren Fragen (Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 66–69): Antworten auf unentscheidbare Glaubensfragen oder ethische Positionierungen erfordern individuelle Entscheidungen. Diese lassen sich aber innerhalb bestimmbarer fachlicher Diskurslinien dennoch als „richtig“ oder „fehlerhaft“ (Normabweichung) in Lernprozessen diagnostizieren. Die Studierenden werden in der universitären Lehre methodisch geschult, eine elementare Struktur für entscheidbare und eine Meta-Struktur für unentscheidbare Fragen am Beispiel selbst gewählter Learning-Outcomes zu entwickeln.

Für die Diagnostik von auf ein solches Learning-Outcome bezogenen Lernprozessen und -ergebnissen wird die in ihnen gegebene Kompetenzerwartung konkret (nach Fertigkeiten und Fähigkeiten) beschrieben und in Anlehnung an die Bloomschen Taxonomiestufen (Bloom & Anderson, 2010) eingeschätzt. Daran orientiert stehen dem Modell zwei Diagnoseinstrumente („Niveaustufenmodell“ und „Bearbeitungsstruktur“) zur Verfügung, die als Prognostik entweder der erwarteten Lernergebnisse oder des erwarteten Lösungsweges bzw. deren jeweiliger Unterschreitungen oder Abweichungen entworfen werden (Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 76–92). Diese Diagnoseinstrumente dienen als Maßstab zur diagnostischen Einordnung der Schüler*innen-Daten. Am Learning-Outcome orientiert werden im Rahmen des Niveaustufenmodells unterschiedliche Qualitätsabstufungen in der Erreichung der im Learning-Outcome anvisierten Kompetenz formuliert. Die Trennschärfe der einzelnen Stufen bildet ein zentrales Kriterium, um eine eindeutige und transparente Diagnose zu gewährleisten (Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 83–88). Bei der prozessual ausgerichteten Bearbeitungsstruktur hingegen werden unterschiedliche Handlungsschritte auf dem Weg zum Erreichen des Learning-Outcomes antizipiert. Diese umfassen auch abweichende, nicht zur erfolgreichen Bewältigung geeignete Schritte als Teil des Lösungsweges. Die unterschiedlichen Handlungsschritte werden so modelliert, dass eine logische Abfolge von Handlungsschritten entsteht (Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 79–83). Die Entscheidung für das ein oder andere Diagnoseinstrument treffen die Studierenden entsprechend ihrem Learning-Outcome und der daraus resultierenden theologischen Sachlogik, die eine prozessdiagnostische Ausrichtung am Lösungsweg oder eine lernstandsdiagnostische Klassifikation erfordert.

Um festzustellen, auf welcher Stufe des Niveaustufenmodells bzw. auf welcher Ebene der Bearbeitungsstruktur die Kompetenzen der Schüler*innen einzuordnen sind, werden von den Studierenden eine Anforderungssituation und diagnostische Aufgabenstellungen entwickelt, die die Schüler*innen

bearbeiten. Die diagnostischen Aufgabenstellungen werden entsprechend der Kriterien der Diagnoseinstrumente und der zuvor bestimmten Taxonomiestufe entworfen. Um eine präzise Datenauswertung im Rahmen der Diagnoseberichte zu gewährleisten, werden die Daten von zwei bis maximal drei Proband*innen erhoben. Der zeitliche Umfang des Diagnoseverfahrens sollte den Zeitraum einer schulischen Doppelstunde nicht überschreiten. Auf Basis der Einordnung der Ergebnisse auf einer bestimmten Stufe bzw. Ebene wird ein Förderziel formuliert, mithilfe dessen die Schüler*innen die nächste Stufe bzw. Ebene erreichen können. Abschließend wird die Entwicklung, Durchführung und Auswertung der Diagnoseergebnisse leitfragenbasiert reflektiert, wobei mögliche Diskrepanzen zwischen antizipierter und realer Durchführung, die Eignung des diagnostischen Instruments und die eigene Rollenwahrnehmung im diagnostischen Prozess Schwerpunkte der Reflexion bilden.

Vor dem Hintergrund dieses Diagnosemodells soll im Weiteren folgende Forschungsfrage beantwortet werden: Welche fachspezifischen Barrieren treten im Prozess der Diagnose von Schüler*innenäußerungen bei angehenden Religionslehrkräften während des Bachelorstudiums auf?

2. Beschreibung der Forschungsmethode

Um theologische und religionspädagogische Herausforderungen im Diagnoseprozess zu erforschen, wurden zwölf Diagnoseberichte von Studierenden des Lehramts Katholische Religionslehre am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Diagnoseberichte, die die empirischen Daten der Untersuchung bilden, wurden im Rahmen des Bachelormoduls „Diagnose von religiösen Denk- und Handlungsmustern“, dessen konzeptionelle Grundlage das bereits erwähnte Diagnosemodell von Reis und Schwarzkopf (2015) bildet, als benotete Prüfungsleistung angefertigt. Zwei Autor*innen dieses Artikels unterrichten in diesem Modul. Das Modul ist curricular am Ende des Bachelorstudiums angesiedelt und baut auf fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen auf, die in vorausgegangenen Modulen erworben wurden.

Die zwölf Diagnoseberichte, die im Zeitraum von 2017 bis 2021 angefertigt wurden, lassen sich folgenden Schularten zuordnen. Drei Berichte wurden von Studierenden, die der Schulform Grundschule (G), zwei, die der Schulform Gymnasium / Gesamtschule (GyGe), drei, die den Schulformen Haupt-, Real- und Gesamtschule (HRSGe) und vier, die dem Schwerpunkt der Sonderpädagogischen Förderung (SF) zuzuordnen sind, verfasst. Schulformspezifische Besonderheiten im Diagnoseprozess wurden aufgrund der ungleichen Schulformverteilung und der Größe der Stichprobe nicht eingehend untersucht. Um dennoch eine inhaltliche Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden nur Diagnoseberichte ausgewählt, die sich dem Themenschwerpunkt „Schöpfung“ widmen. Dieser Themenschwerpunkt ist fachdidaktisch gut erforscht, sodass sich die von den Studierenden wahrgenommenen lerngegenstandsspezifischen Problemstellungen bei der Diagnose von Schüler*innenleistungen in den aktuellen religionspädagogischen Forschungsdiskurs (z. B. Hunze, 2018; Höger, 2020) einbetten lassen.

Ausgewertet wurden die Diagnoseberichte mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 129–156). Die im Diagnosemodell von Reis und Schwarzkopf (2015) vorgegebenen Prozessschritte bildeten dabei die deduktiv vorgegebenen Hauptkategorien. Nach einer ersten Codierung des Materials wurden diese Hauptkategorien durch induktive Kategorienbildung um Subkategorien ergänzt, die sich an den theologischen Argumentationslinien und sprachlichen Mustern bei der Formulierung des Learning-Outcomes, bei der Positionierung zu Wahrheitsfragen im Rahmen der theologischen Sachlogik und bei der Formulierung diagnostischer Aufgabenstellungen orientieren. Es erfolgte ein zweiter Codierdurchgang auf Grundlage der Subkategorien. Bei einem anschließenden Fallvergleich ließen sich drei Hürden identifizieren, die in den folgenden Abschnitten eingehender präsentiert werden:

- a.) Umgang mit biblischen Texten bei der Formulierung des Learning-Outcomes

- b.) Positionierung zu Wahrheitsfragen in der theologischen Sachlogik
- c.) Formulierung der diagnostischen Aufgabenstellung

3. Ergebnisse

Zur Präsentation der Ergebnisse wird zunächst ein Fallbeispiel geschildert, in dem sich die gefundenen Hürden verdichten (3.1.), bevor in einem zweiten Schritt die drei Hürden näher beleuchtet werden (3.2.). Das Fallbeispiel liegt wie die übrigen analysierten Arbeiten als schriftliche Prüfungsleistung des vorgestellten Diagnose-Moduls vor. Die Studierenden führen mit ausgewählten Schüler*innen ein diagnostisches Projekt durch, das sie dokumentieren und auswerten müssen.

3.1 Fallbeispiel: „Warum es verschiedene Götter sind ...“

Eine Studentin lässt in ihrem Diagnoseprojekt Schüler*innen eines Gymnasiums (Sek II, Einführungsphase) Ausschnitte der Fernsehserie „The Rain“ mit den biblischen Schöpfungserzählungen in Bezug auf das dort vermittelte Gottesbild vergleichen. In ihrer Konzeption des Diagnosevorhabens zeigt sie auf, wie theologisch voraussetzungsreich das verfolgte Learning-Outcome ist. Sie bezieht sich auf biblisch und systematisch orientierte Kritiken eines konventionell-theistischen Schöpfer- und Schöpfungsbegriffs, insbesondere der darin evozierten (All-)Machts-Vorstellung. Es geht ihr also um die Entdeckung durch die Schüler*innen, dass dieses im Film dramatisch umgesetzte Gottesbild zwar auf den ersten Blick biblisch erscheint, aber der dialogisch-relationalen Theologie der Genesis nicht entspricht, sondern eine Art Karikatur der Sintfluterzählung darstellt.

Der Bericht über die Umsetzung dieses Diagnosevorhabens zeigt exemplarisch Hürden einer solchen fachdidaktischen Diagnostik auf. So erwartet die Studentin im zu erreichenden Learning-Outcome, dass die Schüler*innen Unterschiede eigenständig erkennen und formulieren können: „Die Schüler*innen können durch den Vergleich mittels des Serienausschnittes ‚The Rain‘ Unterschiede zwischen dem biblischen Gottesbild der Schöpfungserzählungen und dem in der Serie evozierten Gottesbild benennen“ (GyGe01). Doch die Unterschiede sind im Grunde vorgegeben, durch eine Art Checkliste göttlicher Eigenschaften (z. B. „mächtig, einfühlsam, liebend, gewalttätig, strafend“), die eine starke Leitplankenfunktion ausüben. Entsprechend gelingt es der für die Diagnose ausgewählten Probandin auch, den autoritären Charakter des Serien-Gottes zu entlarven und mit dem Gott der Bibel zu kontrastieren. Dagegen überrascht dann, dass die Kompetenzerwartung mit der anspruchsvollen Taxonomiestufe der „Beurteilung“ charakterisiert wird. Der Bruch zwischen der Aufgabenstellung und der Taxonomie zeigt sich darin, dass es weniger um eine Beurteilung, als vielmehr um eine Zuordnung weitgehend vorgegebener Chiffren geht. Wir finden solche Schwierigkeiten bei der Formulierung der diagnostischen Aufgabenstellung in vielen anderen Berichten. Oftmals sind sie stark lenkend oder gar affirmativ konzipiert, sodass ihre diagnostische Aussagekraft verloren geht (vgl. dazu ausführlicher 3.2.3).

Im Fallbeispiel spiegelt sich die Diskrepanz zwischen Learning-Outcome und Kompetenzerwartung indirekt in einer Formulierung der Schülerin wider: „Warum es verschiedene Götter sind, kann ich nicht genau sagen“ (GyGe01). Hier drückt sich die fehlende selbstständige Einsicht der Probandin in die schöpfungstheologische Problematik aus: dass man aus dem Gott der „Sündenfall-“ und der „Sintflut“-Geschichte nämlich durchaus genau den banal transzendenten Diktator herauslesen kann, welchen die Fernsehserie vorführt. Die Aufgabenstellung hat diese theologische Weichenstellung vorab schon verdeutlicht. Die Bibelauslegung ist nicht mehr umstritten, sondern vorgegeben, ein hermeneutisches Muster, das wir auch in anderen Diagnoseberichten in Form eines instrumentellen Umgangs mit Bibelstellen finden (vgl. dazu ausführlicher 3.2.1). Deshalb kann die Schülerin auch nicht eine offene Wahrheitsfrage verhandeln, sondern nur „zwei Götter“ identifizieren. Auch diese Tendenz, die Wahrheitsfrage gewissermaßen einzuklammern, finden wir in den Diagnoseberichten immer wieder (vgl. dazu ausführlicher 3.2.2).

Die unpassende Angabe der Taxonomiestufe stellt also nicht einfach einen punktuellen Fehler im Umgang mit dieser Skala dar. Vielmehr möchte die Studierende die Kompetenz der Beurteilung fördern, stellt aber keinen entsprechend offenen Raum der kontroversen Ergebnisfindung zur Verfügung. Sie möchte die für sich selbst angeeignete „richtige“ Theologie möglichst irritationsfrei weitergeben. Der hier analysierte Diagnosebericht steht exemplarisch für viele andere. Die Studentin hat ihr ambitioniertes fachdidaktisches Anliegen theologisch gut herausarbeiten können. In der Umsetzung geht aber sowohl die theologische (Theismuskritik) als auch die didaktische (Kompetenzerwartung) Ambition verloren. Für unsere Beobachtung der Diagnosekompetenz von Lehramtsstudierenden ist es wichtig zu klären, warum es zu solchen Brüchen zwischen Vorhaben und Durchführung kommt. Dies wird im folgenden Abschnitt geleistet.

3.2 Fachspezifische Barrieren bei der Diagnose von Schüler*innenkompetenzen

Die analysierten Diagnoseberichte lassen drei Barrieren erkennen, die sich bei der Diagnose von Schüler*innenkompetenzen stellen. Im Folgenden werden wir Schwierigkeiten beim Umgang mit biblischen Texten (3.2.1), bei der Positionierung zu Wahrheitsfragen (3.2.2) und bei der Formulierung diagnostischer Aufgabenstellungen (3.2.3) näher beschreiben.

3.2.1 Umgang mit biblischen Texten bei der Formulierung des Learning-Outcomes

Die Analyse der Diagnoseberichte zeigt, dass der biblische Text der Schöpfungserzählungen im Rahmen der Learning-Outcome-Formulierung überwiegend als methodisches Instrument (im Sinne eines Informationstextes) und nicht als inhaltliches Objekt (im Sinne eines Lerngegenstandes) gedeutet wird. Inhaltliche Objekte bilden z. B. theologische Topoi wie die Einzigartigkeit jedes Menschen, die Aufgabe des Menschen, die Schöpfung zu bewahren und Verantwortung zu übernehmen, oder die Deutung der Symbole Licht und Finsternis sein. Hieraus ergibt sich die in die theologische Sachlogik sowie in die Auswertung hineinreichende Problemstellung, dass die unterschiedlichen Deutungsperspektiven des Textes nicht diskursiv verhandelt werden, wie dies z. B. im Fallbeispiel durch die Checkliste mit den Eigenschaften Gottes verdeutlicht wird (3.1).

Durch Formulierungen wie „die biblische Sicht“ (HRSGe01) wird eine Eindeutigkeit und Abgeschlossenheit des Textes suggeriert, die einem fachwissenschaftlich angemessenen Textzugang nicht entspricht, da „die biblischen Schöpfungstexte immer suchende und in einem bestimmten situativen Kontext um Antwort ringende Deutungsversuche des menschlichen Lebens mit Blick auf die Beziehung zu einem geglaubten Gott sind“ (Hunze, 2018, S. 170). Dass in der Bibel Bezüge zur Schöpfung in vielfältigen Textgenres zur Sprache kommen (Hunze, 2018, S. 170), wird in den Diagnoseberichten durch die vorzufindende Fokussierung auf die Schöpfungstexte der Genesis nicht abgebildet. Hier zeigt sich die Relevanz der Antizipation lerngegenstandsspezifischer Verständnishürden und der Entwicklung fachwissenschaftlicher texthermeneutischer Kompetenzen im diagnostischen Prozess.

Diese These wird durch die Beobachtung gestützt, dass bei den Learning-Outcomes, die den biblischen Text als Instrument deuten, hermeneutisch unzureichend oder falsch begründet wird, inwiefern es sich um entscheidbare und unentscheidbare Fragen handelt. Die Zuordnung zu den entscheidbaren Fragen wird beispielsweise mit dem Verweis auf die eindeutige Belegbarkeit durch „Bibellexika oder wissenschaftliche Artikel“ (SF01) begründet. Darüber hinaus wird die Zuordnung damit begründet, dass „die Schüler zwar ihre individuellen Eindrücke über ihre Persönlichkeit mit einfließen lassen können, diese aber richtig oder falsch mit der in Genesis 2 erzählten Erschaffung des Menschen begründen“ (HRSGe01). Dass sich „das Learning-Outcome auf eine biblische Quelle beruf[e] und dieser Erzählung ein Erwartungsrahmen zugrunde lieg[e], der die Lösungen als richtig oder falsch bewerten [könne]“, lässt sich ebenfalls in diese Begründungsstruktur über die eindeutige Rahmung durch den biblischen Text zuordnen. In einigen Diagnoseberichten wird die Zuordnung zu einer entscheidbaren Frage

ethisch-moralisch begründet. Doch auch hier lässt sich eine bibelhermeneutisch problematische Vereindeutigung konstatieren, wenn z. B. formuliert wird, dass es „für den Probanden wichtig [sei] zu verstehen, dass die Bibel beide Geschlechter als gleichwertig anerkennt“ (G03).

3.2.2 Positionierung zu Wahrheitsfragen in der theologischen Sachlogik

Fragen der Schöpfungstheologie werden diagnostisch überwiegend als entscheidbar eingestuft. Dies folgt zum einen aus der Orientierung an biblischen Texten, die – wie gezeigt – tendenziell hermeneutisch vereindeutigt werden. Bei einem stärkeren Bewusstsein für interpretatorische und rezeptionsgeschichtliche Differenzen nehmen die Diagnoseberichte eine distanzierte Haltung im Sinne einer Modellbeobachtung ein: Die unentscheidbare Wahrheitsfrage wird eingeklammert und das Verständnis bestimmter modellierter Positionen diagnostiziert. Dies geschieht mitunter theologisch sehr anspruchsvoll, wenn etwa das Modell der „creatio ex nihilo“ mit dem verknüpften klassisch-theistischen Gottesbild dem einer „Schöpfung als Berufung“ (Ruster, 2018, S. 58–59) und eines „Gottes in Kommunikation“ gegenübergestellt wird (GyGe01). Das Erkenntnisinteresse bei diesem Diagnoseprojekt liegt zwar deutlich auf der Kompetenz, das klassische Schöpfungskonzept und sein Gottesbild durch eine alternative Sichtweise kritisierbar zu machen; die Diskussion der Wahrheitsfrage zwischen beiden Modellen bleibt aber ausgespart, gewissermaßen außerhalb des diagnostischen Horizonts. Ähnlich konnte auch die Studierende im Fallbeispiel (3.1) zwei Gottesbilder identifizieren, ohne diese in Hinblick auf die Wahrheitsfrage zu diskutieren.

Gegenüber diesen Beispielen finden sich auch Ansätze, welche mitunter recht komplexe Aussagen – etwa die, dass es einfacher sei, von Gott in Bildern und Symbolen zu sprechen (GyGe02) – als entscheidbar beziehungsweise als entschiedene Voraussetzung behandeln. Dagegen werden die unentscheidbaren Fragen und Antworten der Schüler*innen häufig im Sinne rein subjektiver Optionen behandelt und somit wenig oder nicht in die theologischen Modelle oder Argumentationslinien einbezogen.

Der Wahrheitsbegriff der meisten Forschungsberichte ist ein praktischer. Durchaus informiert durch die neuere exegetische, theologische Diskussion wird das Thema der Schöpfung weniger metaphysisch, ontologisch oder in Bezug auf die Naturwissenschaften, sondern ethisch im Hinblick auf den Schöpfungsauftrag des Menschen verstanden. Die Wahrheit ist also eine Weisung zum richtigen Handeln und guten Leben. Es geht meist anthropozentrisch um „die besondere Stellung des Menschen in der Schöpfung“ (G01), die aber ökologisch ausgelegt wird. Im Zentrum steht die Bewahrung der Schöpfung, „die Verantwortung des Menschen für die Umwelt“ (HRSGe03) und konkret um „den Umgang mit nicht-menschlichen Lebewesen“ (HRSGe02). Die Formel, „als Abbild Gottes Verantwortung für alle Lebewesen auf der Erde und für die Natur zu übernehmen“ (SF01), kann als nahezu repräsentativ für die elementare Wahrheit stehen, welche die Mehrheit der Diagnoseberichte zum Thema Schöpfung umkreist. Sie wirkt wie eine Kompromissformel zwischen traditioneller Anthropozentrik und deren Kritik, indem sie Ebenbildlichkeit, Herrschaftsauftrag und deren Kritik in praktischer Hinsicht zusammenbindet. Die Orientierung in Kontroversen um die theologische Wahrheit wird den Schüler*innen weitgehend erspart. Eine Positionierung der Schüler*innen wird kaum argumentativ, sondern vielmehr alltagspraktisch eingefordert.

3.2.3 Formulierung der diagnostischen Aufgabenstellung

Diese individualethische oder religiös-spirituelle Perspektive auf das Thema Schöpfung spiegelt sich auch in der Ausformulierung diagnostischer Aufgabenstellungen wider. Sie verbindet sich oft mit einer suggestiven Fragehaltung („Kann man sich auch für Bäume, Meere, Flüsse und Tiere bedanken, wenn ihr an die Schöpfung denkt?“ (SF02)), die einen affirmativen Antwortraum vorgibt.

Verknüpft ist dies oftmals mit theologischen Verkürzungen, die in die Formulierung der Aufgabenstellungen einfließen. So etwa die Annahme einer Opposition zwischen dem „alten Text“ und der „heutigen Zeit“ („Sollten wir diesen Text in der heutigen Zeit noch lesen?“ (G01)) die dazu führt, dass der Verheißungscharakter der Schöpfungserzählung und ihre Unabgeschlossenheit als *principium* zu einem bereits abgeschlossenen *initium* umgedeutet wird (Hunze, 2018, S. 165). Oder aber in der synonymen Verwendung der Begriffe „Schöpfung“ und „Natur“, die dazu führt, dass vor allem, die individuelle Beziehung zur Natur und zur eigenen Kreatürlichkeit unter Ausblendung der theologischen Kontroversität und Beziehungslogik des Schöpfungsbegriffes fokussiert wird (SF02; G01; HRSGe02). Dies wird beispielsweise darin deutlich, dass der Schöpfungsbegriff gegenständlich und objekthaft abgrenzbar gedeutet wird („Was an dem Bild von Köder ist Schöpfung?“ „Was an der Weltkarte ist Schöpfung?“ (SF02)) oder vollständig im Begriff „Umweltaspekt“ (HRSGe03) aufgeht. Aber selbst dort, wo die Schöpfungserzählung als eine theologische Beziehungs- und Glaubensaussage aufgegriffen wird, überwiegt ein instruktionstheoretisches Verständnis des Verhältnisses zwischen Gott und Mensch: „Gott gibt Anweisungen. Er formuliert einen Auftrag für uns Menschen. Es geht dabei um die Beziehung zwischen den Menschen und der Natur und den Menschen und den anderen Lebewesen“ (G01).

4. Diskussion der Ergebnisse

Die drei im Diagnoseprozess identifizierten fachspezifischen Hürden beim Umgang mit biblischen Texten, bei der Positionierung zu Wahrheitsfragen und bei der Formulierung der diagnostischen Aufgabenstellung lassen eine gemeinsame Tendenz erkennen, die sich als Versuch der Vereindeutigung von Religion beschreiben lässt. Im Folgenden werden wir die Befunde vor dem Hintergrund des religionspädagogischen Forschungsstands (4.1), aber auch mit Blick auf das verwendete Diagnosemodell diskutieren (4.2).

4.1 Umgang mit dem fachlichen, theologischen Diskurs

Unsere Auswertung zeigt, dass es für die untersuchten Studierenden eine große Herausforderung darstellt, kontroverse und offene theologische Diskursräume in den Learning-Outcomes adäquat zu modellieren und die Ergebnisse der Schüler*innen entsprechend zu analysieren. Anhand der theologischen und sprachlichen Muster in der Formulierung von diagnostischen Aufgabenstellungen konnte eine überwiegend affirmative, teilweise suggestive und theologisch verkürzte Aufgabenkultur herausgearbeitet werden. Im Zusammenhang mit der wahrnehmbaren Präferenz der Studierenden für die Zuordnung ihres Learning-Outcomes zu den entscheidbaren Fragen lässt sich eine Tendenz zu integrierender Eindeutigkeit herausstellen. Dies gilt selbst dann, wenn die theologische Sachlogik des Learning-Outcomes vergleichsweise komplex und ambitioniert entworfen wird (z. B. GyGe01).

Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Studienergebnisse von Eva-Maria Leven zum professionellen Umgang von Religionslehrkräften mit Wahrheitsfragen. Sie deutet im Rahmen ihrer explorativen Studie zum Professionswissen von Religionslehrkräften einen Zusammenhang zwischen einem affirmativen Unterrichtsstil und der Positionalität von Religionslehrkräften an: „Der Befund deutet an, dass eine/r, die/der affirmativ unterrichtet, keine Position bezieht, weil die Positionalität durch die enge Themensetzung oder Aufgabenstellung bzw. durch eindeutige Medien oder Methoden ja bereits deutlich wird. Diese Positionen werden nicht als individuelle Deutungen des Sachverhalts markiert, sondern als wesentliche Kennzeichen der Glaubensgemeinschaft; folglich stehen sie nicht zu Debatte“ (Leven, 2019, S. 363–364).

Damit gewinnen die diagnostischen Aufgabenstellungen schnell katechetische Züge, die lediglich darauf abzielen, ein Verständnis und eine Übernahme dessen zu erfassen, was die Unterrichtenden als „die Botschaft des biblischen Textes“ oder „die Position der Glaubensgemeinschaft“ konstruieren und methodisch einspielen. Eine solche Diagnostik bleibt weit hinter dem zurück, was beispielsweise unter

den Stichworten einer „pluralitätsfähigen Religionspädagogik“ (Schweitzer, Englert, Ziebertz & Schwab, 2002) oder eines „kompetenzorientierten Religionsunterrichts“ (Obst, 2010; Sajak, 2021) diskutiert worden ist. Insofern eine diagnostische Aufgabenkultur also nicht dazu in der Lage ist, Debatten zu aktivieren und hiermit auch begründete Urteile der Schüler*innen hervorzurufen, fehlt der Diagnostik ihr Gegenstand und den Schüler*innen die Perspektive einer Förderung entsprechender Kompetenzen.

Folgt man der skizzierten Deutung Levens, stellt sich für die religionspädagogische Diagnostik die Frage nach der Rolle der Positionalität und kritischen Selbstreflexivität der Religionslehrkraft im diagnostischen Prozess. Zudem deuten die Aufgabenstellungen, die verkürzte Bibelhermeneutik sowie das Ausblenden der Wahrheitsfragen auf Defizite im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen sowie auf Schwierigkeiten bei der Anwendung dieses Wissens im Rahmen der Diagnose hin. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der Studie von Fricke (2017, S. 326), wonach auch andere Aspekte der Diagnose (dort: Urteilsgenauigkeit) signifikant mit dem Fachwissen und fachdidaktischen Wissen korrelieren.

Hier sehen wir Potential für zukünftige Forschung. Der aktuell vermutete und durch Indizien belegte Zusammenhang zwischen Positionalität, eigenen Wertvorstellungen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen einerseits und Diagnosekompetenz andererseits müsste eingehender untersucht und rekonstruiert werden, um zielgerichtete Maßnahmen in der Ausbildung von Religionslehrer*innen ergreifen zu können. Damit zusammen hängt die Entwicklung und Erprobung diagnostischer Aufgaben, die innerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik ein erhebliches Forschungsdefizit markieren. Die Schwierigkeit, diagnostische Aufgaben zu stellen, lässt sich aber kaum (angehenden) Religionslehrer*innen anlasten, wenn die religionspädagogische Forschung bislang keine erprobten Verfahren bereitstellt.

4.2 Diagnoseprozess im Horizont des verwendeten Diagnosemodells

Die Ergebnisse unserer Auswertungen der Diagnoseberichte legen weiter nahe, dass die beobachteten Verengungen und Eindimensionalitäten des schöpfungstheologischen Diskurses von bestimmten Weichenstellungen des Diagnosemodells begünstigt werden. So fokussiert sich z. B. das verwendete Diagnosemodell den Prozess der Lernzielentwicklung stark auf die Lerngegenstände in ihren elementaren Wahrheiten und Strukturen und weniger stark auf die Subjekte mit den entsprechenden elementaren Erfahrungen und Zugängen (Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 104). Hierin könnte ein Grund für die Schwierigkeiten bei der Formulierung von Aufgaben und Förderzielen liegen, da diese ja ebenso die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen berücksichtigen müssen. Reis und Schwarzkopf deuten zwar an, dass eine stärkere Berücksichtigung von Entwicklungs- und Sozialisierungstheorien die Qualität des Diagnose-Förderprozesses insbesondere bei der Entwicklung angemessener Förderinterventionen steigern könne (Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 105–106). Eine konzeptionelle Schwerpunktverlagerung vom Lerngegenstand auf psychologische Entwicklungsmodelle sei jedoch aufgrund der Fortschritts- und Entwicklungslogik psychologischer Modelle aus religionspädagogischer Perspektive kritisch zu betrachten (Reis & Schwarzkopf, 2015, S. 105–106).

Die Unterscheidung zwischen entscheidbaren und unentscheidbaren Fragen erwies sich für die Studierenden als herausfordernd. In der Lehre arbeiten wir mit den Studierenden heraus, dass diese Unterscheidung hermeneutisch und wissenschaftstheoretisch (epistemologisch) stets eine vorläufige bleibt: Entscheidbare Fragen entstehen durch eine strategische Eingrenzung des Fragehorizonts in einem Prozess der möglichst sinnvollen Setzung von Axiomen und Definitionen. Umgekehrt bilden damit die unentscheidbaren Fragen stets den Horizont der entscheidbaren. Diese Einsicht bleibt jedoch weitgehend eine Meta-Überlegung, welche bislang nicht konkret in den Prozess der Modellierung des Dia-

gnosevorhabens eingeht und daher ein Grund für die Hürden im Diagnoseprozess sein kann. Es erscheint uns als Desiderat für die Weiterentwicklung des hier untersuchten Diagnosemodells, diese theologische Epistemologie in eine didaktische und dadurch schließlich auch diagnostische zu übersetzen. Dabei wäre genauer zu reflektieren, wie Kompetenzen im Umgang mit entscheidbaren und unentscheidbaren Fragen aufeinander aufbauen bzw. miteinander verbunden sind. Ansätze hierzu finden sich bei Reis und Büttner (2020), die eine religionsdidaktische Übersetzungsmöglichkeit der Komplexität religiöser unentscheidbarer Lerngegenstände entwerfen, indem sie fachliche Modellierungen unterschiedlicher Unterrichtsgegenstände sowie modellhafte Konstruktionen von Lehrkräften und Schüler*innen hierzu entfalten. Dass vor allem unterrichtliche Gegenstände, die die „Unbegrifflichkeit“ der Gottesrede umkreisen (Büttner & Reis, 2020, S. 27), „nur als heuristische und metaphorisch-übersetzende Modelle“ (Büttner & Reis, 2020, S. 27) verfügbar sind und daher nicht als objektiv gefasst werden können (Büttner & Reis, 2020, S. 31), wirft die Frage auf, wie mit solchen heuristischen Modellrahmen zukünftig diagnostisch umzugehen ist.

5. Forschungsmethodische Reflexion

Bei der Bewertung der Ergebnisse müssen aber mindestens drei forschungsmethodische Einschränkungen berücksichtigt werden. Erstens wurde auf Daten zurückgegriffen, die im Rahmen eines universitären Seminars mit klarer Vorgabe eines bestimmten Diagnosemodells als Prüfungsleistung erstellt wurden. Dies unterscheidet sich vermutlich von dem, was Religionslehrer*innen in ihrem alltäglichen Unterricht tun. Für die weitere Erforschung religionspädagogischer Diagnosekompetenz wäre es deshalb wichtig zu untersuchen, ob die hier identifizierten fachspezifischen Barrieren auch in der alltäglichen Diagnostik von Religionslehrkräften eine Rolle spielen. Da die überschaubare Forschungslage zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften bislang vor allem die erste Phase der Lehrer*innenbildung fokussiert, wurden die Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen sowie informeller Lerngelegenheiten beispielsweise durch kollegialen Austausch auf die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen im Rahmen der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung und darüber hinaus kaum erfasst (Buch & Sparfeldt, 2020, S. 44). Inwiefern diese systemischen Faktoren auch Gelingensbedingungen zur Weiterentwicklung religionspädagogischer Diagnosekompetenz darstellen, ist daher eine offene Forschungsfrage.

Zweitens wurden lediglich Diagnoseberichte zum Thema Schöpfung analysiert. Auch hier müsste überprüft werden, ob die identifizierten Barrieren themenspezifische Ursachen haben oder ob sie themenübergreifende Schwierigkeiten bei der religionspädagogischen Diagnostik markieren.

Drittens wird die Aussagekraft der Ergebnisse dadurch limitiert, dass die Sicht der Studierenden auf den diagnostischen Prozess nicht durch eine äußere Beobachtungsperspektive ergänzt wird. Da allein die schriftlichen Diagnoseberichte ausgewertet wurden, konnten nicht alle Facetten des diagnostischen Prozesses forschungsmethodisch berücksichtigt werden. Im Bewusstsein dieser auswertungsmethodischen Grenzen ist es sinnvoll, die Ergebnisse anhand einer erweiterten Stichprobe und im Rahmen eines erweiterten Forschungsdesigns zu validieren. Eine Ergänzung des Forschungsdesigns könnte in einer videografisch gestützten Dokumentation der diagnostischen Situationen bestehen. Indem situative Komponenten des diagnostischen Prozesses, wie z. B. die Interpretation von mündlichen Schüler*innenaussagen, in die Analyse einbezogen werden, würde der Komplexität der diagnostischen Situation stärker Rechnung getragen. So könnten auch Wiedergabefehler, die unter anderem durch ein nachträgliches „Schönen“ von Beobachtungsdokumentationen der diagnostischen Situationen entstehen und auf Basis des ausgewählten Forschungsdesigns nicht nachvollzogen werden können, entdeckt und reflektiert werden.

Literaturverzeichnis

- Bloom, Benjamin S. & Anderson, Lorin W. (2010). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives* (Nachdruck). New York: Longman.
- Buch, Susanne & Sparfeldt, Jörn (2020). Diagnostik, Beurteilung und Förderung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 39-46). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Büttner, Gerhard & Reis, Oliver (2020). *Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- [DBK] Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2011). *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*. Bonn.
- [EKD] Kirchenamt der EKD (Hg.) (2008). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz: Professionelle Kompetenz und Standards für die Religionslehrausbildung*. Hannover.
- Fricke, Michael (2017). FALCO-R: Professionswissen von Religionslehrkräften: Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz. In Stefan Krauss, Alfred Lindl, Anita Schilcher, Michael Fricke, Anja Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff & Regina H. Mulder (Hg.), *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 291-335). Münster: Waxmann.
- Glogger-Frey, Inga & Herppich, Stephanie (2017). Formative Diagnostik als Teilaspekt diagnostischer Kompetenz. In Anna Südkamp & Anna-Katharina Praetorius (Hg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 42-46). Münster: Waxmann.
- Herppich, Stephanie; Praetorius, Anna-Katharina; Förster, Natalie; Glogger-Frey, Inga; Karst, Karina; Leutner, Detlev; Behrmann, Lars; Böhmer, Matthias; Ufer, Stefan; Klug, Julia; Hetmanek, Andreas; Ohle, Annika; Böhmer, Ines; Karing, Constance; Kaiser, Johanna & Südkamp, Anna (2018). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, 76, 181-193.
- Hofmann, Renate (2008). *Religionspädagogische Kompetenz: Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Höger, Christian (2020). *Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel. Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit der Sekundarstufe*. Berlin: LIT.
- Hunze, Guido (2018). „Ich widerspreche alles, weil eigentlich überall Gott drinsteht.“ Theologische Herausforderungen und schöpfungsdidaktische Stolpersteine (nicht nur für den Religionsunterricht). In Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer & Stefan Altmeyer (Hg.), *Schöpfung. Jahrbuch der Religionspädagogik* (Band 34) (S. 161-170). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klose, Britta (2014). *Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- [KMK] Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerstützung* (5. Auflage). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Leuders, Timo; Philipp, Kathleen & Leuders, Juliane (Hg.) (2018). *Diagnostic competence of mathematics teachers: Unpacking a complex construct in teacher education and teacher practice*. Cham: Springer.
- Leven, Eva-Maria (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften*. Münster: LIT.

- Obst, Gabriele (2010). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht* (3. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reis, Oliver & Schwarzkopf, Theresa (2015). *Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen*. Berlin: LIT.
- Reis, Oliver & Schwarzkopf, Theresa (2017). Diagnosemodelle für den Religionsunterricht. Eine Bestandsaufnahme. *Religionspädagogische Beiträge*, 76, 85–95.
- Ruster, Thomas (2018). „Schöpfer des Himmels und der Erde“. Aus systematisch-theologischer Sicht schöpfungstheologische Modelle diskutieren. In Egbert Ballhorn & Simone Horstmann (Hg.), *Theologie verstehen. Lernen mit dem Credo* (S. 52–62). Stuttgart: utb.
- Sajak, Clauß P. (2021). Kompetenzorientierung. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 341–352). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, Friedrich; Englert, Rudolf; Ziebertz, Hans-Georg & Schwab, Ulrich (2002). *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Freiburg: Herder.
- Südkamp, Anna & Praetorius, Anna-Katharina (Hg.) (2017). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster: Waxmann.
- von Aufschnaiter, Claudia; Cappell, Janine; Dübbelde, Gabi; Ennemoser, Marco; Mayer, Jürgen; Stiensmeier-Pelster, Joachim; Sträßer, Rudolf & Wolgast, Anett (2015). Diagnostische Kompetenz: Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(5), 738–758.