



universität
wien

DISSERTATION

„Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen“

Verfasserin
Britta Klose

angestrebter akademischer Grad
Doktorin der Theologie (Dr. theol.)

Wien, 24.03.2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 782041
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: 041 Evangelische Theologie
Betreuerin / Betreuer: Prof. DDr. Martin Rothgangel

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Einleitung

1. Diagnostische Wahrnehmungskompetenz – Verortung im Forschungskontext um Kompetenzen und Standards in der Lehrerbildung	S. 1
1.1. Diagnostische Wahrnehmungskompetenz im Rahmen der allgemeinen Bildungsforschung	S. 1
1.2. Verortung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz im Rahmen des Lehrerkompetenzmodells der EKD (2008)	S. 4
2. Diagnostische Wahrnehmungskompetenz im interdisziplinären Diskurs von Religionspädagogik und Pädagogischer Psychologie	S. 6
2.1. Grundlegendiskussion: Definitionen und Begrifflichkeiten im interdisziplinären Dialog	S. 8
2.1.1. Wahrnehmen und Diagnostizieren in der Religionspädagogik und der Pädagogischen Psychologie	S. 9
2.1.1.1. Wahrnehmen	S. 9
2.1.1.1.1. Die Wahrnehmung als Grundlage symboldidaktischer Unterrichtskonzeptionen	S. 10
2.1.1.1.2. Die Wahrnehmung von ReligionslehrerInnen aus symboldidaktischer Perspektive	S.18
2.1.1.1.3. Empirische Studien zur Wahrnehmung von ReligionslehrerInnen	S. 21
2.1.1.2. Diagnostizieren	S. 24
2.1.1.2.1. Bezugspunkte diagnostischen Urteilens	S. 26
2.1.2. Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie	S. 30
2.2. Methodendiskussion: Erhebung diagnostischer Wahrnehmungskompetenz im Religionsunterricht	S. 31
2.2.1. Die Urteilsgenauigkeit als Maß schulischen Diagnostizierens	S. 31
2.2.2. Komponenten der Urteilsgenauigkeit	S. 34
2.2.3. Gütekriterien pädagogisch-psychologischer Diagnostik	S. 35
2.2.4. Fehler der Urteilsbildung	S. 36
2.2.5. Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie	S. 37

2.3. Didaktische Diskussion: Ansätze zur Schulung diagnostischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen	S. 38
2.3.1. Möglichkeiten der Schulung diagnostischer Kompetenz	S. 38
2.3.2. Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie	S. 39
3. Gegenstandsbezug diagnostischer Wahrnehmungskompetenz	S. 41
3.1. Die Werthaltung Jugendlicher	S. 41
3.1.1. Werteforschung in Anlehnung an das Wertemodell von Shalom H. Schwartz	S. 42
3.1.2. Das Wertekreismodell als Diagnoseinstrument	S. 46
3.2. Einstellungen im Bereich Naturwissenschaft und Theologie	S. 47
3.2.1. Fokussierung der Studie im Bereich Naturwissenschaft und Theologie	S. 49
3.2.1.1. Inhaltliche Aspekte: Entstehung und Entwicklung der Welt	S. 50
3.2.1.1.1. Unbestimmte Positionen: Sinnhaftigkeit der Lebens- und Weltentstehung	S. 50
3.2.1.1.2. Gemäßigte Positionen: Die Schöpfungsansätze der Studie ...	S. 51
3.2.1.1.3. Extrempositionen: Kreationismus und Wissenschaftsgläubigkeit	S. 59
3.2.1.2. Strukturelle Aspekte: Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie	S. 71
3.2.1.3. Ethische Aspekte: Der Mensch und seine Verantwortung für die Welt	S. 73
4. Fragestellung und Methode	S. 75
4.1. Explikation der eigenen empirischen Fragestellung	S. 75
4.2. Auf der Suche nach einem geeigneten Messinstrument	S. 78
4.2.1. Grundlagen der Fragebogenentwicklung	S. 78
4.2.1.1. Skalenbildung im Überblick	S. 78
4.2.1.2. Entwicklungsschritte der Erhebungsinstrumente	S. 82
4.2.1.2.1. Pilotstudie 1: Visuelle Verortung im Wertefeld statt Beantwortung von Werthaltungsfragebögen	S. 83

4.2.1.2.2. Pilotstudie 2: Zwei Werthaltungsfragebögen im Vergleich	S. 85
-----------------------------------------------------------------------------	-------

5. Studie 1: Können die Erhebungsinstrumente die diagnostische Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen

differenziert erfassen?	S. 87
5.1. Durchführung der Studie	S. 87
5.2. Stichprobenbeschreibung	S. 88
5.3. Die Erhebungsinstrumente	S. 89
5.4. Ergebnisse der Studie 1	S. 94
5.4.1. Konstruktion der Fragebögen	S. 94
5.4.2. Erfassung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz	S. 95
5.4.3. Schlussfolgerungen zur Optimierung der Erhebungsinstrumente und des Studiendesigns	S. 100

6. Studie 2: Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen im Kontext

schulischen Religionsunterrichts	S. 106
6.1. Durchführung der Studie	S. 106
6.2. Stichprobenbeschreibung	S. 107
6.3. Die Erhebungsinstrumente	S. 110
6.3.1. Grundstruktur der Fragebögen	S. 110
6.3.2. Analysen zur Güte der Erhebungsinstrumente	S. 113
6.4. Ergebnisse der Studie 2: Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen.....	S. 119
6.4.1. Individuelle diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen.....	S. 120
6.4.2. Kategoriale diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen.....	S. 126
6.4.3. Zusammenhänge von individuellen und kategorialen diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen	S. 134
6.4.4. Personmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen von ReligionslehrerInnen als Einflussfaktoren auf diagnostische Wahrnehmungskompetenzen	S. 139

6.4.5. Personmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen von SchülerInnen als Einflussfaktoren auf diagnostische Wahrnehmungskompetenzen	S. 157
6.4.6. Rezeption der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz und des Religionsunterrichts aus Schülerperspektive.....	S. 163
6.4.7. Selbsteinschätzung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen aus der Lehrerperspektive...	S. 166

7. Diskussion von Grundlagen und Studienergebnissen.....S. 168

7.1. Diskussion der theoretischen Grundlagen	S. 168
7.2. Diskussion der methodischen Grundlagen	S. 172
7.3. Diskussion der Studienrealisierung	S. 175
7.4. Diskussion der Ergebnisse	S. 178
7.4.1. Individuelle diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen.....	S. 178
7.4.2. Kategoriale diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen	S. 179
7.4.3. Zusammenhänge von individuellen und kategorialen diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen	S. 180
7.4.4. Personmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen von ReligionslehrerInnen als Einflussfaktoren auf die diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen	S. 181
7.4.5. Personmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen von SchülerInnen als Einflussfaktoren auf die diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen	S. 185
7.4.6. Rezeption der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz und des Religionsunterrichts aus der Schülerperspektive... S.	186
7.4.7. Selbsteinschätzung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen aus der Lehrerperspektive....S.	186
7.5. Schlussfolgernder Überblick über die Zusammenhänge- strukturen der Studie.....	S. 186

8. Konsequenzen für die Schulung diagnostischer Kompetenzen

Rahmen der Lehreraus- und –fortbildung S. 193

9. Ausblick und Desiderate S. 196

Literaturverzeichnis S. 197

Anhang

- I. Die Erhebungsinstrumente der Studien im Überblick S. 1
- II. Curriculum vitae S. 6
- III. Zusammenfassung S. 9
- IV. Eidesstattliche Erklärung S. 11

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abb. 1: Wirkungskette zwischen Lehrerbildung und SchülerInnen nach Terhart (2003)	S. 2
Abb. 2: Das Wertefeld nach Shalom H. Schwartz (1992)	S. 45
Abb. 3: Das vereinfachte Wertefeld nach Schwartz in Anlehnung an Feige und Gennerich (2008)	S. 83
Abb. 4: Die Erhebungsinstrumente und ihre Bezugspunkte	S. 90
Abb. 5: Mittelwertvergleich von Schülerwerthaltung und Lehrereinschätzung auf Klassenebene – Zutreffendes Diagnoseschema	S. 96
Abb. 6: Mittelwertvergleich von Schülerwerthaltung und Lehrereinschätzung auf Klassenebene – Abweichendes Diagnoseschema	S. 97
Abb. 7: Die neu entwickelten Werthaltungssitems im Kontext der Items nach Feige und Gennerich	S. 102
Abb. 8: Wertefeld nach Feige und Gennerich (2008)	S. 114
Abb. 9: Ergänztes Wertefeld der neuen Stichprobe	S. 114
Abb. 10: Screeplot der Faktorenanalyse zu Lehrereinstellungen im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie	S. 117
Abb. 11: Prozenträge der Passung zwischen Schülerwerthaltung und deren Einschätzung durch die unterrichtende Lehrperson nach Klassenzugehörigkeit	S. 124
Abb. 12: Screeplot im Bereich inhaltlicher Aspekte zum Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“	S. 140
Abb. 13: Screeplot im Bereich struktureller Aspekte zum Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“	S. 140
Abb. 14: Grundlegendes Modell der Studienverortung im Kontext schulischer Diagnoseprozesse	S. 187
Abb. 15: Vereinfachtes Modell der Zusammenhänge verschiedener Erhebungsaspekte mit dem diagnostischen Urteil	S. 188

Tabellen

Tab. 1: Korrelationsmatrix – visuelle Verortungen im Wertefeld und Faktorscores der Itemanalyse (z-standardisierte Werte)	S. 84
Tab. 2: Absolute mittlere Differenz zwischen der Schülerwerthaltung und deren Einschätzung durch die unterrichtende Lehrperson (Skalenmittelwert)	S. 98
Tab. 3: Mittelwerte der absoluten Differenzen von Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ auf Skalenebene	S. 99
Tab. 4: Klassenstruktur der Schülerstichprobe	S. 107
Tab. 5: Konfessionelle Struktur der Schülerstichprobe	S. 108
Tab. 6: Notenspiegel der Schülerstichprobe	S. 109
Tab. 7: Angaben zur Ausbildung in der ReligionslehrerInnenstichprobe	S. 110
Tab. 8: Strukturübersicht über die Inhalte der Schüler- und Lehrerfragebögen und Veränderungen von Studie 1 zu Studie 2	S. 111f.
Tab. 9: Reliabilitäten des Erhebungsinstrumentes (Schülerfragebogen) <u>nach</u> der Optimierung	S. 115
Tab. 10: Reliabilitäten des Erhebungsinstrumentes (Lehrerfragebogen)	S. 116
Tab. 11: Hauptkomponentenanalyse im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ (Lehrerfragebogen)	S. 117f.
Tab.12: Veränderung der Passungswerte unter Berücksichtigung von Ausschlussbereichen entlang der Dimensionslinien des Wertefeldes	S. 121
Tab. 13: Übereinstimmungen und Unterschiede von Schülerauskunft und Lehrerurteil entsprechend den vier Quadranten des Wertefeldes	S. 125
Tab. 14: Absolute Differenzen zwischen Schülerwerthaltung und Lehrereinschätzung (Werthaltungssitems von Feige und Gennerich)	S. 127
Tab. 15: Relative Differenzen zwischen Schülerwerthaltung und Lehrereinschätzung (Werthaltungssitems von Feige und Gennerich)	S. 128
Tab. 16: Absolute Differenzen zwischen Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen auf Skalenebene im Bereich „Naturwissenschaft und Theologie“	S. 130
Tab. 17: Relative Differenzen zwischen Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen auf Skalenebene im Bereich „Naturwissenschaft und Theologie“	S. 131

Tab. 18: Absolute Differenzen zwischen Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen auf Skaleneben in Bezug auf die Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie	S. 132
Tab. 19: Relative Differenzen zwischen der Schülereinstellung und der Lehrereinschätzung auf Skalenebene in Bezug auf die Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie	S. 133
Tab. 20: Zusammenhänge der verschiedenen Passungsmaße der Studie	S. 136
Tab. 21: Komponentenmatrix zum Faktorscore der inhaltlichen Aspekte zum Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ (Schülerfragebogen)	S. 141
Tab. 22: Komponentenmatrix zum Faktorscore der strukturellen Aspekte zum Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ (Schülerfragebogen)	S. 142
Tab. 23: Varianzaufklärung: ausgewählte Lehrervariablen als Prädiktoren der Regressionsanalysen in Bezug auf die Passungsmaße der Studie	S. 142
Tab. 24: Korrelation verschiedener Operationalisierung der Passungsverhältnisse mit den Lehrervariablen	S. 144
Tab. 25: Varianzaufklärung: ausgewählte Schülervariablen als Prädiktoren der Regressionsanalysen in Bezug auf die Passungsmaße der Studie	S. 158
Tab. 26: Regressionsanalytische Vorhersagen der Passungsmaße anhand von ausgewählten Schülervariablen	S. 159
Tab. 27: Zusammenhang ausgewählter Passungsmaße der Studie mit der Zufriedenheit der SchülerInnen im Religionsunterricht	S. 165
Tab. 28: Zusammenhänge der Einschätzung zur eigenen Förder- und Förderkompetenz mit den Passungsmaßen der Studie	S. 166

Einleitung

Die vorliegende Monographie beschreibt ein quantitatives Forschungsprojekt im Dialog von Religionspädagogik, Pädagogischer Psychologie und Sozialpsychologie. Im Kontext eines auf Interdisziplinarität ausgerichteten Graduiertenkollegs zur empirischen Schulforschung (GRK 1195 „Passungsverhältnisse schulischen Lernens“) entstand ein Projekt, das sich der kritischen Begutachtung verschiedener Fachkulturen ausgesetzt und das Ziel verfolgt hat, diese in einen produktiven Dialog zu bringen. Hierbei wurde das Thema „Diagnostische Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen“ im Anschluss an die Kompetenz- und Standarddiskussion aufgenommen und aus der Perspektive religionspädagogischer und pädagogisch-psychologischer Herangehensweisen und empirischer Studien konzipiert. Weiterführende Ansatzpunkte wurden zudem bei der inhaltlichen Fokussierung auf die Themenbereiche „Werthaltung Jugendlicher“ und „Einstellung Jugendlicher zu Naturwissenschaft und Theologie“ in der Sozialpsychologie und der Systematischen Theologie gewonnen.

Innerhalb des Projektes wurden quantitativ konzipierte Erhebungsinstrumente in mehreren Studien entwickelt, die die Schülerwerthaltungen und –einstellungen in den genannten Themenbereichen mit deren Einschätzung durch die unterrichtenden ReligionslehrerInnen in direkte Verbindung bringen. Ein Abgleich von Schüler- und Lehrerperspektiven wurde hierbei als Ansatzpunkt für die Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen genutzt. Zeitgleich zeigt die Theoriediskussion jedoch die Notwendigkeit einer Erweiterung des Reflexionskontextes in Hinsicht auf hermeneutische Kompetenzen. Die Erhebung verschiedener Lehrerperspektiven (Gruppeneinschätzung und Einzeleinschätzung, Einschätzung der Werthaltung und der Schülereinstellungen) ermöglichten eine vielschichtige Analyse vorhandener Wahrnehmungsaspekte und -perspektiven. Innerhalb der Erhebungsinstrumente konnten sowohl personenspezifische als auch strukturell bedingte Einflussfaktoren auf den diagnostischen Wahrnehmungsprozess ermittelt und mit statistischen Ergebnissen in Verbindung gebracht werden. Ergänzend wurden sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen um eine Einschätzung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz im Sinne einer Beurteilung des eigenen Religionsunterrichts gebeten. Diese Perspektiven zeigten weitere Anhaltspunkte für die Bedeutung diagnostischer Wahrnehmungskompetenz im Kontext religionsunterrichtlichen Lernens und ermöglichten eine perspektivisch erweiterte Analyse und Interpretation der Kompetenzausprägung.

Die Struktur der vorliegenden Monographie entspricht dem klassischen Grundaufbau empirischer Studien und gibt vertiefte Einblicke in theoretische Hintergründe, Planung und Durchführung der Studie, sowie weiterführende Ergebnisdiskussionen. Grundlegende statistische Begriffe werden in einem angefügten Glossar erklärt. Die Projektdarstellung wird abgerundet durch eine ausführliche Reflexion der vorgelegten theoretischen und konzeptionellen Grundlagen, sowie der Ergebnisse der Studie im Kontext religionspädagogischen Lehrens und Lernens. Erste Ansatzpunkte zur Schulung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen werden formuliert.

Die vorliegende Monographie hat zum Ziel einen eigenen Beitrag zur Erforschung und Erschließung der Kompetenzdiskussion im Kontext schulischen Lernens zu leisten, wohl wissend jedoch, dass dieser aufgrund des begrenzten Umfangs nur ein kleiner sein kann. Eine Erweiterung und Diskussion der vorliegenden empirischen Ansatzpunkte zu diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen wird deshalb als ein langfristiges Desiderat gesehen.

1. Die diagnostische Wahrnehmungskompetenz – Verortung im Forschungskontext um Kompetenzen und Standards in der Lehrerbildung

1.1. Die diagnostische Wahrnehmungskompetenz im Rahmen der allgemeinen Bildungsforschung

In der Folge schlechter Ergebnisse verschiedener Schulleistungsstudien (PISA 2000¹; TIMSS²) konzentrierte sich die Bildungslandschaft in Deutschland auf eine Erfassung und Verbesserung des Bildungssystems, die ihren Niederschlag in der bis heute aktuellen Kompetenz- und Standarddebatte fand. Bereits 2002 beschloss die Kultusministerkonferenz als Konsequenz der Besorgnis erregenden Studienergebnisse, Bildungsstandards für die Kernfächer zu erarbeiten und landesweite Orientierungs- und Vergleichsarbeiten durchzuführen.³ 2003 brachte das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Kompetenz- und Standardorientierung als offiziell anerkannte Maßnahme zur Umsteuerung des Bildungswesens ein. Das vom Ministerium beauftragte sog. Klieme-Gutachten forderte nun die Ausformulierung bundesweit gültiger Bildungsstandards, die verbindliche Anforderungen für SchülerInnen definieren sollten.⁴ Nicht mehr die Orientierung an Inhalten, sondern an Kompetenzen im Sinne eines sukzessiven Aufbaus von Fähigkeiten und Fertigkeiten geriet damit in den Fokus der Unterrichtsplanung und in der Folge auch der Bildungsforschung. Dem Desiderat, fachliche und fachdidaktische Standards zu ermitteln, kam die Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD) 2004 mit der Formulierung des „Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken“ nach. 2005 wurde dieses erweitert durch das Modell „Fachdidaktische Kompetenzen, fachdidaktische Standards und ein fachdidaktisches Kerncurriculum für die 1. Phase der Lehrerbildung“.⁵ Bedingt durch die Neuorientierung auf Kompetenzen und Standards waren die LehrerInnen nun aufgefordert, den Unterricht auf den Kompetenzerwerb der SchülerInnen auszurichten⁶ und die Unterrichtsprozesse an die vorgefundenen Lerngruppen anzupassen, um diese gezielt

¹ Vgl. Organisation für wissenschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), Pisa – Internationale Schulleistungsstudie der OECD. URL: http://www.oecd.org/document/20/0,3343,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00.html. [Zugriff: 08.06.2010].

² Vgl. Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V., TIMSS Germany. URL: <http://www.timss.mpg.de/> [Zugriff: 08.06.2010].

³ Vgl. Obst, G. (2008). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen, S. 17.

⁴ Ebd., S. 9.

⁵ Evangelische Kirche in Deutschland. EKD-Texte 96: Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung, S. 14.

⁶ Vgl. Obst G. (2008). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen, S. 134.; Obst, G. (2009). Anforderungssituationen als Ausgangspunkt kompetenzorientierten Lehrens und Lernens im Religionsunterricht. In: Feindt, A./ Elsenblast, V./ Schreiner, P./ Schöll, A. (Hg.). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 184.

fördern und begleiten zu können⁷. Zeitgleich verstärkte sich das Bestreben, einheitliche Standards für die Schülerbildung zu erstellen, die eine Vergleichbarkeit, aber auch eine Überprüfung der erlangten Kompetenzen ermöglichen und sichern sollten. Aus dieser Perspektive heraus wurde nun zunehmend auch die Lehrerkompetenz thematisiert und in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt, gilt es doch die LehrerInnen als wesentliche Determinanten schulischen Lernens zu betrachten⁸. So beschreibt Klieme, dass eine der Herausforderungen einer an Standards orientierten Unterrichtsplanung für die LehrerInnen darin bestehe, die SchülerInnen in Bezug auf ihr Wissen und Können differenziert wahrzunehmen⁹ und diese in der Folge individuell und gezielt in die Unterrichtsplanung und –gestaltung einzubeziehen. Dieser Zusammenhang zwischen Schüler- und Lehrerkompetenz kann mit Terhart als eine Wirkungskette von eng miteinander verzahnten Einzelfaktoren schulischen Lernens betrachtet werden, bei der Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der unterrichtenden Lehrperson in enger Verbindung mit den unterrichteten SchülerInnen steht:

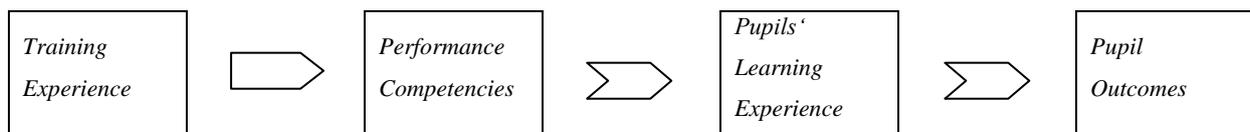


Abb. 1: Wirkungskette zwischen Lehrerbildung und SchülerInnen nach Terhart (2003)¹⁰

Die nach Terhart in Abb. 1 dargestellte Wirkungskette zwischen Lehrerexpertise und Schüleroutcome veranschaulicht, welche Beziehungen zwischen Lehrerausbildung, Umsetzungskompetenzen, Schülerlernerfahrungen und Lernergebnissen bestehen. Alle Einzelfaktoren sind als eine sich aneinander reihende Kette sukzessiver Bedingungsfaktoren schulischen Lernens zu verstehen. Eine besondere Bedeutung erhält in diesem Kontext die diagnostische Kompetenz von LehrerInnen, die es ermöglicht, die SchülerInnen individuell zutreffend einzuschätzen und entsprechende Maßnahmen zur Verbesserung des Lehr-Lernprozesses zu ergreifen. Erst eine hinreichende Passung zwischen den Anforderungen an die SchülerInnen und deren Persönlichkeitsmerkmalen, so die Annahme von Schrader,

⁷ Vgl. Obst G. (2008). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen, S. 155; S. 13.

⁸ Vgl. Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E.. Psychologie des Unterrichtens und der Schule. Göttingen, Bd. 3, S. 177.

⁹ Vgl. Klieme, E. et.al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. V. Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Zugriff am 31.05.2010), S. 51.

¹⁰ Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3, S. 10.

ermöglichte eine optimale Wirkung erzieherischen Handelns¹¹. Die Ausbildung einer entsprechenden Wahrnehmungskompetenz als Grundlage einer effizienten Unterrichtsplanung und letztlich auch –realisierung erhält demnach eine zentrale Bedeutung im Kontext schulischen Lernens und bildet ein verbindendes Element zwischen Lehrer- und Schülerkompetenz. Ist die diagnostische Kompetenz von LehrerInnen nur unzureichend ausgebildet, so lassen sich mit Horstkemper und Tillmann die folgenden Probleme für den Lehr-Lernprozess annehmen: 1. Wenn die Lernausgangslage der SchülerInnen nicht richtig eingeschätzt wird, so kann der Unterricht nicht optimal auf die Adressaten hin konzipiert werden (Passung), 2. Wenn kein „Frühwarnsystem“ besteht, kann nicht vorbeugend dafür gesorgt werden, dass lern- und entwicklungsgefährdete Kinder rechtzeitig unterstützt werden (Prävention) und 3. Wenn Probleme auftreten, aber diffus bleiben, kann ohne eine entsprechend ausgebildete diagnostische Kompetenz keine entsprechende handlungsorientierte Reaktion stattfinden (Intervention).¹² Eine adäquat ausgebildete diagnostische Kompetenz von Lehrkräften lässt sich demnach mit Weinert, Schrader und Helmke neben der Klassenführungskompetenz, der didaktischen Kompetenz und der fachwissenschaftlichen Kompetenz als zentrale Kompetenz des Unterrichtens definieren.¹³ Deshalb lässt sich auch leicht nachvollziehen, dass das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland u.a. einen Schwerpunkt in der Lehrerbildung in den Bereichen „Diagnostik, Beurteilung und Beratung“¹⁴ sieht.

Für den Bereich des schulischen Religionsunterrichts stellt die diagnostische Kompetenz von ReligionslehrerInnen eine zentrale Voraussetzung schülerorientierten Lehrens dar, die bisher in der fachwissenschaftlichen Diskussion nur wenig thematisiert wurde. So stellt Obst fest, dass auch im Bereich des schulischen Religionsunterrichts Kompetenzen überprüft und an für sinnvoll erachteten Stellen bewertet werden müssten.¹⁵ Hierbei solle die diagnostische Funktion im Vordergrund stehen, deren Funktion und Zielperspektive Obst wie folgt

¹¹ Vgl. Schrader, F.-W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: Rost, D.-H.: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 92.

¹² Vgl. Horstkemper, M./ Tillmann, K.-J. (2009). Diagnose und Förderung - eine schulpädagogische Perspektive. In: Feindt, A./ Elsenblast, V./ Schreiner, P./ Schöll, A. (Hg.). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 226.

¹³ Vgl. Weinert, F.E./ Schrader, F.-W./ Helmke, A. (1990). Educational expertise: Closing the gap between educational research and classroom practice. *School Psychology International*, 11, p.176.

¹⁴ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am 31.05.2010), S. 5.

¹⁵ Vgl. Obst, G. (2008). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen, S. 58.

beschreibt: „[...] sie richtet sich auf den Lernprozess der einzelnen Schüler und stellt die Rückfrage an den Lehrer, was er zur gezielten Förderung der Kompetenzen in seinem Unterricht tun kann.“¹⁶ In diesem Sinne ist die Notwendigkeit der Überprüfung von Kompetenzen letztlich eine Anfrage an die „professionelle Handlungsfähigkeit des Religionslehrers.“¹⁷ Ganz ähnlich fordert die Expertengruppe des Comenius-Instituts im gleichen Kontext der Kompetenz- und Standarddiskussion, dass ReligionslehrerInnen verstärkt eine systematische Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf lebensweltliche religiöse Praxen, aber auch eine lerndiagnostische Kompetenz entwickeln sollten.¹⁸

1.2. Verortung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz im Rahmen des Lehrerkompetenzmodells der EKD (2008)

2008 legte die Evangelische Kirche in Deutschland ein an Kompetenzen und Standards orientiertes Modell zur Ausbildung von ReligionslehrerInnen mit dem Titel „Kompetenzen und Standards für Lehrerinnen und Lehrer mit dem Fach Evangelische Religionslehre“¹⁹ vor, das vor allem der Frage nachgeht, welches Wissen und welches Können Religionslehrkräfte für die Bewältigung des Unterrichtsalltags benötigen.²⁰ In diesem Kompetenzmodell formuliert die Evangelische Kirche in Deutschland in Form von Standards, in welcher Ausprägung ReligionslehrerInnen über Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den verschiedenen Ausbildungsphasen der Lehrerausbildung verfügen können müssen. Hierbei werden alle drei Phasen der Lehrerbildung (Studium, Vorbereitungsdienst und Berufseingangsphase) mit dem Blick auf einen sukzessiven systematischen Aufbau von Kompetenzen einbezogen.²¹ Neben einem Strukturmodell umfasst dieses Modell ein Entwicklungsmodell, das sich über alle drei Phasen der Lehreraus- und -fortbildung erstreckt. Als zentrale Kompetenz formuliert die Evangelische Kirche in Deutschland die theologisch-religionspädagogische Kompetenz, die sie wie folgt definiert: „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz meint dabei die Gesamtheit der beruflich notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Bereitschaft und berufsethischen Einstellungen, über die ein Religionslehrer bzw. eine -lehrerin verfügen muss und die es ihnen ermöglicht, mit der

¹⁶ Obst, G. (2008). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen, S. 58.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Vgl. Fischer, D./ Elsenblast, V. (Hg.) (2006). Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe 1. Comenius-Institut Münster, S. 75.

¹⁹ Evangelische Kirche in Deutschland. EKD-Texte 96.

²⁰ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland. Pressemitteilung 106/2009.

²¹ Ebd.

Komplexität von beruflichen Handlungssituationen konstruktiv umzugehen, d. h. religionspädagogisch handlungsfähig zu sein.“²² In fünf Kompetenzbereichen werden die geforderten Lehrerkompetenzen in insgesamt zwölf Teilkompetenzen definiert und expliziert. Die Teilkompetenz neun beschreibt hierbei innerhalb des Kompetenzmodells die „Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz“ von ReligionslehrerInnen, die die Evangelische Kirche in Deutschland wie folgt definiert: „Auf der Grundlage empirisch gesicherter Erkenntnisse und eigener Beobachtungen die religiösen Herkünfte und Lebenswelten, Erfahrungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler erschließen, ihre individuellen Lernstände diagnostizieren und sie bei der Planung von Lernprozessen im Sinne des Förderns und Forderns berücksichtigen.“²³ Diese Kompetenzdefinition wurde als grundlegender Anknüpfungspunkt für die Entwicklung und Operationalisierung der vorliegenden Studie gewählt. Von ihr ausgehend galt es in einem ersten Schritt die Grundlagen und Begrifflichkeiten der Kompetenzdefinition zu erhellen, sodass eine intensive Auseinandersetzung mit dem „Diagnosebegriff“ und dem „Wahrnehmungsbegriff“ in der Religionspädagogik und der Pädagogischen Psychologie stattfinden konnte.

²² Evangelische Kirche in Deutschland. EKD-Texte 96, S. 16.

²³ Evangelische Kirche in Deutschland. EKD-Texte 96, S. 34.

2. Wahrnehmung und Diagnose im interdisziplinären Diskurs zwischen Religionspädagogik und Pädagogischer Psychologie

Die spezifische Wahrnehmung und Diagnose von Schülereinstellungen ist in einer Zeit zunehmender Individualisierung und Pluralisierung von Religion für den Religionsunterricht wichtiger denn je. Dies stellen auch Rothgangel und Biehl in ihren Reflexionen zur aktuellen Situation der Religionspädagogik fest: „Gerade aufgrund dieser unhintergebar pluralen Situation kann eine konstitutive Berücksichtigung der Lebenswelt und individuellen Religiosität der Schülerinnen und Schüler nur dann gelingen, wenn nicht nur Ergebnisse religionssoziologischer und –phänomenologischer Studien rezipiert werden, sondern Religionslehrerinnen und –lehrer zugleich methodische Kompetenzen erlernen, um ihre konkrete Lerngruppe in ihrer jeweiligen Besonderheit differenziert wahrnehmen zu können.“

²⁴ Folgen fehlender Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenzen können bei solchen Defiziten, neben der fehlgeleiteten Kommunikation im Lehrer-Schülerverhältnis und mangelndem Interesse am Unterrichtsgeschehen, auch die Abwahl des Unterrichtsfaches oder eine konsequente Ablehnung religiöser Inhalte sein. Eine Abkehr von Religion und Kirche ist als extreme Folgen mangelnder diagnostischer Kompetenz und hierauf aufbauender fehlgeleiteter Kommunikation im Klassenzimmer anzunehmen. Trotz dieser zentralen Bedeutung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen für das Gelingen religiösen Lernens im Kontext schulischen Religionsunterrichts ist diese Lehrerkompetenz bislang weitgehend unerforscht. Einige Ansätze können in diesem Bereich in der Vermittlung strukturalistischer Theorien zur Entwicklung des religiösen Urteils und ersten Studien zur Wahrnehmungsschulung²⁵ und Erfassung von Anhaltspunkten für den diagnostischen Wahrnehmungsprozess²⁶ gesehen werden. Doch bemerken Hilger und Rothgangel, dass diese Kenntnisse nicht selten als „träges Wissen“ fungieren, das im Unterrichtsalltag nicht zur Anwendung kommt.²⁷ Die Ausbildung einer adäquaten Wahrnehmungskompetenz während der Religionslehrerausbildung wird als defizitär beschrieben²⁸, sodass ein schülerorientierter Religionsunterricht in Frage gestellt wird. Biehl und Rothgangel fragen an dieser Stelle zu Recht: „Inwieweit lässt sich ohne eine differenzierte Wahrnehmungskompetenz für die

²⁴ Wermke, M./ Rothgangel, M. (2006). Wissenschaftspropädeutik und Lebensweltorientierung als didaktische Kategorien. In: Wermke, M./ Adam, G./ Rothgangel, M.. Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. Göttingen, S. 35.

²⁵ Vgl. Hilger, G. / Rothgangel, M. (1997). Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. Katechetische Blätter 122, S. 276-282.

²⁶ Vgl. Böker, M. (2009). Diagnose im kompetenzorientierten (Religions-) Unterricht. (unveröffentlicht).

²⁷ Vgl. Hilger, G./ Rothgangel, M. (1997). Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. In: Katechetische Blätter 122, S. 276.

²⁸ Wermke, M./ Rothgangel, M. (2006). Wissenschaftspropädeutik und Lebensweltorientierung als didaktische Kategorien. In: Wermke, M./ Adam, G./ Rothgangel, M.. Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. Göttingen, S. 36.

Lebenswelten und die individuelle Religiosität von Schülerinnen und Schülern überhaupt ein schüler-, erfahrungs-, subjekt- oder lebensweltorientierter Religionsunterricht realisieren, der diesen Begriffen (Schüler, Erfahrung, Subjekt, Lebenswelt) angemessen gerecht werden kann?²⁹ Sie vermuten, dass gegenwärtige Schwächen des Religionsunterrichts möglicherweise auf unzureichend ausgebildete Wahrnehmungskompetenzen der ReligionslehrerInnen zurückzuführen sein könnten.³⁰

Die diagnostische Kompetenz von LehrerInnen gilt im Kontext pädagogisch-psychologischer und fachdidaktischer Forschung als zentrale Kompetenz des Unterrichtens³¹, die ihre Bedeutung dadurch erhält, dass die Qualität oder Güte diagnostischer Urteile als wichtige Bedingung für erfolgreiches und effektives erzieherisches Handeln angesehen wird³². Erst auf der Grundlage einer hinreichenden „Passung“ zwischen Lehrerwahrnehmung, Anforderungen an die SchülerInnen und deren individuellen Persönlichkeitsmerkmalen wird ein optimale Wirkung erzieherischen Handelns erreicht. Bereits 1986 stellten Weinert und Schrader fest, dass „der pädagogische Nutzungswert der automatischen oder reflektiert gewonnenen diagnostischen Informationen [...] für die zieladaptive Steuerung, Kontrolle und Korrektur des unterrichtlichen Handelns von großer Wichtigkeit [ist, B.K.]“³³ Ohne eine adäquat ausgebildete diagnostische Kompetenz sind die Planung schülerorientierten Unterrichts und die individuelle Förderung wie die Autoren zutreffend feststellen innerhalb des Unterrichtsgeschehens nicht möglich.³⁴ Umso mehr verwundert es, dass diese Kompetenz bisher nur teilweise erforscht ist und auch in vielen pädagogisch-psychologischen Veröffentlichungen als in der Unterrichtspraxis nach wie vor defizitär beschrieben wird.³⁵ So bezeichnen Helmke und Hosenfeld die diagnostische Kompetenz und damit zusammenhängende theoretische und methodische Aspekte schon 2004 als „weiße Flecken

²⁹ Wermke, M./ Rothgangel, M. (2006). Wissenschaftspropädeutik und Lebensweltorientierung als didaktische Kategorien.. In: Wermke, M./ Adam, G./ Rothgangel, M.. Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. Göttingen, S. 36f.

³⁰ Ebd.

³¹ Vgl. Weinert, F.E.: Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2, 14. Nach Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart, S. 121.; Hasselhorn, M./ Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart, S. 343.

³² Vgl. Schrader, F.-W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: Rost, D. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, S. 92.

³³ Zitiert nach Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart, S. 124.

³⁴ Vgl. Helmke, A./ Hosenfeld, I./ Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./ Griese, C.. Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren, S. 119.; Tent, L./ Stelzl, I. (1993). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Bd. 1: Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen, 16.

³⁵ Vgl. Weinert, F.E.: Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2, 14. Nach Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart, S. 121.

auf der kognitiven Landkarte von Lehrkräften³⁶ und beklagen, dass darüber, wie die vom Diagnostiker verwendeten Modelle oder Schemata aussehen, bislang noch wenig bekannt ist.³⁷ Ein Problem wird hierbei analog zu den Befunden in der religionspädagogischen Literatur in der mangelnden Schulung diagnostischer Kompetenzen in der Ausbildungszeit von angehenden LehrerInnen gesehen.³⁸ Werden Grundlagen in dieser Ausbildungsphase nicht gelegt, so scheint eine Kompensation der entstehenden Defizite in der späteren Schulpraxis nur schwer realisierbar zu sein.

Die Erforschung der Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenzen ist vor diesen theoretischen und empirischen Hintergründen ein wichtiges Desiderat nicht nur auf Seiten der Unterrichtsforschung, sondern auch auf Seiten derer, die täglich mit den Erfordernissen schulischen Religionsunterrichts konfrontiert sind. Die vorliegende Studie hat dementsprechend zum Ziel, erste Anhaltspunkte für die schülerorientierte Wahrnehmung und Diagnose im Religionsunterricht zu ermitteln und somit basale Orientierungspunkte für die Schulung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen in Lehreraus- und -fortbildung zu erarbeiten. Hierbei wird die Thematik nicht nur unter religionspädagogischen, sondern auch unter pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten zu betrachten und ein erster Zugang durch eine Verbindung der beiden Fachkulturen zu erarbeiten sein. Die Eigenheiten der beiden sehr unterschiedlichen Fachkulturen stellen dabei Chancen und Grenzen eines interdisziplinären Forschungsprojektes dar, die bereits in der Darstellung der theoretischen Hintergründe hervortreten werden und später in der Schlussdiskussion vertieft werden sollen. Deshalb wird bewusst keine Trennung der beiden Fachkulturen sondern eine Darstellung im direkten Dialog der Fachdisziplinen gewählt.

2.1. Grundlagendiskussion: Definitionen und Begrifflichkeiten im interdisziplinären Dialog

Sowohl der Wahrnehmungsbegriff als auch der Diagnosebegriff zeigen in ihrer Verwendung und inhaltlichen Bedeutung fachspezifische Unterschiede und Ausrichtungen. Ein Ziel des vorliegenden Kapitels besteht deshalb darin, Begrifflichkeiten zu klären, eine erste

³⁶ Helmke, A./ Hosenfeld, I./ Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./ Griese, C.. Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren, S. 141.

³⁷ Vgl. Helmke, A./ Hosenfeld, I./ Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./ Griese, C.. Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren, S. 130.

³⁸ Vgl. Weinert, F. E.: Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2, 14. Nach Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart, S. 121.

Einführung in die Möglichkeiten und Grenzen des interdisziplinären Dialogs zu geben und zugleich den Rahmen des vorliegenden Projektes zu erläutern. Hierbei geht es vor allem um eine Erhellung und Diskussion der Hintergründe, Ansprüche und Terminologien der beiden primär berücksichtigten Fachdisziplinen Religionspädagogik und Pädagogische Psychologie, aber auch um eine Reflexion weiterführender Aspekte und vorliegender Ergebnisse empirischer Studien aus den genannten und anderen Disziplinen. Es wird sich zeigen, dass die interdisziplinäre Vernetzung auf der einen Seite eine große Chance darstellt, auf der anderen Seite jedoch bedingt durch die sehr unterschiedlich ausgeprägten Fragerichtungen und Ziele an Grenzen stößt, die es zu diskutieren und für die vorliegende Studie zu bedenken gilt. Das vorliegende Kapitel gliedert sich deshalb in drei verschiedene Diskursperspektiven: Erstens Grundlagen und Begrifflichkeiten, zweitens methodische Herangehensweisen und drittens didaktische Implikationen für Aus- und Fortbildung.

2.1.1. Wahrnehmen und Diagnostizieren in der Religionspädagogik und der Pädagogischen Psychologie

2.1.1.1. Wahrnehmen

Der Wahrnehmungsbegriff spielt in der Religionspädagogik vor allem in phänomenologischen und symboldidaktischen Ansätzen eine Rolle. Durch zunehmende Individualisierung und Pluralisierung von Religion und Religiosität steht der Religionsunterricht vor der immer wichtiger werdenden Aufgabe, diverse Formen von Religion in der Alltagskultur zu entdecken und in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Um diese wahrnehmen zu können, bedarf es mit den Worten Biehls einer kreativen Wahrnehmungsbereitschaft³⁹ und einer entsprechend ausgebildeten Wahrnehmungskompetenz, also der Bereitschaft und der Fähigkeiten wie Fertigkeiten sich mit den pluralen Erscheinungsformen auseinanderzusetzen. Aus diesem Grunde ist die Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen im Rahmen des religionsunterrichtlichen Handelns zweierlei Hinsicht gefordert: Im Sinne von „Regisseuren“ haben den LehrerInnen einerseits die Aufgabe, den Rahmen des Unterrichtsprozesses zu inszenieren und somit eine grundlegende Orientierung des sich anschließend flexibel gestaltenden Lern- und Erschließungsprozesses zu ermöglichen. In diesem Kontext nehmen sie ihre Wahrnehmungsaufgabe unter dem Blickwinkel wahr, welche Voraussetzungen den

³⁹ Vgl. Biehl, P. (1997). Wahrnehmung und Ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Grözinger, A./ Lott, J. (Hrsg.): Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns. Rheinbach-Merzbach, S. 382.

SchülerInnen einen individuellen Wahrnehmungs- und Entwicklungsprozess ermöglichen. Zeitgleich treten ReligionslehrerInnen jedoch andererseits als Mitlernende in Erscheinung: Im Sinne eines lebenslangen Lernens und sich stets ändernder Bedingungen eines auf eigentätige Entfaltung ausgerichteten Unterrichtsgeschehens, gilt es auch für die Religionslehrkräfte, die eigenen Wahrnehmungskompetenzen bewusst zu reflektieren und an die jeweiligen Unterrichtssituationen anzupassen, um so flexibel auf die sich ändernden Bedingungen reagieren zu können. In dem folgenden Kapitel sollen den Grundlagen der Symboldidaktik nach Peter Biehl in Kombination mit phänomenologischen Ansätzen zur Wahrnehmungsschulung entsprechend Ansatzpunkte zur Diskussion des Wahrnehmungsbegriffs im Kontext schulischen Religionsunterrichts vorgestellt werden. In einem zweiten Schritt gilt es anschließend, diese Grundlagen bezogen auf die Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen im Kontext schulischen Religionsunterrichts zu reflektieren.

2.1.1.1.1. Die Wahrnehmung als Grundlage symboldidaktischer Unterrichtskonzeptionen

Der Begriff der Wahrnehmung kann auf das in der klassischen griechischen Philosophie benutzte Wort ‚aisthesis‘ zurückgeführt werden, das zugleich die Wahrnehmung, den Sinn und das Sinnesorgan, also die Summe menschlichen Wahrnehmungsvermögens umfasst. So wird gleichzeitig das „Wahrnehmen und Empfinden, gelegentlich auch nichtsinnliches Erfassen“⁴⁰ als Wortbedeutung reflektiert. In einer weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Wahrnehmungsbegriff beschreibt Biehl in seinen Erörterungen zu Festsymbolen zwei verschiedene Ausprägungen: „Für die einen ist Wahrnehmung nur das, was die Sinne im Augenblick empfangen, für die anderen umfaßt der Begriff alles Wissen, das auf irgendeine Weise über eine Person oder über ein Ding erlangt werden kann.“⁴¹ Im Anschluss an die Phänomenologie soll in der vorliegenden Auseinandersetzung ein enger Begriff der Wahrnehmung überwunden und mit Biehl die „Wahrnehmung [...] auf den praktischen Lebenshorizont, auf die Lebenswelt als Wahrnehmungswelt zurückbezogen“⁴² werden.

⁴⁰ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 32f.

⁴¹ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 33 – unter Bezugnahme auf Waldenfels, B. Art. Wahrnehmung. In: HPhG 6, 1669-1678, hier: 1669.

⁴² Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 33.

Der Wahrnehmungsbegriff wird zentral in den Arbeiten Peter Biehls und der auf ihnen basierenden symboldidaktischen Literatur thematisiert. Dem anvisierten Lebensweltbezug entspricht in diesen Zugängen eine primäre Orientierung schulischen Lernens an der Lebenswelt der SchülerInnen, deren Lernprozessen, Bedürfnissen, Interessen und Perspektiven.⁴³ Eine Vermittlungsfunktion zwischen der christlichen Religion und der Lebenswelt der SchülerInnen können hierbei Symbole einnehmen: eine angenommene Entsprechung von Glaube und Leben gilt es durch Vermittlungsbewegungen im Sinne eines ständigen „Hin- und Her-Schwingens“ produktiv zu nutzen und hervorzurufen. In dieser Bewegung stellen Symbole eine Brücke zwischen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und der Welt der Religion dar: In den Symbolen verdichten sich „das unbedingt Angehende der lebensweltlichen Situation (die in der Lebenswelt der Lernenden wirksamen Symbole) und die der biblischen Überlieferung zugrunde liegenden Erfahrungen (christliche Glaubenssymbole).“⁴⁴

Das Symbol ist hierbei ein ‚Kunstwerk‘ fragmentarischer Art, dessen eine Hälfte fehlt und das über sich hinaus auf das Noch-Fehlende verweist, sodass der Wahrnehmende zu einer kreativen Wahrnehmung herausgefordert wird.⁴⁵ Symbole weisen zugleich eine progressive und eine regressive Komponente auf, in denen sich einerseits Verbindungen mit geschichtlichen Überlieferungen und Erfahrungen und andererseits eine vorwärts gerichtete Perspektive in die Zukunft entwickelt.⁴⁶ Hierbei gilt es im Sinne einer kritischen Symboldidaktik bei der Vermittlung und Neuformung von Erfahrungen skeptische Rückfragen zu stellen.⁴⁷

Symbole können einerseits geschichtlich überliefert sein, andererseits jedoch auch in spezifischen Situationen oder Gruppen entwickelt werden. Nach Biehl sind alle Glaubensinhalte durch diese über sich hinausweisende Symbolstruktur gekennzeichnet, sodass es im Rahmen intendierter religiöser Bildungsprozesse gilt, die hierzu passenden

⁴³ Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 6.

⁴⁴ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 5. Zur Wahrnehmung in biblischen Kontexten siehe auch Grözinger, A. (1995). Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh, S. 33ff.

⁴⁵ Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 46.

⁴⁶ Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 63.

⁴⁷ Vgl. Failing, W.-E./ Heimbrock, H. G. (1996). Gelebte Religion wahrnehmen. Auf dem Wege zu einer methodologischen Neuorientierung Praktischer Theologie. In: Beuscher, B. et.al. (Hrsg.): Prozesse postmoderner Wahrnehmung. Kunst – Religion – Pädagogik. Wien, S. 169.

„gemeinsamen hermeneutisch-didaktischen Schlüssel“⁴⁸ (z.B. die Frage nach Wahrheit, Identität, Gerechtigkeit, Frieden mit der Natur) zu finden, um die „Symbole der heutigen Lebenswelt und die von den Lernenden ausgebildeten Symbole in ein spannungsvolles Verhältnis zu bringen“⁴⁹ und somit in dieser Auseinandersetzung Lern- und Entwicklungsprozesse anzuregen. Die Wahrnehmung gilt als fundamentale Kategorie zur Erschließung dieser symboldidaktischen Lernprozesse.⁵⁰ So beschreibt Biehl auch die gesamte Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre.⁵¹ Im Kontext der vorliegenden Studie wurde die bei Biehl angenommene Ausrichtung der Symbole zwischen den Polen Progression und Regression durch das Wertefeld nach Schwartz entsprechend der Grundlagenreflexionen Gennerichs erfasst.⁵² Die entsprechenden Pole des Biehlschen Modells finden sich im Wertemodell von Schwartz in den Bezeichnungen „Traditionsorientierung“ und „Autonomieorientierung“ wieder. Schätzen die ReligionslehrerInnen die Werthaltung der SchülerInnen im Kontext der vorliegenden Studie anhand des Wertefeldes nach Schwartz ein, so wird zeitgleich die Grundlage symboldidaktischen Lernens unter dem Gesichtspunkt erfasst, ob ReligionslehrerInnen die regressiv-progressive Grundausrichtung der SchülerInnen erfassen und in der Folge eine hierauf basierende Unterrichtsplanung anvisieren können.

Wahrnehmung als kreativer Schöpfungsprozess

Wahrnehmung ist insofern selbstverständlich, als wir ständig in Wahrnehmungsakte verwickelt sind: Wir können nach Grözinger gar nicht nicht wahrnehmen. Wir nehmen immer wahr, ob wir wollen oder nicht.⁵³ Dennoch ist Wahrnehmen in phänomenologischem Verständnis immer mehr als ein einfaches Registrieren dessen, was uns begegnet: Wahrnehmung ist eine Leistung der Synthesis, eines richtigen Zusammenfügens und Interpretierens des Wahrgenommenen. Dies kann auch mit einer gewissen Zeitverzögerung geschehen.⁵⁴ Die Wahrnehmung ist nicht einfach als „An-Sehen oder Zu-Hören“⁵⁵, sondern

⁴⁸ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 5.

⁴⁹ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 5.

⁵⁰ Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 33.

⁵¹ Biehl zitiert hier Picht, G. (1987). Kunst und Mythos. 2. Aufl. Stuttgart, S. 415. Vgl. Biehl, P. (1996). Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Biehl, P. et.al. (Hrsg.): Kunst und Religion. Jahrbuch der Religionspädagogik 13. Neukirchen-Vluyn, S. 230.

⁵² Vgl. Gennerich, C. (2010). Empirische Dogmatik des Jugendalters, S. 33ff.

⁵³ Vgl. Grözinger, A. (1995). Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh, S. 25.

⁵⁴ Grözinger, A. (1995). Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh, S. 21.

⁵⁵ Failing, W.-E./ Heimbrock, H. G. (1996). Gelebte Religion wahrnehmen. Auf dem Wege zu einer methodologischen Neuorientierung Praktischer Theologie. In: Beuscher, B. et.al. (Hrsg.): Prozesse postmoderner Wahrnehmung. Kunst – Religion – Pädagogik. Wien, S. 172; Failing W.-E./ Heimbrock, H. G. (1998). Ausblick. Von der Handlungstheorie zur

als schöpferische Tätigkeit zu verstehen. Schwierig wird der Umgang mit Wahrnehmungen dadurch, dass sie auch täuschen oder falsch interpretiert werden können. Deshalb fordert Grözinger, dass wir immer wieder aufs Neue über Wahrnehmung nachdenken.⁵⁶ Doch im Alltag gilt es schnelle Entscheidungen zu fällen, Handlungen umzusetzen und Wahrnehmungen zu koordinieren, um schnell reagieren zu können. Vor diesem Hintergrund scheint eine methodische Reflexion geboten, die eingefahrene Wahrnehmungsmuster aufdecken und Handlungsrouninen erkenntlich machen kann.⁵⁷ Eine besondere Bedeutung erlangt die Einbettung der Wahrnehmungen in die jeweiligen Erinnerungen und Erfahrungen⁵⁸, die ein Mensch an eine Situation heranträgt und die seine Wahrnehmung prägen.

Wahrnehmung und Erfahrung

Wahrnehmung und Erfahrung stehen in einem dialektischen Verhältnis⁵⁹, das zwei verschiedene Ausprägungen erhalten kann: einerseits können Wahrnehmungen Erfahrungen begründen und den Erfahrenden auf diese Weise verändern, andererseits können aber auch die bisherigen Erfahrungen das Wahrnehmungsvermögen und die Perspektiven der Wahrnehmenden beeinflussen.⁶⁰ Die Wahrnehmung basiert hierbei auf einem interessierten Verhalten, welches wiederum durch die bisherigen Erfahrungen geleitet wird. Der Zusammenhang von Wahrnehmung und Erfahrung wird bedingt durch diese Wechselwirkungen als ein dynamisches, sich stets veränderndes Geschehen verstanden, in dem die Erfahrung eine zentrale Bedeutung für Lernprozesse hat: „Die Überführbarkeit in Erfahrung ist ein wesentliches Kriterium für echte Wahrnehmung; die Erneuerungsfähigkeit der Erfahrung durch Wahrnehmung ist ein Kriterium für lebendige Erfahrung.“⁶¹ Dennoch stellen eben diese Erfahrungen eine Herausforderung für eine flexibel gestaltete Wahrnehmungskompetenz dar: „Frühere Wahrnehmungen und Erfahrungen verdichten sich zu Deutungsmustern. Die Weise, wie wir wahrnehmen, ist durch diese Deutungsmuster

Wahrnehmungstheorie und zurück. In: Failing, W.-E./ Heimbrock, H.-G.: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis. Stuttgart, S. 283.

⁵⁶ Vgl. Grözinger, A. (1995). Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh, S. 26.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Vgl. Grözinger, A. (1995). Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh, S. 72.; Zilleßen, D. (1991). Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung. In: Zilleßen, D. et.al. (Hrsg.): Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben. Rheinbach-Merzbach, S. 60.

⁵⁹ Zur weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsbegriff bei Biehl siehe: Biehl, P. (1980). Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik. In: Biehl, P./ Baudler, G.: Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts. Frankfurt/ M., S. 37 – 122.

⁶⁰ Vgl. Biehl, P. (1996). Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Biehl, P. et.al. (Hrsg.): Kunst und Religion. Jahrbuch der Religionspädagogik 13. Neukirchen-Vluyn, S. 230.

⁶¹ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 41.

bestimmt, ebenso ist die Perspektive, unter der wir Wahrnehmungen auswählen, durch die Deutungsmuster, in denen wir heimisch sind, mit bestimmt. Wahrnehmen ist eine Folge einer Auswahl aus dem, was auf uns einwirkt. Sie ist ebenfalls eine Folge der Deutung; denn wir nehmen nichts wahr, ohne es zu deuten.“⁶² Einen ähnlichen Gedanken zeichnet Zilleßen nach, indem er den Zusammenhang zwischen Verstehen und Wahrnehmen als einen dialektischen bezeichnet, der jedoch mit Einschränkungen verbunden ist: „Indem wir verstehen, nehmen wir wahr. Wir nehmen wahr im Rahmen unserer Verstehensordnungen.“⁶³ Erfahrungen verfestigen sich in derartigen Prozessen zu Lebenswissen, das eine Orientierung verspricht⁶⁴, zugleich jedoch Wahrnehmungen eingrenzt. Um diesen starren Mustern der Wahrnehmung zu begegnen, bedarf es nach Biehl einer „kreativen Wahrnehmung“, die ermöglicht, sich mit alternativen Symbolbildungen, religiösen und kulturellen Phänomenen, sowie neuen Formen der gelebten Religion flexibel auseinander zu setzen. Zudem gilt es, die Bereitschaft zu zeigen, sich auf ein v.a. medial bedingt verändertes Weltbild einzulassen. Kreative Wahrnehmung kennzeichnet hierbei einen flexiblen Umgang mit Wahrnehmungssituationen, in dem verfestigte Erfahrungen aufgebrochen werden,⁶⁵ sodass ein dynamisches, sich stets veränderndes Geschehen entsteht.⁶⁶ Dementsprechend gilt es, im Religionsunterricht neue Wahrnehmungsmöglichkeiten zu eröffnen und Irritationen festgefahrener Wahrnehmungsmuster zu evozieren⁶⁷, um einen kreativen und flexiblen Umgang mit neuen Situationen zu ermöglichen: „Fördern wir die Wahrnehmungsfähigkeit und –bereitschaft, schaffen wir (optimale) Voraussetzungen dafür, daß Neues erfahren werden kann.“⁶⁸ Um einen solchen Lernprozess anregen zu können, ist es von zentraler Bedeutung, dass ReligionslehrerInnen über denkbare Deutungsmuster aus dem theologischen

⁶² Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 33f.

⁶³ Zilleßen, D. (1991). Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung. In: Zilleßen, D. et.al. (Hrsg.): Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben. Rheinbach-Merzbach, S. 67.

⁶⁴ Vgl. Biehl, P. (1997). Wahrnehmung und Ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Grözinger, A./ Lott, J. (Hrsg.): Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns. Rheinbach-Merzbach, S.388.

⁶⁵ Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 24f. Im Gegensatz zu Biehl nimmt Grözinger die Erinnerungen nicht als „Hemmschuh“ der Wahrnehmungen wahr, sondern als „Nährboden des ‚Neuen‘“, auf dem neue Wahrnehmungen ermöglicht werden. Vgl. Grözinger, A. (1995). Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh, S. 72.

⁶⁶ Vgl. Biehl, P. (1997). Wahrnehmung und Ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Grözinger, A./ Lott, J. (Hrsg.): Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns. Rheinbach-Merzbach, S. 388.

⁶⁷ Vgl. Hilger, G. (2000). Wenn Form und Inhalt stimmen. Religionsunterricht als Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule. In: ru Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht. 30. Jg. H. 2, S. 45.

⁶⁸ Biehl, P. (1997). Wahrnehmung und Ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Grözinger, A./ Lott, J. (Hrsg.): Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns. Rheinbach-Merzbach, S. 388.

Möglichkeitsraum verfügen, die sie dann als neue Wahrnehmungsmuster auf die Schülerwahrnehmungen beziehen können.⁶⁹

Die Überführung der Wahrnehmung in Erfahrung kann eine identitätsstiftende Funktion in der Auseinandersetzung mit dem Fremd- und dem Selbstverständnis sowie sozialen Rollen einnehmen.⁷⁰ Hierbei ermöglichen eine kreative Wahrnehmungsbereitschaft und eine entsprechende Wahrnehmungskompetenz einen flexiblen Umgang mit Neuem, Unerwartetem und Fremdem. Ist diese Wahrnehmungsfähigkeit nicht vorhanden, droht eine „Herrschaft der gesellschaftlich durchgesetzten Prämissen der Wahrnehmung“⁷¹, die der individuellen Situation nicht unbedingt gerecht wird. Bereits in diesem Kontext zeigen sich die Zusammenhänge des Wahrnehmungsbegriffes von Biehl und des Einstellungsbegriffes der vorliegenden Studie: Geht Biehl davon aus, dass Wahrnehmungen gleichzeitig durch Deutungen der Erfahrungen geprägt sind, so lassen diese sich als Grundlage für die Ausprägungen von Einstellungen verstehen. Die Wahrnehmungen der SchülerInnen spiegeln sich dementsprechend in der vorliegenden Studie in den ermittelten Schülereinstellungen, die gleichzeitig durch die ReligionslehrerInnen eingeschätzt werden.

In der Konfrontation mit dem Anderen wird zugleich deutlich, dass Wahrnehmung nie rein individuell ist, sondern in Spannung und Austausch mit den Wahrnehmungen anderer Menschen stattfindet.⁷² Gleichzeitig findet Wahrnehmung im Austausch mit den anderen Sinneswahrnehmungen des Menschen statt, sodass die Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen als „das einheitlich funktionale Ergebnis der vereinten Sinnestätigkeit“⁷³ angesehen werden kann. Entsprechende Wahrnehmungen lassen sich jedoch nicht verallgemeinern, sondern zeigen nach Biehl eine individuelle Perspektivität.⁷⁴ Im Kontext schulischen Religionsunterrichts zeigt sich diese Perspektivität in der jedem Subjekt im Kontext religiöser Lernprozesse zukommenden Aufgabe der Situationsdefinition und –bewältigung, in der jeder Mensch „zur Lösung dieser Aufgabe von den Sinnangeboten nur das in Anspruch nimmt, was

⁶⁹ Vgl. Gennerich, C. (2010). Empirische Dogmatik des Jugendalters.

⁷⁰ Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 41.

⁷¹ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 43.

⁷² Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 36.

⁷³ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 37.

⁷⁴ Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 44.

von unmittelbarer Relevanz zur Konstruktion und Deutung der Biographie im Kontext von Umbrüchen, Übergängen und Kontingenzen ist.⁷⁵

Ein Abgleich der Perspektiven erscheint vor diesem Hintergrund als Grundlage einer kommunikativen Verständigung im Gruppengefüge, wobei zu berücksichtigen ist, dass die TeilnehmerInnen einer Kommunikation neben den eigenen Perspektiven auch stets eigene Wahrnehmungen und Erfahrungen in den Prozess einbringen.⁷⁶ Im Kontext des vorliegenden Projektes gilt es zudem den in der Kommunikation nicht nur unter den SchülerInnen, sondern auch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen stattfindenden Perspektivenvergleich zu bedenken. Dieser Perspektivenvergleich sorgt dafür, dass eine gemeinsame Kommunikation im Kontext schulischen Lernens erst ermöglicht wird.

Wahrnehmung und Kommunikation

Die zentrale Bedeutung der Kommunikation zeigt sich ebenfalls in Biehls Interpretation des Symbolbegriffs. Er versteht den Symbolbegriff als Beziehungsbegriff, sodass von symbolischen Erfahrungen sinnvoll nur im Kontext von Interaktionen gesprochen werden kann⁷⁷. Dementsprechend findet symboldidaktisches Lernen seinen Gestaltungsort vor allem in der Kommunikation⁷⁸: Erst in der kommunikativen Auseinandersetzung werden Symbole zu Symbolen, wenn die Menschen, die kommunizieren, diese als solche in Anspruch nehmen.⁷⁹

Im Kontext schulischen Lernens ist die Kommunikation in gruppenspezifische Prozesse eingebettet⁸⁰, die zugleich den Prozesscharakter des Lernens in der Kommunikation beeinflussen und zeigen, andererseits jedoch auch vorhandene Störungen und Verzerrungen erkennen lassen⁸¹. Ein großes Konfliktpotenzial kann hierbei im Spannungsfeld von Eigen- und der Fremdwahrnehmung gesehen werden.⁸² Gerade in konfligierenden Positionen und

⁷⁵ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 82.

⁷⁶ Vgl. Biehl, P. (1997). Wahrnehmung und Ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Grözinger, A./ Lott, J. (Hrsg.): Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns. Rheinbach-Merzbach, S. 409.

⁷⁷ Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 79.

⁷⁸ Vgl. Biehl, P. (1984). Symbol und Metapher. Auf dem Weg zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache. In: Biehl, P. et al. (Hg.): Jahrbuch für Religionspädagogik Bd. 1, S. 62.

⁷⁹ Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 13.

⁸⁰ Vgl. Grözinger, A. (1995). Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh, S. 14.

⁸¹ Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 23.

⁸² Vgl. Grözinger, A. (1995). Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh, S. 15.

unerwarteten Zwischenfällen ergibt sich jedoch für Biehl ein hohes Lernpotenzial, da wir nur das wahrnehmen, was durch Andersheit oder Fremdheit irritiert: „Ohne solche Differenzen, Irritationen, Verfremdungen, Kontraste gibt es keinen Anlaß, etwas wahrzunehmen. Man nimmt nur wirklich wahr, wenn man nicht nur seine eigenen Wahrnehmungen wahrnimmt, sondern etwas, was dem eigenen Wahrnehmen einen Widerstand entgegensetzt, den es nicht ausschließlich selbst erzeugt hat. Durch diese Widerständigkeit des Wahrgenommenen verändert sich das Leben.“⁸³ Eine besondere Herausforderung für die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses liegt für ReligionslehrerInnen darin, eben solche Widerstände in der Wahrnehmung der SchülerInnen didaktisch zu inszenieren. Soll diese Konfrontation vorhandener Denk- und Deutungsmuster mit neuen Impulsen gelingen, ist die Entwicklung einer entsprechend zutreffenden Wahrnehmungskompetenz ein zentraler Bestandteil des Lehr-Lernprozesses. Eine entscheidende Rolle spielt in diesem Kontext der Erfahrungs- und Wahrnehmungsgenerierung die Bildung als Weg zur Subjektwerdung.

Wahrnehmung und Bildung

Bildung vollzieht sich nach Biehl durch Wahrnehmung, Erfahrung und Handlung: „Bildung als Wahrnehmung und Erfahrung schafft die notwendigen Voraussetzungen für Wahrnehmungskompetenz.“⁸⁴ In der Bildung wird ein „Reservoir an Symbolen, Metaphern, Bildern und Stories angesammelt, durch das vielfältige Deutungen wahrgenommener Wirklichkeit möglich werden.“⁸⁵ Unter Rückbezug auf den Bildungsbegriff von Herder, Kant, Schiller, Pestalozzi und Schleiermacher⁸⁶ entwickelt Biehl ein Bildungsverständnis, das in Bezug auf die Wahrnehmungsbildung den Anspruch entwickelt, über die Wahrnehmung des Ich hinaus auf die Wahrnehmung des Anderen, Fremden und der Natur sowie der Geschichte zu verweisen.⁸⁷ In diesen Dimensionen vollzieht sich die Subjektwerdung des Menschen.⁸⁸ Als Ziel religiöser Bildung formuliert Biehl dementsprechend: „Ziel der (religiösen) Bildung ist es, daß Aufwachsende auf dem Grund des ihnen gewährten Personseins Subjekte werden,

⁸³ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 35.

⁸⁴ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 65.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Ein zentraler Aspekt dieses Bildungsbegriffes ist der lebenslange Prozess der Subjektwerdung des Menschen im Kontext menschlicher Lebensverhältnisse. Diese vollzieht sich in Individualität, Sozialität und Mitkreatürlichkeit und basiert auf einer klaren Unterscheidung von Subjekt und Person. Während Gott das Personsein des Menschen gewährt, begründet er eine Bildungsfähigkeit des Menschen, der zu einem verantwortlichen Subjekt werden kann. Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 66.

⁸⁷ Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 66.

⁸⁸ Ebd.

die in Wahrnehmung des anderen, der Natur und ihrer selbst im Spiegel kultureller und religiöser Symbole ein eigenes Selbst-, Welt- und Gottesverstehen entwickeln und die Freiheit zum *geschichtlichen* Handeln in Solidarität und Mitkreatürlichkeit gewinnen.“⁸⁹ Unter dieser Entwicklungsperspektive konzipieren ReligionslehrerInnen symboldidaktisch orientierte Unterrichtsentwürfe, in denen sie zugleich als Mitlernende und Wahrnehmende am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind und Wahrnehmungsanlässe schülerorientiert anleiten.

2.1.1.1.2. Die Wahrnehmung von ReligionslehrerInnen aus symboldidaktischer Perspektive

Unterrichtende nehmen im Kontext symboldidaktisch orientierter Unterrichtsgestaltung die Rolle von Regisseuren ein, die „Lernprozesse nach dramaturgischen Gesichtspunkten inszenieren und einen schöpferischen Umgang mit biblischen Texten anregen [...]“⁹⁰. In dieser Rolle entwickeln sie den Rahmen für die intendierten Unterrichtsabläufe⁹¹. Während des Unterrichtsgeschehens erfahren ReligionslehrerInnen sich zudem als Mitlernende, die sich zusammen mit ihren SchülerInnen den Raum des Unterrichts erschließen. Wahrnehmungen und Handlungen, Erfahrungen und Deutungen, Interpretationen und Gestaltungen stehen in einem produktiven Prozess, der sich zwischen den Teilnehmenden und durch sie realisiert.

Als „RegisseurIn“ übernimmt die unterrichtende Lehrperson die Aufgabe, die Wahrnehmungsfähigkeit und –bereitschaft der SchülerInnen zu fördern und möglichst optimale Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass im laufenden Unterrichtsprozess Neues erfahren werden kann.⁹² In diesem Sinne beschreibt auch Hilger die didaktische Aufgabe von ReligionslehrerInnen in Hinsicht auf Wahrnehmungsschulungen wie folgt: „Überlegungen, welche Wahrnehmungsperspektiven Wirklichkeit und Lebenspraxis prägen, welche Aufmerksamkeit zukunftsöffnend sind und den Wahrnehmenden als Subjekt stärken, treffen den Kern didaktischer Reflexion.“⁹³ Wichtig ist demnach die Berücksichtigung des Lebensweltbezugs, sodass die nicht- und vorwissenschaftliche Erfahrung eine zentrale

⁸⁹ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 75.

⁹⁰ Grözinger, A. (1995). Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh, S. 152 zitiert nach Biehl, P. (1996). Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Biehl, P. et.al. (Hrsg.): Kunst und Religion. Jahrbuch der Religionspädagogik 13. Neukirchen-Vluyn, S. 236.

⁹¹ Vgl. Biehl, P. (1997). Wahrnehmung und Ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Grözinger, A./ Lott, J. (Hrsg.): Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns. Rheinbach-Merzbach, S. 408.

⁹² Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 41.

⁹³ Hilger, G. (1998). Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik. In: Heimbrock, H.-G. (Hrsg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim, S. 138.

Bedeutung im Kontext symboldidaktischen Lernens erlangt.⁹⁴ In diesem Sinn gilt es auch die „Symbole und Rituale in der Jugendkultur, die kindlichen und jugendlichen Selbst- und Weltverhältnisse, ihre eigenen Weltkonstruktionen und Sinnentwürfe genau wahrzunehmen.“⁹⁵ Grözinger führt diesen Gedanken fort indem er erläutert, dass die Aufgabe der ReligionslehrerInnen darin bestehe, die „alltagsweltliche Religion im Lebensumfeld der Heranwachsenden, deren eigene Weltkonstruktionen und Sinnentwürfe immer wieder neu“ wahrzunehmen und zu versuchen, diese zu deuten.⁹⁶ Die komplementäre Aufgabe der unterrichtenden Lehrperson besteht dann folgerichtig darin, „die selbstgebildeten Symbole der Jugendlichen wahrzunehmen und die Erfahrungen, Wünsche, Bedürfnisse, die sich in ihnen verdichtet haben, zu entdecken.“⁹⁷ Neben den in der direkten Kommunikation geäußerten Ideen gilt es hierbei, Differenzen zwischen Gesagtem und Gemeintem wahrzunehmen, Zwischenbedeutungen zu entdecken und die Aufmerksamkeit auf Andeutungen und Verdrängtes zu richten.⁹⁸

Zugleich gilt es, die Erfahrungen und Deutungen der SchülerInnen in einen produktiven Dialog mit der biblischen Überlieferung zu bringen, sodass ReligionslehrerInnen gefordert sind, eine entsprechende Kompetenz zur Auswahl von biblischen Ansatzpunkten zu entwickeln. Die höchste Kunst der Wahrnehmung besteht dann darin, „die Wünsche, Sehnsüchte, Hoffnungen Heranwachsender mit biblischen Verheißungen derart in Beziehung zu setzen, daß die Heranwachsenden ihre Bedürfnisse darin wiedererkennen und die

⁹⁴ Vgl. Biehl, P. (1998). Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik. In: Heimbrock, H.-G. (Hrsg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim, S. 45; Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 50.

⁹⁵ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 60.

⁹⁶ Vgl. Grözinger, A. (1995). Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh, S. 72 zitiert nach Biehl, P. (1996). Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Biehl, P. et.al. (Hrsg.): Kunst und Religion. Jahrbuch der Religionspädagogik 13. Neukirchen-Vluyn, S. 236.

⁹⁷ Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 62.

⁹⁸ Vgl. Biehl, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn, S. 63. Als konkreten Weg zur Erweiterung der symboldidaktischen Kompetenz von SchülerInnen schlägt Biehl vor, Inhalte auszuwählen, die Jugendliche herausfordern, „ihre eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen zu mobilisieren, ihre eigenen Wünsche, Sehnsüchte, Hoffnungen, Enttäuschungen zum Ausdruck zu bringen“ (Biehl 1997, S. 411). In diesem Sinn soll die Beziehung zwischen Erfahrung und Symbol durch die unterrichtende Person antizipiert bzw. begleitend beobachtet werden: „Es wird versucht, den Schlüsselerfahrungen Jugendlicher symbolischen Ausdruck zu verleihen und Symbolgeschichten zu finden, die sie selbst ‚anprobieren‘ (M. Frisch) müssen, um herauszufinden, ob ihre Erfahrung sie braucht. Auf der anderen Seite sind die von den Jugendlichen selbst gebildeten Symbole wahrzunehmen und daraufhin durchzuspielen, welche Erfahrungen sich in ihnen ausdrücken wollen bzw. welche Erfahrung zu ihnen paßt.“ (Biehl 1999, S.61). Zum Thema „Schlüsselerfahrungen“ siehe Biehl, P. (2000). An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive. In: Biehl, P. et.al. (Hrsg.): Schlüsselerfahrungen. Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 16, S. 11.

Verheißungen die Wünsche und Hoffnungen überbieten.“⁹⁹ Es gilt für unterrichtende ReligionslehrerInnen eine theologische Kompetenz für die religiösen Überlieferungen, Symbole und Hintergründe der christlichen Religion zu erwerben, die eine passende und flexible Inszenierung an Schülern orientierter Lernprozesse anregen und den Brückenschlag zwischen Alltag und Religion in einen zukunftsweisenden Dialog bringen kann.

Der Lernprozess gilt hierbei als ein komplexes Gefüge der „Wahrnehmungswirklichkeit“¹⁰⁰, in dem nicht vollständig pädagogisch gesteuert werden kann, was der Lernende aus diesem Angebot wahrnimmt.¹⁰¹ Für den Unterrichtenden ist diese Wirklichkeit nicht voll durchschaubar, sodass Lehren und Lernen nicht in kausaler, sondern in intentionaler Beziehung zueinander stehen.¹⁰² In diesem Zusammenhang befinden sich Unterrichtende und Lernende „in einer gemeinsamen Suchbewegung, in der das von den Symbolen Vorgegebene jeweils in der besonderen Sicht des ‚Mitspielers‘ erscheint.“¹⁰³ Die Wahrnehmung des Symbols durch Lehrende und Lernende kann unterschiedlich sein. Dennoch hat sich bereits herausgestellt, dass Theoriebildung und Erfahrungen die Wahrnehmungsfähigkeit und –bereitschaft erweitern und somit eine Kommunikation auf der Grundlage sich verändernder Voraussetzungen ermöglicht werden kann. Wird der Religionsunterricht mit Hilger als Wahrnehmungsschule verstanden, so gilt es neue Welt- und Selbstwahrnehmungen ebenso zu fördern, wie die Fähigkeit zur Wahrnehmungskritik und die „Möglichkeit, der wahrgenommenen Wirklichkeit Ausdruck und Gestalt zu geben [...]“¹⁰⁴ und so einen gemeinsamen Lernprozess im Sinne einer Auseinandersetzung mit Vertrautem und Fremdem, Bekanntem und Neuem zu ermöglichen.¹⁰⁵

⁹⁹ Grözinger, A. (1995). *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*. Gütersloh, S. 152 zitiert nach Biehl, P. (1996). *Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre*. In: Biehl, P. et.al. (Hrsg.): *Kunst und Religion. Jahrbuch der Religionspädagogik 13*. Neukirchen-Vluyn, S. 236f.

¹⁰⁰ Biehl, P. (1999). *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*. Neukirchen-Vluyn, S. 111.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Biehl, P. (1999). *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*. Neukirchen-Vluyn, S. 114.

¹⁰⁴ Hilger, G. (1998). *Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik*. In: Heimbrock, H.-G. (Hrsg.): *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*. Weinheim, S. 157.

¹⁰⁵ Mit Grözinger ist auch hier davon auszugehen, dass Wahrnehmung immer durch Normativität gekennzeichnet ist (Vgl. Grözinger, A. (1997). *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*. In: Grözinger, A./ Lott, J. (Hrsg.): *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*. Rheinbach-Merzbach, S. 322). Dementsprechend fordert er dazu auf, die Voraussetzungen und die Folgen von Wahrnehmungen zu bedenken (Grözinger 1997, S. 322). Da die Kommunikation stets aus einer bestimmten Perspektive heraus stattfindet und entsprechend der dargestellten Theorie davon auszugehen ist, dass Wahrnehmungsprozesse durch Erfahrungen und Deutungsmuster beeinflusst sind, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass auch ReligionslehrerInnen ihre SchülerInnen nicht unvoreingenommen wahrnehmen können. Eine grundlegende methodische Reflexion der eigenen Wahrnehmungsmuster kann die Sensibilität für die durch SchülerInnen entwickelten Deutungen und Perspektiven erhöhen, sodass der Prozess des Lernens in seiner Subjektivität und einzelne SchülerInnen als individuelle LernerInnen ihren je eigenen Perspektiven gewürdigt werden können.

In dieser gemeinsamen Suchbewegung erfahren ReligionslehrerInnen sich selbst zugleich als Wahrnehmende. Auch ihre Wahrnehmungen unterliegen den bereits dargestellten Selektions- und Entwicklungsprozessen. Im Sinne eines lebenslangen Lernens nehmen sie nicht nur, wie bereits erörtert, als Regisseure am Unterrichtsprozess teil, sondern zugleich als Akteure und Lernende. Eine methodisch fundierte Reflexion der eigenen Wahrnehmungen und der Wahrnehmungsbedingungen scheint deshalb von zentraler Bedeutung, um festgefahrenen Wahrnehmungsstrukturen aufmerksam zu begegnen und einen flexiblen Umgang mit den Erfahrungen, Deutungen und Äußerungen der SchülerInnen zu ermöglichen.

Eine Möglichkeit, die eigenen Wahrnehmungen methodisch zu schulen und zu kontrollieren, kann in der Anwendung empirischer Methoden der Sozial- und Unterrichtsforschung und hiermit verbundener möglichst objektiver Auswertungen gesehen werden. Erste qualitative und quantitative Projekte liegen vor. Sie sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

2.1.1.1.3. Empirische Studien zur Wahrnehmung von ReligionslehrerInnen

Ein qualitativ orientiertes Projekt zur Wahrnehmungsschulung fand in einem 1997 von Hilger und Rothgangel durchgeführten Projekt zur Schulung angehender ReligionslehrerInnen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode und der Grounded Theory statt.¹⁰⁶ Ziel des Projektes sollte es sein, den Studierenden eine Möglichkeit zu vermitteln, „eine Wahrnehmungskompetenz für lebensweltliche und religiöse Äußerungen ihrer SchülerInnen zu erwerben“.¹⁰⁷ In diesem Forschungsansatz kann eine Umsetzung der im vorangegangenen Kapitel erhobenen Forderung zur methodisch kontrollierten Erhellung der Wahrnehmungskompetenz gesehen werden. Nach einer eingehenden Schulung zu methodischen Grundlagen wendeten die TeilnehmerInnen diese auf selbst erhobene Schülerprodukte an. Die Schlussevaluation des Projektes zeigte, dass die Studierenden die eingeführten wissenschaftlichen Interpretationsmethoden als „weiterführend und in elementarisierter Form gut anwendbar“¹⁰⁸ einschätzten. Sie erklärten, dass ein differenzierter Einblick in die Denkweise Jugendlicher ermöglicht und eine Erweiterung der eigenen Interpretationskompetenz und Sensibilität für die Schüleräußerungen wahrgenommen

¹⁰⁶ Vgl. Hilger, G./ Rothgangel, M. (1997). Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. In: Katechetische Blätter 122, S. 276-282.

¹⁰⁷ Hilger, G./ Rothgangel, M. (1997). Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. In: Katechetische Blätter 122, S. 276.

¹⁰⁸ Hilger, G./ Rothgangel, M. (1997). Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. In: Katechetische Blätter 122, S. 281.

wurde.¹⁰⁹ Zudem beschreiben die Autoren den Studierenden sei die Notwendigkeit bewusst geworden, „vom Schüler aus nach der Relevanz von Theologie zu fragen“¹¹⁰. Die Ergebnisse dieses Projektes lassen erkennen, dass eine Sensibilisierung für die Schüleräußerungen zeitgleich mit einer Erweiterung des Methodenrepertoires zur methodisch reflektiert erfassten Wahrnehmung stattgefunden hat.

Eine unveröffentlichte qualitativ-empirische Arbeit zur „Diagnose im kompetenzorientierten (Religions-) Unterricht“¹¹¹, ermittelte erste Anhaltspunkte zu Einflussfaktoren auf diagnostische Wahrnehmungsprozesse von ReligionslehrerInnen. Im direkten Anschluss an die vorliegende Arbeit¹¹² entwickelte Maren Böker ein teilstrukturiertes Leitfadeninterview, das Einflussfaktoren auf diagnostische Wahrnehmungsprozesse, also explizite und implizite Anhaltspunkte zur Beurteilung von SchülerInnen ausgehend von der Einschätzung der Schülerwerthaltungen erfasst. Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen Einflussfaktoren auf die Lehrerwahrnehmung vielschichtiger Natur: So bezogen sich die Lehrerurteile über ihre SchülerInnen vor allem auf deren Verhalten im Religionsunterricht, deren Aussehen, Interaktions- und Sozialverhalten, Arbeitsverhalten und vorhandene Informationen über die Eltern, sowie das kirchliche Engagement und die schulischen Leistungen.¹¹³ Die Differenziertheit der Wahrnehmung stieg nach Angaben der Autorin mit zunehmender Bekanntheit der SchülerInnen.¹¹⁴ Die Arbeit von Maren Böker zeigt in beeindruckender Weise die Vielschichtigkeit von Einflussfaktoren auf den diagnostischen Wahrnehmungsprozess. Neben expliziten Anhaltspunkten wie Klassenarbeiten oder mündlicher Beteiligung, konnte die Autorin zugleich feststellen, dass diagnostizierende LehrerInnen eine Vielzahl von impliziten Aspekten zur Urteilsfindung heranziehen. Eine Besonderheit der Wahrnehmung stellt Maren Böker unter dem Begriff „der Blick“ vor: so nannten die LehrerInnen ihre eigene Erfahrung als Bezugspunkt für eine zutreffende

¹⁰⁹ Vgl. Hilger, G./ Rothgangel, M. (1997). Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. In: Katechetische Blätter 122 (1997), S. 281f.

¹¹⁰ Hilger, G./ Rothgangel, M. (1997). Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. In: Katechetische Blätter 122 (1997), S. 282.

¹¹¹ Böker, M. (2009). Diagnose im kompetenzorientierten (Religions-) Unterricht. (Unveröffentlicht).

¹¹² Methodisch greift diese Arbeit auf einen Teil des vorliegenden Promotionsprojektes zurück, in dem die teilnehmenden ReligionslehrerInnen gebeten wurden, ihre SchülerInnen entsprechend der Schülerwerthaltung individuell in einem leeren Wertefeld zu verorten und nimmt diesen als Ausgangspunkt, um in einem teilstrukturierten Leitfadeninterview die Anhaltspunkte für implizite Lehrerurteile zu ermitteln.

¹¹³ Vgl. Böker, M. (2009). Diagnose im kompetenzorientierten (Religions-) Unterricht. S. 97. (Unveröffentlicht). Diese Kategorien wurden zwar ausgehend von der Einschätzung der Schülerwerthaltung erhoben, in einem weiteren Schritt jedoch abstrahiert, sodass sie als grundlegende Einflussfaktoren auf den diagnostischen Wahrnehmungsprozess angesehen werden können.

¹¹⁴ Vgl. Böker, M. (2009). Diagnose im kompetenzorientierten (Religions-) Unterricht. S. 98. (Unveröffentlicht).

Wahrnehmungskompetenz. Diese Erfahrung ermögliche es ihrer Einschätzung nach, mit einem Blick ein zutreffendes diagnostisches Urteil zu fällen. Zugleich berichtet Böker, dass die LehrerInnen selbst auf die Bedeutung und Notwendigkeit der methodischen Kontrolle hingewiesen hätten.¹¹⁵

Einen weiteren zentralen Ansatzpunkt der vorliegenden Studie stellen die Operationalisierungen des Biehlschen Symbolkonzeptes durch das Wertefeld nach Schwartz dar, die Gennerich vorstellt.¹¹⁶ Der Autor entwickelt auf der Grundlage der Ansätze Biehls und Schwartzs umfassende Analysen bekannter Jugendstudien und eigener empirischer Erhebungen, die die Deutung christlicher Symbole durch Jugendliche in den Kontext theologischer Deutungsmöglichkeiten und didaktischer Implikationen einbettet. So stellt Gennerich heraus, dass es einer gewissen Vielfalt theologischer Deutungsmuster bedarf, um den Unterricht schülergerecht wahrzunehmen, zu deuten und zu interpretieren. Erst eine gezielte Auswahl theologischer Theorien und die Kenntnis in der Lerngruppe vorhandener Einstellungen bzw. Wertvorstellungen ermögliche die Konzeption eines schülerorientierten Religionsunterrichts, der für die Lebenswelt der SchülerInnen von Relevanz sei. Das Wertefeld von Schwartz wird durch Gennerich für die Erfassung symbolischer Deutungsstrukturen genutzt, um diese somit entsprechend des symboldidaktischen Ansatzes nach Biehl zu erhellen. So ermöglicht die Werthaltigkeit der Symbole vor dem Horizont der Schülerinterpretation eine differenzierte Wahrnehmung vorhandener Deutungsmuster, die zur Konzeption des Religionsunterrichts genutzt werden kann. Gennerich stellt das Wertefeld als Möglichkeit zur Erfassung der Schülerperspektive in Hinsicht auf spezifische Themengebiete vor und ermöglicht ReligionslehrerInnen auf der Basis umfassender empirischer Analysen eine Orientierung im Bereich der Bedeutungsgehalte grundlegender Themen des Religionsunterrichts und entsprechender theologischer Theorien. Führt man den Gedanken von Gennerich fort, so zeigt sich ein Zusammenhang zwischen diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen und schülerorientiertem Unterricht: Um die Grunddimensionen von Symbolen aus Schülerperspektive und die Auswahl konkreter theologischer Theorien miteinander in Verbindung bringen zu können, bedarf es auf der Seite der ReligionslehrerInnen einer entsprechend ausgeprägten Wahrnehmungskompetenz. Ob und inwiefern ReligionslehrerInnen über eine solche verfügen, ist eine zentrale Frage der vorliegenden Arbeit.

¹¹⁵ Vgl. Böker, M. (2009). Diagnose im kompetenzorientierten (Religions-) Unterricht. S. 79f. (Unveröffentlicht).

¹¹⁶ Vgl. Gennerich, C. (2010). Empirische Dogmatik des Jugendalters, Stuttgart.

Neben der Wahrnehmung der ReligionslehrerInnen spielt hierbei der bereits genannte Begriff der Diagnostik eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der vorliegenden Studie. Dieser soll im Folgenden eingehend reflektiert werden.

2.1.1.2. Diagnostizieren

Die „Diagnostik“¹¹⁷ ist ein zentraler Teilbereich der pädagogisch-psychologischen Bildungsforschung im Bereich schulischer und außerschulischer Lehr-Lern-Prozesse. Nur durch eine zutreffende Diagnostik der Schülermerkmale, so die Annahme, ist eine gezielte Förderung einzelner SchülerInnen möglich. Doch auch wenn eben dieser Anspruch im Sinne der Subjektorientierung im Religionsunterricht eine zentrale Rolle spielt, ist das Konzept der Diagnostik nur bedingt in der religionspädagogischen Diskussion zu erkennen. Anstelle der „Diagnose“ ist in ihr vor allem von „wahrnehmen“ oder „beobachten“ die Rede. Betrachtet man einschlägige religionspädagogische Grundlagenwerke, so fällt auf, dass die Begriffe „Diagnostik“, „Diagnose“ und „Diagnostizieren“ in der Regel nicht verwendet werden.¹¹⁸ Die Auseinandersetzung mit pädagogisch-psychologischen Begrifflichkeiten und Kategorien zeigt aber, dass die Bezugspunkte pädagogisch-psychologischer Diagnostik ebenfalls für den Religionsunterricht relevant sind und den Blick für allgemeine Grundlagenstrukturen ebenso wie für die Besonderheiten im Bereich der Religionspädagogik schärfen können. Deshalb sollen die Grundlagen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik kurz vorgestellt und in ihrer Relevanz für die Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen im Kontext schulischen Religionsunterrichts reflektiert werden.

Ziel diagnostischer Untersuchungen ist es allgemein, Personen „richtig zu beurteilen“¹¹⁹ oder zu erfahren, wie sie sich unterscheiden¹²⁰. So definieren Tent und Stelzl die Diagnostik wie

¹¹⁷ Sprachwissenschaftlich geht der Begriff Diagnostik auf das griechische Verb „diagnóskein“ zurück, dessen Bedeutung mit den Verben „genau kennenlernen, [...] entscheiden [...] und beschließen oder sich entscheiden“ wiedergegeben werden kann (Vgl. Kaegi 1904, 184. Nach Fisseni, H.-J. (2004). Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention. Göttingen., S. 4.)

¹¹⁸ Vgl. z.B. Wermke, M./ Adam, G./ Rothgangel, M. (Hg.) (2006). Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. Göttingen. Adam, G./ Lachmann, R. (2003). Religionspädagogisches Kompendium. 6. Aufl. Göttingen. Bitter, G. et al. (2002). Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München. Mette, N./ Rickers, F. (2001). Lexikon der Religionspädagogik. Band 1, Neukirchen-Vluyn. Eine Ausnahme bildet hier der folgende Artikel: Horstkemper, M./ Tillmann, K.-J. (2009). Diagnose und Förderung – eine schulpädagogische Perspektive. In: Feindt, A. et al. (Hrsg.). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster, S. 223-236. Letzterer Artikel betont unter der Perspektive der Förderdiagnostik den auch in dieser Studie thematisierten Zusammenhang zwischen zutreffender Diagnose und hierauf aufbauenden gezielten und individuellen Lehr-Lern-Arrangements.

¹¹⁹ Amelang, M./ Zielinski, W. (2002). Psychologische Diagnostik und Intervention. Berlin, S. 1.

¹²⁰ Ebd.

folgt: „Diagnostik ist ein theoretisch begründetes System von Regeln und Methoden zur Gewinnung und Analyse von Kennwerten für inter- und intraindividuelle Merkmalsunterschiede an Personen.“¹²¹ Der diagnostische Prozess orientiert sich also an vorgegebenen Kategorien, Begriffen oder Konzepten.¹²² So beschreiben Hasselhorn und Gold die grundlegende Aufgabe von Diagnosen als die „[...] bewertende Schlussfolgerung über eine Person (gelegentlich auch über eine Sache oder Institution) im Rahmen eines vorgegebenen Klassifikationsmodells.“¹²³ Je nach Blickwinkel und Intention können diagnostische Urteile sich sowohl auf konkrete Einzelfälle als auch auf bestimmte Personengruppen oder ganze Organisationen beziehen¹²⁴. Die Einsatzgebiete psychologischer Diagnostik reichen von der Wirtschaft über die Bildung bis zu den Gebieten Gesundheit und Recht¹²⁵. Ihre Aufgaben sind vielfältig, ihr Fokus sehr unterschiedlich gesetzt¹²⁶.

Als Teildisziplin der Psychologie bedient sich die Pädagogisch-psychologische Diagnostik der Methoden und Vorgehensweisen der Allgemeinen Psychologie¹²⁷. Ihre besondere Ausrichtung erhält sie durch eine klare pädagogische Fokussierung¹²⁸: Diagnosen sind in der Pädagogischen Psychologie nach Tent und Stelzl stets auf die Praxis gerichtet¹²⁹ und haben das Ziel, Einsicht in die Bedingungen von Lernprozessen zu ermitteln¹³⁰. Die Hauptaufgaben der Diagnostik im Kontext schulischen Lernens können hierbei in der Hilfe bei Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten, in der Schullaufbahn- und Bildungsberatung sowie der Einzelhilfe durch therapeutische Maßnahmen gesehen werden.¹³¹ Mögliche psychologisch-diagnostische Fragestellungen beziehen sich hierbei auf die allgemeine Leistungsfähigkeit, die Intelligenz, besondere Leistungen oder auf die Persönlichkeit der SchülerInnen.¹³² Der Grundgedanke der klinischen Psychologie, ein

¹²¹ Tent, L./ Stelzl, I. (1993). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Bd. 1: Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen, S. 36.

¹²² Vgl. Helmke, A (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber, S. 122.

¹²³ Hasselhorn, M./ Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart, S. 345.

¹²⁴ Vgl. Abs, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Lüders, M./ Wissinger, J. H.. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, S. 87.

¹²⁵ Vgl. Wottawa, H./ Hossiep, R. (1997). Anwendungsfelder psychologischer Diagnostik. Göttingen, S. 9f.

¹²⁶ Zu den verschiedenen Einsatzgebieten psychologischer Diagnostik geben Tent und Stelzl einen guten Überblick. Vgl. Tent, L./ Stelzl, I. (1993). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Bd. 1: Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen.

¹²⁷ Vgl. Tent, L./ Stelzl, I. (1993). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Bd. 1: Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen, S. 16.

¹²⁸ Vgl. Tent, L./ Stelzl, I. (1993). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Bd. 1: Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen, S. 15.

¹²⁹ Vgl. Tent, L./ Stelzl, I. (1993). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Bd. 1: Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen, S. 16.

¹³⁰ Vgl. Lukesch, H. (1998). Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg, S. 35.

¹³¹ Vgl. Wottawa, H./ Hossiep, R. (1997). Anwendungsfelder psychologischer Diagnostik. Göttingen, S. 121.

¹³² Vgl. Jäger, R. S. (2003). Fragestellung, psychologisch-diagnostische. In Kubinger, K. D./ Jäger, R. S. H.. Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. Weinheim, S. 166.

mangelbehaftetes Verhalten bzw. ein Defizit aufzuspüren¹³³, das es im Sinne einer festgesetzten Normierung zu optimieren gilt¹³⁴, wird in der Pädagogischen Psychologie zugunsten der Hinwendung zu „allen vorkommenden Zuständen und Zusammenhängen, die für die individuelle Behandlung aller Schüler bedeutsam sind“¹³⁵ aufgelöst. Hierbei ziehen nicht nur auffällige sondern grundsätzlich alle Daten Konsequenzen nach sich, in unterschiedlicher pädagogischer Konsequenz.¹³⁶ Hasselhorn und Gold fassen die Aufgabe diagnostischen Urteilens im Kontext schulischen Lernens wie folgt zusammen: „Die diagnostische Kompetenz des Lehrers besteht vor allem darin, die gegebenen Erwartungen zu kontrollieren, sie so realistisch wie möglich und sogar etwas positiver zu gestalten und sie fortlaufend zu überprüfen und zu korrigieren bzw. sie den sich ständig ändernden Faktoren auf der Schülerseite anzupassen.“¹³⁷

2.1.1.2.1. Bezugspunkte diagnostischen Urteilens

Im Bereich diagnostischer Urteilsprozesse sind, bedingt durch eine Vielzahl der Fokussierungsmöglichkeiten, Anwendungsbereiche und Zielperspektiven verschiedene Einzelbereiche und Termini zu unterscheiden, die die begriffliche Erfassung diagnostischer Kompetenzen erleichtern.

Grundsätzlich können im pädagogisch-psychologischen Ansatz diagnostische Urteile in *systematische* oder auch wissenschaftliche Diagnosen und *alltägliche* oder vorwissenschaftliche Diagnosen unterteilt werden. Bei der wissenschaftlichen Diagnose handelt es sich um Analysewege, „deren Verfahren auf ihre Tauglichkeit hin überprüft worden sind und diese Prüfung mehr oder minder bestanden haben.“¹³⁸ Der Anwender ist sich der Möglichkeiten und Grenzen dieser Verfahren bewusst und bezieht diese in seine Urteilsbildung mit ein.¹³⁹ Eine Besonderheit der systematischen Diagnose ist hierbei das Bestreben nicht nur Informationen zu sammeln und Konsequenzen abzuleiten, sondern auf dieser Grundlage die daraus resultierenden Ergebnisse zu kontrollieren und systematisch zu

¹³³ Vgl. Amelang, M./ Zielinski, W. (2002). Psychologische Diagnostik und Intervention. Berlin, S. 2.

¹³⁴ Vgl. Jäger, R. S. (2003). Fragestellung, psychologisch-diagnostische. In Kubinger, K. D./ Jäger, R. S. H.. Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. Weinheim, S. 164.; Fisseni, H.-J. (2004). Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention. Göttingen, S. 7.

¹³⁵ Tent, L./ Stelzl, I. (1993). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Bd. 1: Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen, S. 16.

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, S. 89 und Weinert, F. E./ Schrader, F. W. (1986): Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In: Petillon, H./ Wagner, J. W. L./ Wolf, B. (Hrsg.). Schülergerechte Diagnose. Weinheim, S. 18.

¹³⁸ Lukesch, H. (1998). Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg, S. 37.

¹³⁹ Ebd.

optimieren.¹⁴⁰ Die alltäglichen oder vorwissenschaftlichen Diagnosen finden im Gegensatz hierzu während des laufenden Geschehens (z.B. der Unterrichtssituation) statt, sind spontan, subjektiv und basieren nicht auf wissenschaftlich erstellten Erhebungsinstrumenten. Ihr Fokus dient der direkten Orientierung in der vorgegebenen Situation. Der Unterschied zwischen wissenschaftlich und vorwissenschaftlich ist hierbei jedoch nicht als prinzipiell sondern als graduell einzustufen.¹⁴¹ Eine Besonderheit der vorliegenden Studie ist darin zu sehen, dass in der Regel unwissenschaftlich und alltäglich getroffene Diagnosen, die, wenn überhaupt vorhanden, dann nur punktuell als explizite Einblicke in die Denkstrukturen der SchülerInnen in Form von Klassen- oder Hausarbeiten vorliegen, explizit erhoben werden und somit mit einer wissenschaftlich kontrollierbaren und vergleichbaren Methode erfasst werden.

Eine ähnliche Unterteilung, jedoch mit einer anderen Terminologie, zeigt sich in der Unterscheidung von *expliziten* und *impliziten* Diagnosen: Explizite Diagnosen bezeichnen hierbei Urteile, die punktuell vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen unabhängig erhoben werden und deren Ergebnisse erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung wieder in den Unterricht einfließen.¹⁴² Als solche expliziten Diagnosen können zum Beispiel die Ergebnisse von Klassenarbeiten, Facharbeiten oder Hausarbeiten verstanden werden. Diese Vorgehensweise entspricht dem wissenschaftlichen Diagnostizieren. Implizite Diagnosen hingegen finden unmittelbar während des laufenden Unterrichtsgeschehens statt. Es handelt sich nicht um absichtliche oder methodisch kontrollierte Erhebungen des Lern- und Leistungsstandes, sondern vielmehr um das „routinierte Registrieren und Vergleichen subjektiv bedeutsamer Indikatoren des pädagogischen Geschehens.“¹⁴³ Implizite Diagnosen finden während des Unterrichts ununterbrochen statt und prägen die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ebenso wie den konkreten Unterrichtsverlauf. In ihnen spiegelt sich das alltägliche vorwissenschaftliche Diagnostizieren.¹⁴⁴

¹⁴⁰ Vgl. Hasselhorn, M./ Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart, S. 345.

¹⁴¹ Vgl. Lukesch, H. (1998). Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg, S. 37.

¹⁴² Vgl. Schrader, F.-W. (1989). Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts. Frankfurt a.M. , S. 16. Nach Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, S. 123.

¹⁴³ Schrader, F.-W./ Helmke, A. (2001): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 46.

¹⁴⁴ Vgl. Schrader, F.-W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: Rost, D. H.. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 95. Die beiden unterschiedlichen Herangehensweisen können mit Helmke auch durch die beiden Begriffe „formelle Diagnostik“ und „informelle Diagnostik“ definiert werden. Während die formelle Diagnostik zu expliziten Urteilen führt, orientiert sich die informelle Diagnostik an den impliziten Diagnoseleistungen der LehrerInnen und bezieht sich hierbei auf implizite subjektive Urteile, Einschätzungen und Erwartungen, die eher beiläufig und unsystematisch im alltäglichen Handeln gefällt werden. (Vgl. Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, S. 122.)

Kleber unterscheidet zudem die *indirekte* von der *direkten* Diagnostik: Während er unter indirekter Diagnostik ein Vorgehen versteht, das den Fokus auf die Erkundung der Persönlichkeit bzw. der Problemursachen in der Persönlichkeit legt und somit nicht auf das Ziel therapeutischer oder pädagogischer Maßnahmen ausgerichtet ist¹⁴⁵, ermöglicht die direkte Diagnose einen Informationsgewinn für das konkrete pädagogische Handeln. Die direkte Diagnose bezieht sich hierbei unmittelbar auf Lernziele, vorhandene Lernwege und die individuellen Ausgangsbedingungen auf Seiten der SchülerInnen.¹⁴⁶

Als Ziel diagnostischen Handelns wird grundlegend die *Status-* von der *Förderdiagnostik* unterschieden. Nach Tent und Stelzl zielt die Statusdiagnostik auf die Zuordnung einer Person anhand von relevanten und validen Einzelinformationen zu einer bestimmten Klasse von Merkmalsträgern im Rahmen eines pädagogisch bedeutsamen Klassifikationssystems.¹⁴⁷ Bei der Statusdiagnostik bleiben diagnostische Bemühungen in der Regel jedoch nicht stehen, so Lukesch.¹⁴⁸ Vielmehr würden die Ergebnisse diagnostischer Informationssammlungen zu weiteren Maßnahmen im Sinne einer „anderen Platzierung, Selektion oder Förderung begründet getroffen“¹⁴⁹. Hierbei hätten die sich anschließenden Interventionsmaßnahmen das Ziel, die „als hinderlich erkannten Gegebenheiten zu ändern oder, wenn dies nicht möglich ist, eine andere pädagogische Behandlung [...] herbeizuführen.“¹⁵⁰ Die grundlegenden Ziele diagnostischer Informationssammlung können mit Westmeyer in die Bereiche „(1) psychologisches Diagnostizieren zum Zwecke der Klassifikation [...], (2) psychologisches Diagnostizieren zum Zwecke der Erklärung und (3) psychologisches Diagnostizieren zum Zwecke der Vorbereitung einer Treatmententscheidung [...]“¹⁵¹ unterteilt werden. Kleber führt für diese Bereiche die allgemeineren Begriffe Beratung, Therapie und Selektion ein.¹⁵² Bereits in diesem Zusammenhang zeigt sich, dass neben der Analyse von Einzelereignissen auch die Suche nach erhellenden Rand – oder Antezedenzbedingungen in den Fokus der

¹⁴⁵ Vgl. Kleber, E. W. (1992). Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim, S. 17.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Vgl. Tent, L./ Stelzl, I. (1993). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Bd. 1: Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen, S. 37.

¹⁴⁸ Vgl. Lukesch, H. (1998). Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg, S. 33.

¹⁴⁹ Ebd. Zur Unterscheidung von Auslese-/ Selektions- und Förderdiagnostik siehe auch Horstkemper, M./ Tillmann, K.-J. (2009) Diagnose und Förderung - eine schulpädagogische Perspektive. In: Feindt, A./ Elsenblast, V./ Schreiner, P./ Schöll, A. (Hg.). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 223ff.

¹⁵⁰ Lukesch, H. (1998). Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg, S. 33f.

¹⁵¹ Westmeyer, H. (2003). Diagnose, psychologische. In: Kubinger, K. D./ Jäger, R. S. H.. Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. Weinheim, S. 87.

¹⁵² Vgl. Kleber, E. W. (1992). Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim, S. 17.

Aufmerksamkeit gerückt werden kann, um eine Erklärung der Ereignisse zu erarbeiten.¹⁵³ So fragen Amelang und Zielinski in Bezug auf diagnostische Informationen nicht nur nach dem „was ist?“ und nach dem „was war?“, „woher?“ oder „warum?“, sondern auch nach dem „wohin?“.¹⁵⁴

Die Eindrücke können je nach Fokus und zeitlichem Rahmen sowohl punktuell als auch kumulativ gewonnen werden, global oder spezifisch sein und sich entweder auf kognitive oder nicht-kognitive Merkmale beziehen.¹⁵⁵ Bei der Erhebung diagnostischer Urteilskompetenz unterscheidet man zudem die personenbezogene Diagnosefähigkeit von der aufgabenbezogenen Diagnosefähigkeit. Während die *personenbezogene Diagnosefähigkeit* den Zusammenhang von Lehrerurteilen über SchülerInnen mit tatsächlich vorhandenen Merkmalsausprägungen beschreibt¹⁵⁶, bezieht sich die *aufgabenbezogene Diagnosefähigkeit* auf die Genauigkeit der Beurteilung der Aufgabenschwierigkeit.¹⁵⁷ Bereits in dieser kurzen Einleitung zeigt sich, dass die pädagogisch-psychologische Diagnostik über eine Vielzahl an Einsatzgebieten, Foki und Methoden verfügt.

Schlussfolgernd lässt sich an dieser Stelle bereits feststellen, dass die Begrifflichkeiten der pädagogisch-psychologischen Diagnostik helfen können, die Komplexität des Unterrichtsgeschehens im Bereich der Schülerwahrnehmung und –diagnose zu reduzieren, indem allgemeine Kategorien zur Erfassung diagnostischer Prozesse übernommen und auf den Religionsunterricht ausgerichtet werden.

Der Begriff des Diagnostizierens stößt jedoch im Kontext schulischen Religionsunterrichts auf zum Teil erheblichen Widerstand. Dieser ist vor allem durch das Anliegen der klinischen Psychologie, durch Diagnosen Mängel oder Defizite aufzuspüren, die es in Hinsicht auf ein klar definiertes Ziel zu beeinflussen gilt, begründet. Übertragen auf den Bereich der Religionspädagogik entsteht dabei der Eindruck eines summativen Diagnostikbegriffs, der

¹⁵³ Vgl. Lukesch, H. (1998). Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg, S. 33.

¹⁵⁴ Amelang, M./ Zielinski, W. (2002). Psychologische Diagnostik und Intervention. Berlin, S. 2.

¹⁵⁵ Vgl. Helmke, A./ I. Hosenfeld, et al. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./ Griese, C.. Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren, S. 125.

¹⁵⁶ Vgl. Helmke, A./ I. Hosenfeld, et al. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./ Griese, C.. Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren, S. 120.

¹⁵⁷ Vgl. Schrader, F. W. (2001). Diagnostische Kompetenzen von Eltern und Lehrern. In: Rost, D. (Hg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, 2. Aufl. S. 92.

normierenden Charakter hat und dem Anspruch der Subjektorientierung nicht gerecht werden kann.¹⁵⁸

2.1.2. Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie

Der Brückenschlag zwischen Pädagogischer Psychologie und Religionspädagogik erweist sich als sehr fruchtbar und bereichernd, wenn man die beiden Fachdisziplinen in den ihnen eigenen Ansprüchen, Bedeutungen und Zielen Ernst nimmt und diese in einen interdisziplinären Dialog bringt, bei dem sich vor allem die Möglichkeit ergibt, die Komplexität des unterrichtlichen Wahrnehmens und Diagnostizierens anhand der entlehnten Begrifflichkeiten und Ansatzpunkte der Pädagogischen Psychologie zu reduzieren und somit den Blick für mögliche übertragbare oder neu zu entdeckende Strukturen zu schärfen. Deshalb soll der Begriff „Diagnostik“ für die Terminologie der vorliegenden Studie übernommen werden, denn auch hier geht es in Analogie zu den methodischen Schritten der Pädagogischen Psychologie um eine genaue Erfassung der Schülerwerthaltungen und –einstellungen. Die Berücksichtigung vorher festgelegter Kategorien und Beurteilungsschemata ist eine echte Bereicherung der Studie und spiegelt sich in einem quantitativen Untersuchungsdesign. Entsprechend der Ausrichtung pädagogisch-psychologischer Forschung, aber auch den Anliegen des auf Subjektorientierung bedachten Religionsunterrichts Rechnung tragend, wird der Fokus auf Bedingungen für religionsunterrichtliche Lernprozesse gelegt. In diesem Sinn sollen alle an der Studie beteiligten SchülerInnen berücksichtigt und in die Auswertungen der Daten einbezogen werden. Eine Vorauswahl einzelner Fälle erfolgt nicht. Neben der Einschätzung individueller Werthaltungen und Einstellungen sollen in ihr in Anlehnung an reale Unterrichtssituationen auch Gruppenurteile erfasst werden, die vor allem für komplexe Unterrichtssituationen und Urteilsfindungen in Bezug auf die gesamte Unterrichtsklasse zu erwarten sind. Die Urteile beziehen sich hierbei als spezifische Urteile auf konkret unterrichtete Lerngruppen.

¹⁵⁸ Der Begriff des „Beobachtens“ wird als Ersatz für den Diagnosebegriff vor allem in Abgrenzung zu einem klinischen Begriff der Diagnostik vorgeschlagen. Letzterer befasse sich zu stark mit der Feststellung von Krankheiten, deren Konnotation für den Unterrichtsalltag irreführend sei (Vgl. Werning, R. (2007). Pädagogische Beobachtungskompetenz statt Diagnostik - Perspektiven für die Begabtenförderung aus Sicht der Förderpädagogik. In: Guttenberger, G./ Husmann, B. (Hg.). Begabt für Religion – Religiöse Bildung und Begabtenförderung. Göttingen, S. 31.). Als Alternative schlägt Werning hier den Begriff „pädagogische Beobachtung“ oder „pädagogische Beobachtungskompetenz“ vor. Bereits 2004 beschreiben Doedens und Fischer das, was die EKD als Diagnosekompetenz formuliert, im Bereich der berufsbezogenen Kompetenzen von Lehrkräften. In ihren Untersuchungen greifen sie ebenfalls auf den Beobachtungsbegriff zurück. Sie formulieren die Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz der Evangelischen Kirche in Deutschland als „Kompetenzen für Beobachtung, Beurteilung und Beratung“ (Vgl. Doedens, F./ Fischer, D. (2004). Kompetenzen von Religionslehrer/innen, Anregungen für eine berufsfeldbezogene Fortbildung. In: Rothgangel, M./ Fischer, D. (Hg.). Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster, S. 150.). Da sich dieser Ansatz bislang noch nicht weiterführend etabliert hat, soll er hier nicht vertieft werden.

Ein zentrales Anliegen ist es außerdem, den spezifischen Anforderungen des Religionsunterrichts Rechnung zu tragen und diese zentral in die Ausgestaltung der Studie einzubeziehen. Der Begriff des Diagnostizierens wird deshalb für die vorliegende Studie um den Begriff der individuellen Wahrnehmung der SchülerInnen erweitert werden und somit das Anliegen der Subjektorientierung in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Deshalb soll in der vorliegenden Studie leicht abweichend von den Definitionen der Evangelischen Kirche in Deutschland von „diagnostischer Wahrnehmungskompetenz“ gesprochen werden. Methodisch liegt ein großer Vorteil der Studie darin, dass alltägliche implizite Urteilsstrukturen durch die Studie kontrolliert in systematische explizite Urteile überführt werden und somit für weiterführende Reflexionsschritte zur Verfügung stehen. Die so erfasste Statusdiagnostik im Sinne der Aufnahme eines Ist-Zustandes kann hierdurch zur bewussten Reflexion vorhandener Strukturen anregen und somit zur Entwicklung einer gezielten Förderdiagnostik beitragen.

2.2. Methodendiskussion: Erhebung diagnostischer Kompetenz im Religionsunterricht

2.2.1. Die Urteilsgenauigkeit als Maß schulischen Diagnostizierens

Als zentrales Maß zur Erfassung diagnostischer Kompetenz wird häufig die Übereinstimmung zwischen Schülerleistungen und Lehrereinschätzungen des betreffenden Schülermerkmals gesehen¹⁵⁹. Da die vorliegende Studie im engen Zusammenhang mit pädagogisch-psychologischen Vorgehensweisen entstanden ist, soll an dieser Stelle kurz erörtert werden, ob in der Religionspädagogik die Übereinstimmung als zentrales Maß der Schülereinschätzung angenommen werden kann.

Versteht man in der pädagogisch-psychologischen Herangehensweise unter einer kompetenten Diagnose die Fähigkeit, die SchülerInnen in Hinsicht auf ein oder mehrere ausgewählte Merkmale zutreffend einzuschätzen, so wird die Kompetenz mit der Diagnose- oder Urteilsgenauigkeit (Veridikalität) gleichgesetzt.¹⁶⁰ Dieser Herangehensweise liegt die Annahme zugrunde, dass der Erfolg pädagogischen Handelns davon abhängt, „dass man die individuellen Lernvoraussetzungen möglichst genau kennt (Diagnose) und einschätzen kann,

¹⁵⁹ Vgl. Helmke, A./ Hosenfeld, I. et al. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./ Griese, C.. Schulleitung und Schulentwicklung. R. Hohengehren, S.120.

¹⁶⁰ Vgl. Helmke, A./ Hosenfeld, I. et al. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./ Griese, C.. Schulleitung und Schulentwicklung. R. Hohengehren, S.120.

welche der verfügbaren pädagogischen Behandlungsalternativen unter den gegebenen Randbedingungen die beste ist (Prognose).¹⁶¹ Als Kriterium für eine Aussage über das Maß der Urteilsgenauigkeit wird hierbei häufig im Bereich der schulischen Leistungen auf standardisierte Testergebnisse und im Bereich affektiver Personenmerkmale auf Selbstauskünfte der betreffenden Personen zurückgegriffen.¹⁶²

Das Konzept der Urteilsgenauigkeit wird jedoch gegenwärtig sehr kritisch diskutiert. Nach Helmke gilt in Bezug auf diagnostische Prozesse nicht immer die Faustregel „je genauer, je besser“¹⁶³, vielmehr sei in Bezug auf Leistungsdiagnostik eine maßvolle optimistische Fehleinschätzung gelegentlich besser als eine völlig realistische Einschätzung (siehe Weinert & Schrader 1986). Die Frage der didaktischen Relevanz passgenauer Diagnosekompetenzen stellt in pointierter Form auch für Abs bei seinen Reflexionen einen schwerwiegenden Kritikpunkt dar: er stellt fest, dass die Konzeption diagnostischer Kompetenz als Übereinstimmung von Lehrereinschätzung und tatsächlicher Merkmalsausprägung deshalb nicht zu befriedigen vermag, weil ihre didaktische Relevanz unklar bliebe.¹⁶⁴ Unter Rückbezug auf Helmke und Hosenfeld 2004 berichtet er über Befunde, nach denen die so festgestellte diagnostische Kompetenz bei Lehrpersonen empirisch nicht als positive Bedingung für den Unterrichtserfolg der SchülerInnen gewertet werden könne.¹⁶⁵ Wichtig sei vielmehr die ergänzende Berücksichtigung der SchülerInnen, die diese diagnostischen Urteile als Rückmeldungen erfahren, Bewertungen verarbeiten und Entwicklungen leisten müssten.¹⁶⁶ Auf der Seite der LehrerInnen gibt Helmke in Bezug auf das Akkuratheitskonzept zu bedenken, dass die Testergebnisse nicht unmittelbar die Kompetenz eines Menschen zeigen, sondern die davon möglicherweise abweichende Performanz: In die Testleistung könnten auch andere Personenmerkmale wie Leistungsängstlichkeit, Cleverness oder Umgang mit Tests (test wiseness) eingehen.¹⁶⁷ Zudem sei die Testleistung nicht immer eine „bessere“ oder „verlässlichere“ Messung als das Lehrerurteil. Welche Form der Messungen das geeignetere

¹⁶¹ Jäger, R. S. H. (2003). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Kubinger, K. D./ Jäger, R. S. H.. Schlüsselbegriffe der psychologischen Diagnostik. Weinheim. S. 313.

¹⁶² Vgl. Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber. S. 123.

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Vgl. Abs, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Lüders, M./ Wissinger, J. H.. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, S. 64.

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ Vgl. Abs, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Lüders, M./ Wissinger, J. H.. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, S. 65.

¹⁶⁷ Vgl. Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber, S. 123.

Kriterium darstelle, könne je nach den Umständen und dem Urteilsgegenstand unterschiedlich sein.¹⁶⁸

Die in der Pädagogischen Psychologie gut etablierte Passgenauigkeit als Maß diagnostischen Urteilens stößt in der religionspädagogischen Diskussion auf Widerstand, der vor allem in den Ansprüchen und Zielen des Faches begründet ist. So erinnert Feindt mahndend daran, dass es in einem auf den outcome fokussierten Unterricht, wie er im Zuge der Kompetenzdiskussion etabliert worden sei, schwierig sei, eine reine Selektionsfunktion in der Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen anzunehmen. Vielmehr gehe es darum, den Fokus auf die Förderdiagnostik zu legen.¹⁶⁹ Dementsprechend greife eine Diagnostik, die sich allein auf die Erhebung des Ist-Zustandes beziehe, zu kurz. Die Schülerperspektive müsse bei der Bearbeitung unterrichtlicher Herausforderungen mit einbezogen werden, um „darauf aufbauend das didaktische Kerngeschäft der Planung passender Lernangebote für die SchülerInnen umzusetzen.“¹⁷⁰ In diesen Aspekten ist Feindt vor allem vor dem Hintergrund der Subjektorientierung des Religionsunterrichts zuzustimmen. Ohne Berücksichtigung der Schülerperspektiven dürfte der Religionsunterricht nur schwerlich lebensrelevant werden und die Planung der Lehr-Lern-Prozesse nur bedingt auf die bei den SchülerInnen vorhandenen Voraussetzungen passen. Dennoch bleibt an dieser Stelle die methodische Frage offen, wie in einem subjektorientierten Religionsunterricht eine der Fachkultur entsprechende Förderdiagnostik etabliert werden kann, zumal bislang umfassende Ansätze zur Erfassung diagnostischer Kompetenzen im Religionsunterricht nicht etabliert sind. So formuliert auch Abs, dass die Urteilsgenauigkeit „so lange als korrelativer Indikator für diagnostische Kompetenz von Bedeutung ist, wie für ein stärker an der Didaktik ausgerichtetes Konzept nur unzureichende empirische Analysemöglichkeiten bestehen.“¹⁷¹ Die vorliegende Studie nimmt deshalb die Urteilsgenauigkeit als Ausgangspunkt der Untersuchungen, wohl wissend, dass diese Methode lediglich eine erste Annäherung an die Erfassung diagnostischer Kompetenzen darstellt und durch weitere Studien ergänzt werden sollte.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Vgl. Feindt, A. (2009). Vom Verlieren und Finden der Forschung. Anmerkungen zum forschenden Habitus von LehrerInnen in der Unterrichtsentwicklung. In Hollenbach, N./ Tillmann, K.- J.: Die Schule forschend verändern: Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Bad Heilbrunn, S. 158.

¹⁷⁰ Feindt, A. (2009). Vom Verlieren und Finden der Forschung. Anmerkungen zum forschenden Habitus von LehrerInnen in der Unterrichtsentwicklung. In Hollenbach, N./ Tillmann, K.- J.: Die Schule forschend verändern: Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Bad Heilbrunn, S. 162.

¹⁷¹ Abs, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Lüders, M./ Wissinger, J. H.. Forschung zur Lehrerbildung. Münster, S. 65.

2.2.2. Komponenten der Urteilsgenauigkeit

Die Urteilsgenauigkeit wird in der pädagogisch-psychologischen Forschung und den sich anschließenden fachdidaktischen Forschungsprojekten aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Ansatzpunkte können hierbei sowohl einzelne SchülerInnen, als auch ganze Lerngruppen (Klassen, Jahrgangsstufen) sein. Prinzipiell hat sich die Unterteilung in die Niveauelemente, die Differenzierungskomponente und die Vergleichskomponente durchgesetzt.¹⁷²

Die Niveauelemente bezieht sich auf das Leistungsniveau der SchülerInnen. Der Fokus liegt in ihr darauf, ob das Leistungsniveau der Klasse im Vergleich zu den tatsächlichen Ergebnissen eher unter- oder überschätzt wird.¹⁷³ Die Niveauelemente lässt sich operationalisieren, indem die Differenz zwischen dem Mittelwert aller Urteile eines Lehrers und dem Mittelwert der tatsächlich erzielten korrespondierenden Ergebnisse innerhalb der Klasse berechnet wird.¹⁷⁴

Die Differenzierungs- oder Streuungskomponente betrifft die Verteilungsform der realen Daten und der Lehrerangaben.¹⁷⁵ Auch hier zielt die Erfassung auf die Frage der Unter- oder Überschätzung einer vorhandenen Streuung der Schülerdaten. Sie wird berechnet durch den Quotienten aus der Streuung der Urteile des Lehrers (Zähler) und der Streuung der entsprechenden Kriteriumswerte (Nenner).¹⁷⁶

Die Vergleichs- oder Rangordnungs- bzw. Korrelationskomponente setzt die reale Verteilung der Daten mit der geschätzten Verteilung in Beziehung.¹⁷⁷ Hierbei liegt der Fokus auf der Einschätzung der relativen Leistungsposition in der betrachteten Klasse. Die

¹⁷² Vgl. Hasselhorn, M./ Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart, S. 361. Schrader, F. –W./ Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern. Komponenten und Wirkungen. Empirische Pädagogik. Zeitschrift zur Theorie und Praxis Erziehungswissenschaftlicher Forschung 1(1), S. 30f.; Helmke und Hosenfeld (2004) sprechen hier mit einer etwas abweichenden Terminologie von der Niveauelemente, der Streuungskomponente und der Rangordnungs- oder Korrelationskomponente. Vgl. Helmke, A./ I. Hosenfeld, et al. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./ Griese, C.. Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren, S. 123f.

¹⁷³ Vgl. Schrader, F. –W./ Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern. Komponenten und Wirkungen. Empirische Pädagogik. Zeitschrift zur Theorie und Praxis Erziehungswissenschaftlicher Forschung 1(1), S. 30.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Vgl. Helmke, A. (2004). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze, S. 93.

¹⁷⁶ Vgl. Schrader, F. –W./ Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern. Komponenten und Wirkungen. Empirische Pädagogik. Zeitschrift zur Theorie und Praxis Erziehungswissenschaftlicher Forschung 1(1), S. 30.

¹⁷⁷ Vgl. Helmke, A. (2004). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze, S. 93.

Vergleichskomponente kann durch Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den vom Lehrer vorhergesagten und den in der Klasse tatsächlich erreichten Leistungen berechnet werden.¹⁷⁸

Aus anderer Perspektive betrachtet, können die Maßstäbe diagnostischer Kompetenz im Kontext schulischen Lernens mit Helmke und Hosenfeld auch in verteilungsorientierte Vergleiche, kriteriale Vergleiche und entwicklungsbezogene Vergleiche unterteilt werden¹⁷⁹.

Eine besondere Herausforderung in der vorliegenden Studie bestand darin, den Fokus der Erhebung diagnostischer Kompetenzen auf Werthaltungen und Einstellungen zu legen statt auf der Erhebung von Leistungsaspekten. Die Herangehensweisen der bisher bekannten Forschungsprojekte konnten deshalb nur zum Teil Anwendung finden und mussten durch weitere Analyseansätze ergänzt werden.¹⁸⁰

2.2.3. Gütekriterien pädagogisch-psychologischer Diagnostik

Als Gütekriterien pädagogisch-psychologischer Diagnostik wurden auch bei dieser Studie die allgemeinen Gütekriterien empirischer Forschung Validität, Reliabilität und Objektivität herangezogen. Die **Validität** des Erhebungsinstrumentes betrifft die Frage, ob dieses das anvisierte Merkmal tatsächlich misst.¹⁸¹ Das Gütekriterium **Reliabilität** betrifft die Zuverlässigkeit des Erhebungsinstrumentes. Es gibt den Grad der Genauigkeit des Erhebungsinstrumentes an, mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird und beschreibt, wie stark die Messwerte durch Störeinflüsse und Fehler belastet sind.¹⁸² Das Kriterium der **Objektivität** besagt schließlich, dass ein Erhebungsinstrument unabhängig von der Person des Testleiters gleiche Ergebnisse erbringen sollte. Vollständige Objektivität liegt dann vor, wenn zwei Personen unabhängig voneinander mit dem gleichen Messinstrument übereinstimmende Resultate erzielen.¹⁸³

¹⁷⁸ Vgl. Schrader, F. –W./ Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern. Komponenten und Wirkungen. Empirische Pädagogik. Zeitschrift zur Theorie und Praxis Erziehungswissenschaftlicher Forschung 1(1), S. 31.

¹⁷⁹ Vgl. Helmke, A./ I. Hosenfeld, et al. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./ Griese, C.. Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren, S. 124f.

¹⁸⁰ Siehe Kapitel 3.

¹⁸¹ Vgl. Bortz, J./ Döring, N. (2005). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg, S. 199.

¹⁸² Vgl. Bortz, J./ Döring, N. (2005). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg, S. 195; 689.

¹⁸³ Vgl. Diekmann, A. (2002). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg, S. 16.

Die Einhaltung der Gütekriterien hat je nach Fokussierung der Studie eine unterschiedliche Relevanz: Ingenkamp unterscheidet Diagnosen zur Erteilung von Qualifikationen von Diagnosen zur Verbesserung des Lernverhaltens und sieht folgende Zusammenhänge: Besonders wenn es um die Erteilung von Qualifikationen gehe, müssten die Urteile fair und genau sein und deshalb in besonderem Maße den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen.¹⁸⁴ Diese Gütekriterien seien zwar auch für Diagnosen des Lernens wichtig, hätten jedoch eine weniger zentrale Bedeutung, da es hier vor allem um einzelne punktuelle Diagnosen gehe, die den Unterricht zunächst nur kurzfristig beeinflussten und erst in der Häufung einschneidende Bedeutung für die Schüler hätten. Zudem sei es hier wichtiger schnelle, für den Unterricht nutzbare Orientierungen zu bekommen, als die Güte der Diagnose mit „oft unverhältnismäßig großem Aufwand zu optimieren.“¹⁸⁵

2.2.4. Fehler der Urteilsbildung

Diagnostische Prozesse sind vor allem dann anfällig für typische Fehler, wenn diese nicht anhand von standardisierten Tests durchgeführt werden.¹⁸⁶ So unterscheiden Hasselhorn und Gold in Bezug auf diagnostische Prozesse Beobachtungsfehler von Beurteilungsfehlern. Während Beobachtungsfehler aus einem „begrenzten Vermögen bzw. dem begrenzten Willen des Beobachters“ entstehen (geringe Sorgfalt, Langeweile, Müdigkeit oder Unvertrautheit mit der Situation der Leistungsbeurteilung)¹⁸⁷ beziehen sich Beurteilungsfehler auf die direkte Urteilsfindung (Mildeeffekte¹⁸⁸, Großzügigkeitsfehler¹⁸⁹, Halo- und Hofeffekte¹⁹⁰, logische Fehler¹⁹¹ oder auch Tendenzen zur Mitte und Tendenzen zu extremen Urteilen¹⁹²).

¹⁸⁴ Vgl. Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, S. 126.

¹⁸⁵ Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, S. 127. Zur genauen Bedeutung der Gütekriterien für die Erstellung diagnostischer Urteile vgl. Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. S. 127; Objektivität ist dann gegeben, wenn verschiedene Urteiler zu ein und demselben Ergebnis kommen (z.B. durch Kreuzkorrekturen); Reliabilität: Reliabel oder zuverlässig ist eine Urteil dann, wenn es sich bei wiederholten Beurteilungen nicht ändert; Validität: Valide ist ein Urteil dann, wenn es sich tatsächlich auf das Merkmal oder Konstrukt bezieht, das Gegenstand der Beurteilung sein soll.

¹⁸⁶ Vgl. Hasselhorn, M./ Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart, S. 361.

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Der Mildeffekt bezieht sich auf eine Tendenz Personen aufgrund von Voreingenommenheiten zu positiv zu beurteilen. Vgl. Hasselhorn, M./ Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart, S. 361.

¹⁸⁹ Unter Großzügigkeitsfehlern verstehen die Autoren eine Tendenz, alle Personen günstiger zu behandeln, als es angemessen wäre. Vgl. Hasselhorn, M./ Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart, S. 361.

¹⁹⁰ Bei Halo- oder Hofeffekten wird das Urteil über eine Person durch eine markante Eigenschaft bestimmt (z.B. Aussehen oder Mundart). Hierbei können sowohl günstige als auch nachteilige Einflüsse entstehen. Vgl. Hasselhorn, M./ Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart, S. 361.

¹⁹¹ Logische Fehler entstehen, wenn eine fälschliche Annahme über den Zusammenhang zweier Merkmale den Urteilsprozess bestimmen. Vgl. Hasselhorn, M./ Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart, S. 361.

¹⁹² Bei den Tendenzen zur Mitte und den Tendenzen zu extremen Urteilen handelt es sich um spezifische Ausprägungen der Antworttendenzen. Während bei einer Tendenz zur Mitte die Beantwortung von Fragen mittels der Extremkategorien vermieden werden, stellt die Tendenz zu extremen Urteilen eine gegenläufige Haltung dar. Hier wird vermieden, in mittleren

2.2.5. Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie

Die in der Pädagogischen Psychologie als zentrales Maß zur Erfassung diagnostischer Kompetenz bereits gut etablierte Passgenauigkeit dient in der vorliegenden Studie als Ausgangspunkt der Erhebung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen. Dieser Entscheidung liegt die Annahme zugrunde, dass ein subjektorientierter Religionsunterricht nur dann lebensrelevant und individuell bedeutsam gestaltet werden kann, wenn die unterrichtende Lehrperson zutreffend über die Ausprägung der betreffenden Schülermerkmale informiert ist. Deshalb wird für die vorliegende Arbeit angenommen, dass das Maß der Urteilsgenauigkeit erste Anhaltspunkte zur Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen ermöglicht. An dieser Stelle ist jedoch nicht zu vergessen, dass sich die diagnostische Wahrnehmungskompetenz im Kontext schulischen Religionsunterrichts nicht mit der Feststellung einer zutreffenden Einschätzung erschöpft. Vielmehr gilt es in weiteren Projekten die durch die vorliegende Studie geschaffenen Ansatzpunkte zu erweitern, um ein umfassendes Modell diagnostischer Wahrnehmungskompetenz zu erarbeiten. Zur Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenz wurden in der vorliegenden Studie standardisierte Erhebungsinstrumente genutzt, die einerseits die Ausprägung von Werthaltungen und Einstellungen auf Schüler- und Lehrerseite erfassten, andererseits jedoch auch die Schülerperspektive und die Lehrerperspektive als Selbstauskunft über den im Unterricht wahrgenommenen Diagnoseprozess bzw. die hiermit verbundenen Implikationen erhoben. Somit konnte die ermittelte Passgenauigkeit der Einschätzung mit den wahrgenommenen Selbstauskünften der StudienteilnehmerInnen in Beziehung gesetzt werden und zugleich als Korrektiv der Interpretation genutzt werden. Die Gütekriterien der Studie wurden durch eine Abfolge mehrerer Erhebungsschritte bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente gewährleistet. Die Auswertung und Optimierung der einzelnen Erhebungsschritte entsprach hierbei den Methodiken und Herangehensweisen der pädagogisch-psychologischen Forschung. Zudem wurde das Projekt auf Tagungen, Kongressen und in Forschergruppen mit Experten unterschiedlicher Fachdisziplinen diskutiert und im Anschluss daran optimiert.

2.3. Didaktische Diskussion: Ansätze zur Schulung diagnostischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen

2.3.1. Möglichkeiten der Schulung diagnostischer Kompetenz

Die diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen finden ihren alltäglichen Einsatz in der Unterrichtsplanung, - durchführung und –evaluation. So berichten Beck et al. (2008)¹⁹³, dass der Diagnoseprozess im Sinne einer adaptiven Lehrkompetenz als spiralförmige Bewegung interpretiert werden kann: diagnostische Urteile lösen didaktisches Handeln aus, dieses wird in seiner Auswirkung überprüft, durch verfeinerte und revidierte Diagnosen werden neue didaktische Wege gefunden und deren Erfolg wiederum überprüft.¹⁹⁴ Einen gezielten Vorschlag zur Förderung diagnostischer Kompetenz bei Lehrkräften machen Helmke und Hosenfeld¹⁹⁵: Sie empfehlen möglichst häufig Situationen herzustellen, in denen die Leistung vorhergesagt wird und an tatsächlichen Schülerleistungen überprüft werden kann. Hierbei sollten implizite Urteile expliziert und überprüft werden. Wichtig sei es, präzise und spezifische Hypothesen zu formulieren und anschließend die Gründe für erwartungswidrige Ergebnisse zu suchen und zu reflektieren. Zentral sei bei diesem Vorgehen ein solides, handlungsnahes Wissen über Urteilsbildung, Urteilsfehler und diagnostische Methoden sowie eine professionelle diagnostische Haltung (ständige Überwachung und Überprüfung der eigenen Diagnoseleistungen als wichtiger Bestandteil der Berufsrolle). Als Ergebnis sollte die Lehrkraft im Anschluss an die diagnostische Urteilsbildung die wichtigsten Gründe für die aufgetretenen Abweichungen auflisten und mögliche Hypothesen über deren Ursachen bilden. Zudem sollte sie überlegen, welche Möglichkeiten es gibt, die Hypothesen gezielt zu überprüfen. Die Ergebnisse sollten hierbei festgehalten, ausgewertet und dokumentiert werden. Je nach Möglichkeit könnte die Einzelarbeit durch Gruppendiskussionen zu Einschätzungen und Lösungsmöglichkeiten ergänzt werden.¹⁹⁶

¹⁹³ Vgl. Beck, E. et. al. (2008). Adaptive Lehrkompetenz. Münster/ New York/ München/ Berlin.

¹⁹⁴ Vgl. Horstkemper, M./ Tillmann, K.-J. (2009). Diagnose und Förderung – eine schulpädagogische Perspektive. In: Feindt, A./ Elsenblast, V./ Schreiner, P./ Schöll, A. (Hg.). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 227.

¹⁹⁵ Vgl. Helmke, A./ Hosenfeld, I., et al. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In Arnold, R./ Griese, C.. Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren, S. 130f.

¹⁹⁶ Vgl. Helmke, A./ Hosenfeld, I., et al. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In Arnold, R./ Griese, C.. Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren, S. 139f.

Als praktischer Leitfaden für die Erhebung und Verbesserung diagnostischer Kompetenzen kann der von Helmke vorgeschlagene Fünfschritt genutzt werden¹⁹⁷:

- a. Auswahl eines Schülermerkmals oder eines Satzes von Aufgaben
- b. Erhebung der tatsächlichen Schülerleistung bzw. des Merkmals
- c. Persönliche Prognose durch die unterrichtende Lehrperson
- d. Vergleich zwischen Schätzung und empirischem Befund
- e. Analyse von Diskrepanzen (evtl. unter Berücksichtigung weiterer Informationsquellen)

Diese Vorschläge zur Schulung diagnostischer Kompetenz wurden in ersten Ansätzen in der vorliegenden Studie realisiert, indem eine Situation geschaffen wurde, in der die Schülerwerthaltung und -einstellung eingeschätzt werden sollte und durch sie implizite Urteile über den Fokus der Erhebungen eruiert und schriftlich fixiert werden konnten. Die Erhebungen wurden den Gütekriterien empirischer Forschung entsprechend geplant und realisiert. Deshalb dürfen die Ergebnisse als valide, reliable und objektive Messungen gelten. Der Vergleich zwischen der Lehrereinschätzung und der tatsächlichen Merkmalsausprägung auf der Seite der SchülerInnen findet in der vorliegenden Arbeit statt. Stünden noch weitere personale und zeitliche Ressourcen zur Verfügung, könnte das Projekt an dieser Stelle ausgeweitet und der Schritt zur bewussten Reflexion der Ergebnisse ergänzt werden.

2.3.2. Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie

Die Herangehensweisen von Helmke und Hosenfeld bzw. von Helmke bildeten gute Ansatzpunkte für die Entwicklung der vorliegenden Studie. In einem ersten Schritt wurden dementsprechend die betreffenden Schülermerkmale mit Hilfe von Fragebögen erfasst. Eine Vorhersage im Sinne einer Prognose wäre für die vorliegende Studie nicht weiter zielführend gewesen, da die Entwicklung von Werthaltungen und Einstellungen unter prognostischen Aspekten sehr komplex ist und sich auf einen langwierigen Entwicklungsprozess beziehen würde. Die an die Fragebogenstudie anschließende Datenanalyse ermöglichte den Vergleich von Lehrereinschätzung und tatsächlicher Merkmalsausprägung auf Seiten der SchülerInnen. In einem weiteren Analyseschritt könnten nun in einem Anschlussprojekt die Ergebnisse der Datenanalyse mit den beteiligten Lehrkräften besprochen und nach Gründen für mögliche Diskrepanzen zwischen Lehrereinschätzung und tatsächlicher Merkmalsausprägung gesucht

¹⁹⁷ Vgl. Helmke, A. (2004). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze, S. 99.

werden. Hierauf aufbauend könnte eine erneute Phase des Unterrichtens und des Diagnostizierens zeigen, inwieweit die Schulung in Bezug auf die eigene diagnostische Wahrnehmungskompetenz die Passgenauigkeit der Schülerwahrnehmung bei LehrerInnen steigern kann. Eine zusätzliche Informationsebene wurde in dem vorliegenden Projekt durch eine Selbst- und Fremdeinschätzung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz durch LehrerInnen und SchülerInnen gewonnen. Diese Perspektiven stellen zusätzliche Informationsquellen bereit und ermöglichen einen noch differenzierteren Einblick in die Wahrnehmung des religionsunterrichtlichen Handelns durch die SchülerInnen. Zugleich ergibt sich die Chance zu analysieren, inwieweit ReligionslehrerInnen die eigenen diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen realistisch einschätzen können.

3. Gegenstandsbezug religionspädagogischer Wahrnehmungskompetenz

3.1. Die Werthaltung Jugendlicher

Ihre zentrale Bedeutung im Kontext schulischen Religionsunterrichts erhält die Werthaltung unter zwei verschiedenen Perspektiven: Einerseits sind an dieser Stelle Ziele schulischen Religionsunterrichts in Bezug auf die Werthaltung und deren Entwicklung im Jugendalter zu nennen. Hierunter kann mit Ziebertz und Schnider¹⁹⁸ die Vermittlung einer christlichen Orientierung für das eigene Handeln verstanden werden, die wiederum Eingang in das soziale, kulturelle und politische Leben in der Gesellschaft findet. Die Entwicklung einer entsprechenden Werthaltung ist in diesem Sinn von zentraler Bedeutung für religiöse Lernprozesse. Andererseits erhält die Werthaltung als Thema des Religionsunterrichts vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Aspekte eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung individueller Ansichten und Einstellungen¹⁹⁹, aber auch für darauf aufbauende Kommunikation und das hiermit verbundene Unterrichtsgeschehen. So konnten Ziebertz et al. in einer empirischen Studie nachweisen, dass die Werthaltung Jugendlicher deren Wahrnehmung eines optimalen Religionsunterrichts maßgeblich beeinflusst. Die Autoren schlussfolgern, dass es gerade in Anbetracht heterogener Schülergruppen in Schulklassen wichtig sei, unterschiedliche Formen des Religionsunterrichts anzubieten.²⁰⁰ Hier ist zu erkennen, dass SchülerInnen sich mit ihren individuellen Glaubensprofilen, sozialen Hintergründen, Einstellungen und Werthaltungen in den Religionsunterricht auf sehr unterschiedliche Weise einbringen und verschiedene Erwartungen und Bedürfnisse im Religionsunterricht realisieren möchten. Nimmt man die Subjektorientierung als Ermöglichung individueller Lernprozesse ernst, so gilt es die SchülerInnen differenziert zu betrachten, in die Planung und Durchführung des Unterrichts einzubeziehen und diesen auf die vorgefundenen Gegebenheiten auszurichten. Empirische Analysen zum idealen Religionsunterricht aus Schülerperspektive zeigen hierbei, dass die untersuchten Konzeptionen des Religionsunterrichts vor allem SchülerInnen mit einer prosozialen und traditionellen Werthaltung ansprechen.²⁰¹ Vor dem Hintergrund dieser eindeutigen Prägung

¹⁹⁸ Vgl. Ziebertz, H.-G./ Schnider, A. (2000). Religiosität und Wertorientierung. Empirische Ergebnisse aus einer europäischen Vergleichsstudie. In: Porzelt, B./ Güth, R.: Empirische Religionspädagogik. Grundlagen, Zugänge, aktuelle Projekte. Münster, S. 219.

¹⁹⁹ Vgl. Rocheach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. Journal of social issues, 24 (1), p. 14.

²⁰⁰ Vgl. Gennerich, C. et.al. (2008). Formen des Religionsunterrichts aus Schülerperspektive differenziell betrachtet: Eine Analyse im Wertekreis. In: Münchener Theologische Zeitschrift (59), S. 184.

²⁰¹ Der Datenanalyse lagen hierbei Itemformulierungen zu den Konzeptionen „Religionsunterricht als Einführung in eine religiöse Tradition“, „Religionsunterricht als Lebenshilfe“ und „Religionsunterricht als Information über Religion“ zu Grunde. Vgl. Gennerich, C./ Riegel, U./ Ziebertz, H.-G. (2008). Formen des Religionsunterrichts aus Schülersicht differenziell betrachtet: Eine Analyse im Wertekreis. Münchener theologische Zeitschrift 59 (2), S. 182.

religionsunterrichtlicher Inhalte schlagen Gennerich et al. die bewusste Berücksichtigung der Schülerwerthaltung als einen Anhaltspunkt für die Unterrichtskonzeption vor.²⁰² Eine Schlüsselfunktion nimmt hierbei die diagnostische Wahrnehmungskompetenz der ReligionslehrerInnen ein, die gewährleistet, dass die SchülerInnen individuell eingeschätzt und in die Lehr-Lern-Prozesse einbezogen werden können. Ähnlich beschreiben auch Strack, Gennerich und Hopf, dass Werthaltungen als Kernkonstrukte sozialer Beziehungen²⁰³ angesehen werden können, sodass die Werthaltigkeit der Situation als Bedingung des Erlebens und Handelns gilt²⁰⁴ und anders herum die Erfassung der Werthaltung auch zur Beschreibung von Situationen und Erfahrungskontexten genutzt werden kann.²⁰⁵ Eine entsprechend ausgebildete und geschulte Wahrnehmungskompetenz kann folglich die Kommunikation im Klassenzimmer und den Ablauf des Unterrichtsgeschehens erleichtern.

3.1.1. Werteforschung in Anlehnung an das Wertemodell von Shalom H. Schwartz

Erste Studien im Bereich der Werteforschung durch Milton Rokeyach ermöglichten die Erfassung menschlicher Werthaltung auf der Basis von 36 Einzelwerten.²⁰⁶ Rokeyach entwickelte in seinen Studien Grundannahmen, die nachfolgende Projekte maßgeblich beeinflussten: So geht Rokeyach davon aus, dass die Anzahl menschlicher Werte begrenzt ist und deshalb systematisch erfasst werden kann.²⁰⁷ Diese Einzelwerte werden nun je nach Situation und Ziel unterschiedlich gewichtet. Die hieraus resultierende personenspezifische Wertepreferenz determiniert folglich alle Einstellungen und Verhaltensweisen, sodass Werte mit Strack, Gennerich und Hopf als „differentielle Prädiktoren von Einstellungen und Handlungen“²⁰⁸ gesehen werden dürfen.²⁰⁹ Schwartz erklärt hierzu: „A value is a (1) belief (2) pertaining to desirable end states or modes of conduct, that (3) transcends specific situations,

²⁰² Vgl. Gennerich, C./ Riegel, U./ Ziebertz, H.-G. (2008). Formen des Religionsunterrichts aus Schülersicht differenziell betrachtet: Eine Analyse im Wertekreis. *Münchener theologische Zeitschrift* 59 (2), S. 184.

²⁰³ Vgl. auch Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues* 50 (4), p. 21.

²⁰⁴ Vgl. Strack, M./ Gennerich, C./ Hopf, N. (2008). Warum Werte? In: Witte, E.H. (Hrsg.). *Sozialpsychologie und Werte*. Lengerich, S. 90.

²⁰⁵ Vgl. Gennerich, C. (2009). Ein empirisch gestütztes Modell zur Reflexion der Beziehung von SchülerInnenerfahrung und religiösen Deutungsperspektiven als Grundlage der Unterrichtsplanung. In *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 8 (1), S. 178ff.

²⁰⁶ Vgl. Gennerich, C. (2003). Der Werteraum als Klärungshilfe im ethischen Konflikt. In: Ammermann, N./ Gennerich, C. (Hg.). *Ethikberatung konkret. Anwendungen in Diakonie, Gemeinde und Bildungsarbeit*. Münster, S. 55.

²⁰⁷ Vgl. Rokeyach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. In: Peterson, M.F./ Søndergaard, M. (2008). *Foundations of cross cultural management*, Vol. 2. Los Angeles, p. 84 ff.

²⁰⁸ Strack, M./ Gennerich, C./ Hopf, N. (2008). Warum Werte? In: Witte (Hg.). *Sozialpsychologie und Werte*. Lengerich, S. 90.

²⁰⁹ Zum Zusammenhang von Werten und Verhalten siehe auch: Bardi, A./ Schwartz, S. H. (2009). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and social psychology bulletin*, 29 (10), p. 1207-1220.

(4) guides selection or evaluation of behavior, people, and events, and (5) is ordered by importance relative to other values to form a system of value priorities.²¹⁰ Werte sind demnach übergeordnete Prinzipien, die auf ein Endziel oder Verhalten hinsteuern, situationsübergreifend sind und die Auswahl sowie die Bewertung von Verhalten, Menschen und Ereignissen beeinflussen. Das Wertekonzept basiert hierbei auf einer Gewichtung der Wertkategorien in Bezug zu anderen Wertkategorien. Die Entwicklung dieses Systems von Werten wird, so Schwartz, einerseits durch die Sozialisation geprägt und andererseits durch individuelle Lernprozesse beeinflusst.²¹¹ Werte dienen im Alltag als eine Art Standard zur Begründung und Rechtfertigung von Handlungen.²¹² Ihre Bedeutung fasst Schwartz wie folgt zusammen: "Once a value is internalized it becomes, consciously or unconsciously, a standard or criterion for guiding action, for developing and maintaining attitudes toward relevant objects or situations, for justifying one's own and others' actions and attitudes, for morally judging self and others and for comparing oneself with others."²¹³ Neben der Begründung und Rechtfertigung von Handlungen, beeinflussen Werte demnach auch Einstellungen zu Themen oder Situationen und gelten als Basis für moralische Urteile sowie intersubjektive Vergleiche. Besonders wichtig im Kontext schulischen Lernens, aber auch der Erfassung diagnostischer Kompetenzen im Zusammenhang der vorliegenden Studie, ist in der Folge die grundlegende Bedeutung von Werthaltungen für die Entwicklung von Urteilsbildungen, Einstellungen und Verhalten. Die Erhebung diagnostischer Kompetenzen im Bereich der Schülerwerthaltung ermöglicht demnach unabhängig von einzelnen Einstellungsbereichen diese den Aspekten zugrunde liegende Ebene im Sinne des determinierenden Wertesystems zu betrachten. Dieser Einblick in grundlegende Strukturen und Einflussfaktoren schulischen Lernens kann demnach als situationsübergreifend gesehen werden.

Für die vorliegende Forschungsarbeit von zentraler Bedeutung ist die durch die Studien Rockeachs beeinflusste Werteforschung Shalom H. Schwartzs.²¹⁴ Vor allem die Grundannahme, dass Werte als situationsübergreifende Zielvorstellungen verstanden werden können, die unterschiedlich gewichtet werden und eine verhaltensorientierende Funktion

²¹⁰ Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues* 50 (4), p. 20.

²¹¹ Vgl. Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues* 50 (4), p.21.

²¹² Ebd.

²¹³ Rockeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. In: Peterson, M.F./ Søndergaard, M. (2008). *Foundations of cross cultural management*, Vol. 2. Los Angeles, p. 83.

²¹⁴ Vgl. Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues* 50 (4), p. 42.

haben, beeinflusste dessen Forschungsarbeiten.²¹⁵ Schwartz erarbeitete ein System inhaltlicher Wertklassen²¹⁶, das heute in Form eines Wertekreismodells vorliegt. Dieses bereits in den 90er Jahren entwickelte universell gültige Modell menschlicher Werthaltung²¹⁷ erfasst die grundlegende Werthaltung mit Hilfe von 11 Basiswerten. Diese weisen eine universell gültige zweifaktorielle Grundstruktur auf.²¹⁸ Die inhaltliche Nähe oder Distanz der einzelnen Werte zueinander und die sich kreuzweise lagernde Anordnung der beiden zugrunde liegenden Werthaltungsdimensionen ergaben hierbei das durch Schwartz etablierte Wertekreismodell.²¹⁹ Dieses umfasst in der vorliegenden optimierten Form neun Kreissegmente, die sich in den entsprechenden Regionen des Wertemodells befinden. Die Segmentstruktur ist hierbei jedoch nicht als strikte Unterteilung zu denken, sondern dient vor allem der leichteren Orientierung, wobei die Übergänge zwischen den einzelnen Werthaltungstypen theoretisch fließend sind.²²⁰

Abbildung 2 zeigt die inhaltliche Struktur des Wertekreises nach Shalom H. Schwartz:

²¹⁵ Vgl. Schwartz (2006) nach Gennerich, C. (2009). Ein empirisch gestütztes Modell zur Reflexion der Beziehung von SchülerInnenerfahrung und religiösen Deutungsperspektiven als Grundlage der Unterrichtsplanung. In *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 8 (1), S. 160-202.

²¹⁶ Vgl. Gennerich, C. (2003). Der Werteraum als Klärungshilfe im ethischen Konflikt. In: Ammermann, N./ Gennerich, C. (Hg.). *Ethikberatung konkret. Anwendungen in Diakonie, Gemeinde und Bildungsarbeit*. Münster, S. 55.

²¹⁷ Schwartz berichtet, dass die Validität des Modells in über 60 Ländern und mehr als 200 Stichproben überprüft wurde. Vgl. Schwartz, S. H./ Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of research in personality* 38, p. 230-255.

²¹⁸ Vgl. Schwartz, S. H./ Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology* 53, p. 550-562; vgl. auch Schwartz, S. H. (1992). Universals and the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In *Advances in Experimental Psychology* 25, p. 1-65. Nach Gennerich, C. (2001). Die Kirchenmitglieder im Werteraum. Ein integratives Modell zur Reflexion von Gemeindearbeit. In: *Pastoraltheologie. Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft*. 90. Jg. S. 170f.

²¹⁹ Vgl. Gennerich, C. (2001). Die Kirchenmitglieder im Werteraum. Ein integratives Modell zur Reflexion von Gemeindearbeit. In: *Pastoraltheologie. Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft*. 90. Jg. S. 172.

²²⁰ Vgl. Gennerich, C. (2001). Die Kirchenmitglieder im Werteraum. Ein integratives Modell zur Reflexion von Gemeindearbeit. In: *Pastoraltheologie. Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft*. 90. Jg. S. 172.

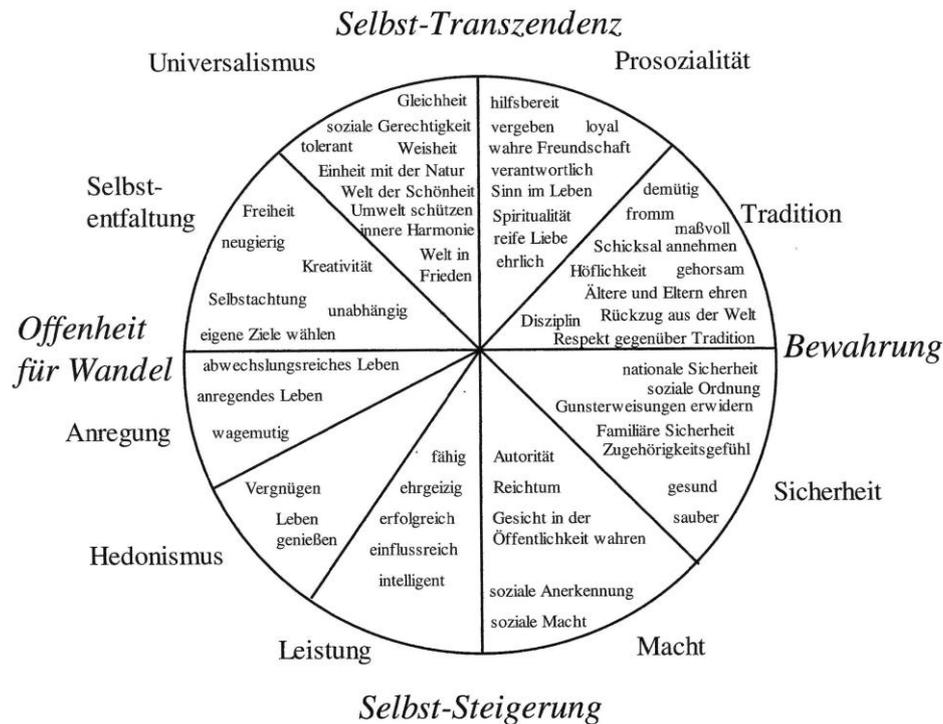


Abb. 2. Das Wertefeld nach Shalom H. Schwartz (1992)²²¹

Die Abbildung des Wertekreismodells nach Shalom H. Schwartz lässt eindeutig die beiden kreuzweise angeordneten Dimensionen der Werthaltung mit den Polen „Offenheit für Wandel vs. Bewahrung“ und „Selbststeigerung vs. Selbsttranszendenz“ erkennen. Die einzelnen Werteklassen sind entsprechend ihrer Nähe oder Distanz zu diesen beiden grundlegenden Dimensionen angeordnet, sodass sich Werte, die nebeneinander liegen, sehr ähnlich sind, während konfligierende Werte im Wertekreis gegenüber angeordnet sind. In jedem Kreissegment der Abbildung 2 sind beispielhaft Werte angegeben, die für den jeweiligen Werthaltungstyp spezifisch sind.²²² So können „Vergnügen“ oder das „Leben genießen“ als Beispiel für die Wertklasse Hedonismus gesehen werden und zeigen eine enge Verbindung zur Wertklasse „Anregung“, die mit den Werten „anregendes Leben“, „abwechslungsreiches Leben“ aber auch „wagemutig“ gekennzeichnet werden kann. Diese beiden Wertklassen stehen für einen Drang nach Vergnügen, Genuss, aber auch Aufregung und Herausforderung.²²³ Im Gegensatz hierzu sind die gegenüberliegenden Werteklassen

²²¹ Nach Gennerich, C. (2010). Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgröße für religionsdidaktische Reflexionen. Stuttgart, S. 32. Siehe auch: Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues* 50 (4), p. 24.

²²² Vgl. Gennerich, C. (2003). Der Werteraum als Klärungshilfe im ethischen Konflikt. In: Ammermann, N./ Gennerich, C. (Hg.). *Ethikberatung konkret. Anwendungen in Diakonie, Gemeinde und Bildungsarbeit*. Münster, S. 56f.

²²³ Zur Charakterisierung der Wertklassen siehe Gennerich, C. (2001). Die Kirchenmitglieder im Werteraum. Ein integratives Modell zur Reflexion von Gemeindearbeit. In: *Pastoraltheologie. Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft*. 90. Jg.

„Prosoziales Verhalten“ und „Tradition“ durch das Bestreben, die Sicherung und Steigerung des Wohlergehens der Menschen, mit denen ein direkter Kontakt besteht und durch Respekt, Verbundenheit und Akzeptanz von Sitten und Ideen, die in der eigenen Kultur überliefert werden, gekennzeichnet. Sie beinhalten Werte wie „Ehrlichkeit, Verantwortungsbereitschaft, Hilfsbereitschaft“, aber auch „Demut, Disziplin und Gehorsam“.²²⁴

3.1.2. Das Wertekreismodell als Diagnoseinstrument

Das Wertekreismodell wurde bereits in einer anderen Studie als Diagnoseinstrument genutzt: hier wurde eine Berufsschulklasse durch die unterrichtende Lehrperson in ihrer Werthaltung eingeschätzt und anschließend mit der realen Schülerwerthaltung verglichen.²²⁵ Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterrichtende/ der Unterrichtende die universalistische Ausrichtung der fokussierten SchülerInnen nicht richtig einschätzen konnte, während die hedonistische Orientierung jedoch zutreffend diagnostiziert wurde.²²⁶ Anhand der erhobenen Schülerwahrnehmungen zeigte sich, dass den SchülerInnen diese Perspektivenverschiebung durch die Unterrichtende/ den Unterrichtenden durchaus bewusst war.²²⁷ Gennerich sieht in dieser Diskrepanz zwischen Schülerwerthaltung und Lehrerwahrnehmung ein Konfliktpotenzial, das auch unmittelbar auf den Religionsunterricht zurückwirken kann. Da die SchülerInnen bedingt durch diese Perspektivenverschiebung herausgefordert seien, ihre Position in der Kommunikation mit der Lehrperson immer wieder klar zu stellen. Dementsprechend sei es wichtig, die „Werteebene des Unterrichts bewusst wahrnehmen zu können, um sich nicht verstricken zu lassen.“²²⁸ Diese Studie kann einerseits die Relevanz diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen im Kontext schulischen Lernens zeigen und legt andererseits nahe, dass das Wertefeld auch in einem größeren Kontext als

S. 170.; das Original findet sich in vielen Veröffentlichungen von Schwartz. Siehe u.a. Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues* 50 (4), p. 22.

²²⁴ Gennerich, C. (2001). Die Kirchenmitglieder im Werteraum. Ein integratives Modell zur Reflexion von Gemeindearbeit. In: *Pastoraltheologie. Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft*. 90. Jg. S. 170.; das Original findet sich in vielen Veröffentlichungen von Schwartz. Siehe u.a. Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues* 50 (4), p. 22.

²²⁵ Gennerich berichtet von einer empirischen Studie zur Teamentwicklung mit Hilfe des Werteraumes, bei der 2003 in einer Kinderpflegeklasse die anwesenden SchülerInnen und die unterrichtende Lehrperson in Hinsicht auf die eigene Werthaltung, aber auch die bei dem jeweiligen Gegenüber erwartete und wahrgenommene Werthaltung befragt wurden. Gennerich, C. (2003). Teamentwicklung mit dem Werteraum. In: Ammermann, N./ Gennerich, C. (Hg.). *Ethikberatung konkret*. Münster, S. 77-81.

²²⁶ Vgl. Gennerich, C. (2003). Teamentwicklung mit dem Werteraum. In: Ammermann, N./ Gennerich, C. (Hg.). *Ethikberatung konkret*. Münster, S. 80.

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Gennerich, C. (2009). Ein empirisch gestütztes Modell zur Reflexion der Beziehung von SchülerInnenerfahrung und religiösen Deutungsperspektiven als Grundlage der Unterrichtsplanung. In *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 8 (1), S. 160-202. hier unter 9.

Erhebungsinstrument zur Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen genutzt werden kann.

In der vorliegenden Studie wurden zwei verschiedene bereits validierte Fragebögen zur Erfassung der Werthaltung in Anlehnung an das Wertemodell Shalom H. Schwartz eingesetzt. Es handelt sich einerseits um den Fragebogen „14-BiPol-Kurzform“ von Micha Strack²²⁹ und den Werthaltungsfragebogen in Jugendsprache von Feige und Gennerich.²³⁰

Die Ebene der Schülerwerthaltung wurde durch einen weiteren thematischen Fokus für die Erhebung diagnostischer Wahrnehmungskompetenz ergänzt: den Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“. Diese Erweiterung ermöglicht es, die Lehrerkompetenz im Zusammenhang mit einem tatsächlich unterrichteten Themenkomplex zu erheben, der zugleich von aktueller Bedeutung für das Fach sowohl im innerschulischen als auch außerschulischen Kontext ist.

3.2. Einstellungen im Bereich Naturwissenschaft und Theologie

In einer zunehmend technisierten und wissenschaftlich geprägten Welt gewinnt die Verhältnisbestimmung von Naturwissenschaft und Theologie unter der Perspektive der Möglichkeiten, Zuständigkeitsbereiche und Grenzen beider Fachdisziplinen zunehmend an Bedeutung.²³¹ Der interdisziplinäre Dialog über die Deutung von Wirklichkeit ist hierbei von zentraler Bedeutung für die Weltorientierung des christlichen Glaubens einerseits, die Sinnorientierung der Wissenschaft²³² und die Entwicklung einer einheitlichen Weltsicht durch das jeweilige Individuum andererseits. Gilt es doch für jeden Einzelnen die im Alltag erlebten Konflikte und Geltungsansprüche beider Fachdisziplinen im Privaten zu vereinbaren und sich gleichzeitig den in der Gesellschaft anerkannten zum Teil miteinander konfligierenden Weltdeutungsperspektiven gegenüber zu positionieren. Die Konfrontation mit verschiedenen Modi der Weltbegegnung findet im Kontext schulischen Lernens seinen Niederschlag in der Ausdifferenzierung des Fächerkanons und des Fachunterrichts. Die systematische Beschäftigung mit unterschiedlichen Formen der Weltbegegnung kann hierbei als Grundgerüst moderner Bildung gesehen werden und gibt den SchülerInnen die Möglichkeit,

²²⁹ Vgl. Strack, Micha (2004). Sozialperspektivität. Theoretische Bezüge, Forschungsmethodik und wirtschaftspsychologische Praktikabilität. Göttingen, S. 178.

²³⁰ Vgl. Feige, A./ Gennerich, C. (2008). Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Münster.

²³¹ Vgl. Angel, H.-F. (1988). Naturwissenschaft und Technik im Religionsunterricht. Frankfurt a.M.

²³² Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 17.

unmittelbare Welterfahrung und zwischenmenschliche Beziehungen mit unterschiedlichen Perspektiven wissenschaftlicher Weltdeutungen in Einklang zu bringen.²³³ Hierbei lernen SchülerInnen sich mit bestehenden Differenzen auseinander zu setzen und diese bewusst zu reflektieren. Als Beispiel für eine Koordinationsherausforderung im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie wurde in der vorliegenden Studie das als für die Lebenswelt der SchülerInnen relevant einzustufende Themengebiet „Schöpfung und Evolution“ gewählt. Auf forschungstheoretischer Ebene lässt sich jedoch feststellen, dass das Verhältnis der beiden Fachdisziplinen zueinander bislang weder für den schulischen noch für den wissenschaftlichen Bereich hinreichend geklärt werden konnte²³⁴. Für den Bereich der Religionspädagogik stellt Rothgangel fest, dass bestehende Veröffentlichungen eine Vielfalt an Aspekten thematisieren, die jedoch nur selten miteinander in Dialog gebracht wurden, sodass es bislang nicht gelungen ist, eine integrale Forschungstradition zu etablieren.²³⁵ Demnach bedarf es der empirischen Erkundung intendierter und evozierter Vermittlungsleistungen auf Seiten der SchülerInnen, möchte man diese auf dem Weg der Persönlichkeitsbildung individuell begleiten. Verbindende und interdisziplinäre Forschungsprojekte stellen hier ein wichtiges Desiderat dar.²³⁶ Zu wünschen ist vor allem eine differenzierte Berücksichtigung des Subjektes mit seinen alltagsweltlichen Theorien zum Themenkomplex „Naturwissenschaft und Theologie“.²³⁷ Hier zeigt sich bereits, dass diese Thematik nicht allein die Religionspädagogik, sondern auch die naturwissenschaftlichen Fächer betrifft und herausfordert.²³⁸ Unter dem Fokus der Weltentstehungstheorien („Schöpfung und Evolution“) sehen sich sowohl Religions- als auch BiologielehrerInnen einer zunehmenden Ausdifferenzierung vorhandener Überzeugungen gegenüber, die u.a.

²³³ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 18.

²³⁴ Nach Rothgangel wurde diese Thematik lange Zeit nahezu ignoriert, sodass sich erst seit den 1980er Jahren vor allem einzelne Forschungsarbeiten der Thematik widmeten (Vgl. Rothgangel, M. (2001). „Naturwissenschaft und Theologie“ in: Mette, N. und Rickers, F. (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 2, Neukirchen-Vluyn, S. 1398.)

²³⁵ Vgl. Rothgangel, M. (1999). Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen. Göttingen, S. 19; Rothgangel, M. (2001). Naturwissenschaft und Theologie. In: Mette, N. und Rickers, F.: Lexikon der Religionspädagogik Bd. 2, S. 1398.

²³⁶ Dennoch ermahnt Körtner zu einem reflektierten und besonnenen Umgang mit den verschiedenen Perspektiven und Begrifflichkeiten, die zu einer Vermischung im Sinne einer „Mixophilosophicotheologia“ führen können, wenn die Grenzen nicht bewusst eingehalten, sondern vermischt werden. Er plädiert für eine klare Differenzierung der Zuständigkeitsbereiche von Naturwissenschaft und Theologie und auf einer hierauf basierenden Kultur des gegenseitigen Austauschs auf der Basis der je besonderen Stärken, sodass ein gegenseitig fruchtbarer Dialog entstehen kann. Vgl. Körtner, U. H. J. (2010). „Schöpfung“ und „Evolution“: quasi dasselbe mit anderen Worten? Zur Hermeneutik des Dialogs zwischen Theologie und Naturwissenschaften. In: Rothgangel, M. /Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jahrgang. Frankfurt/a.M, S. 11- 39.

²³⁷ Rothgangel, M. (1999). Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen. Göttingen, S. 20; Kraft, F. (2009). Schöpfung und/ oder Evolution? Zur Aktualität einer „alten“ Fragestellung im Zeichen des Darwinjahres. In Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, H. 1, S. 65.

²³⁸ Eine detaillierte interdisziplinäre Diskussion des Themenbereichs wurde in folgender Publikation realisiert: Bayerhuber, H./ Faber, A./ Leinfelder, R (Hrsg.) (2011). Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung. Seelze.

kreationistische und wissenschaftsgläubige Einflüsse in den Unterricht einbringen. Ein Konfliktpotenzial ist vor allem in der Verweigerung der Anerkennung möglicher anderer Perspektiven und einem hierdurch entstehenden Alleinstellungsdenken zu sehen. Dementsprechend ist als Ziel der Begegnung verschiedener Modi der Weltbegegnung im Kontext schulischen Lernens²³⁹ der Erwerb zentraler Kompetenzen anzusehen, die eine bewusste Wahrnehmung der Möglichkeiten wie der Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnisse und Diskurse ermöglichen²⁴⁰. Wichtig zu beachten ist hierbei, dass die Vermittlung der angesprochenen Thematik einer fundierten Fachkenntnis auf Seiten der Lehrkräfte bedarf²⁴¹, sodass interdisziplinäre Unterrichtsprojekte wünschenswert sind, die beiden Fachkulturen eine eigene Zugangsweise ermöglichen, außerdem jedoch anschluss- und dialogfähig gegenüber der jeweils anderen Fachspezifität sind und durch Experten auf beiden Seiten angeleitet werden. Neben der bildungstheoretischen Auseinandersetzung im Kontext schulischen Lernens belegen die Tätigkeiten an wissenschaftlichen Forschungsinstituten²⁴² und Organisationen und eine kaum überschaubare Menge an Publikationen²⁴³, die sich mit dem Spannungsfeld „Naturwissenschaft und Theologie“ beschäftigen, die Brisanz dieses Themas auch für außerschulische Kontexte.

3.2.1. Fokussierung der Studie im Bereich Naturwissenschaft und Theologie

In der vorliegenden Studie wird der Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ aus drei verschiedenen inhaltlichen, strukturellen und ethischen Perspektiven erfasst. Thematisch liegt der Fokus hierbei einerseits auf dem Themengebiet Entstehung des Lebens und der Welt mit den Schwerpunkten „Schöpfung und Evolution“²⁴⁴ und auf möglichen Verhältnismodellen von Naturwissenschaft und Theologie andererseits. Diese Bereiche werden zudem um ethische Aspekte zum Themengebiet „Bewahrung der Schöpfung“ ergänzt.

In seiner thematischen Ausrichtung zeigt dieser Abschnitt der Erhebungsinstrumente enge Verbindungen zu den Bereichen „Komplementäres Denken“ und „Welt- bzw. Gottesbild der

²³⁹ Vgl. Baumert, (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N. / Kluge, J. / Reisch, L. (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/ M. S. 113.

²⁴⁰ Vgl. Dressler, (2006). Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig, S. 113f.

²⁴¹ Vgl. Nipkow, K.-E. (2008). "Schöpfungsglaube, Kreationismus und Naturwissenschaft: Voraussetzungen für das Gespräch des Religionsunterrichts mit naturwissenschaftlichen Fächern." Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. 7(1): 28.

²⁴² Z. B. am Ian Ramsey Centre for Science and Religion.

²⁴³ Siehe auch Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), H. 1.; eine gute Übersicht findet sich auch in dem folgenden Artikel: Angel, H.-F. (2009). Steiniges Terrain. Religionspädagogische Sondierungen im Schnittfeld von Naturwissenschaft und Theologie. In Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, H. 1. S.7ff.

²⁴⁴ Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 7.

SchülerInnen“. Beide Themen sind im Kontext des Unterrichtsthemas „Naturwissenschaft und Theologie“ hoch relevant und bilden grundlegende Aspekte der Einstellungsentwicklung im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie. Da in der vorliegenden Studie der Fokus jedoch weder auf der Entwicklung des Denkvermögens in Komplementarität noch auf derjenigen des Gottesbildes von Kinder und Jugendlichen liegt, sollen diese Thematiken nicht explizit thematisiert werden.²⁴⁵

3.2.1.1. Inhaltliche Perspektiven: Entstehung und Entwicklung des Lebens und der Welt

3.2.1.1.1. Unbestimmte Positionen: Sinnhaftigkeit der Lebens- und Weltentstehung

Um eine grundlegende Orientierung der SchülerInnen zu erfragen, die unabhängig von den Thematiken Schöpfung und Evolution reflektiert werden konnte, wurde in der vorliegenden Studie eine Skala zur Sinnhaftigkeit der Lebens- und Weltentstehung entwickelt. Diese Perspektive ermöglichte es den SchülerInnen neben der in den folgenden Skalen erfragten Sinnzuschreibung in Form von schöpfungstheologischen oder evolutionstheoretischen Entwicklungen, einer möglichen Gleichgültigkeit gegenüber der Thematik oder einer wahrgenommenen Sinn- bzw. Ziellosigkeit der Welt- und Lebensentstehung Ausdruck zu verleihen. In dieser Skala hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, eine eigene Position zu der Frage zu entwickeln, ob für sie überhaupt ein Sinn hinter der Entwicklung des Lebens und der Erde zu erkennen ist, bzw. ob sie sich für diese Frage grundlegend interessieren. In den weiterführenden Skalen wurden schöpfungstheologische und evolutionstheoretische Ansätze thematisiert. Diese sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

²⁴⁵ Zur weiterführenden Lektüre siehe auch Reich, H. (1989). Between Religion and Science: Complementarity in the Religious Thinking of Young People. In: British Journal of Religious Education. 11 (2), p.62-69.; Rothgangel, M (2011). Kreationismus und Szientismus. Didaktische Herausforderung. In: Bayerhuber, H./ Faber, A./ Leinfelder, R. (Hrsg.). Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung. Seelze.

3.2.1.1.2. Gemäßigte Positionen: Die Schöpfungsansätze der Studie

In die vorliegende Studie wurden drei verschiedene Ansätze zur Schöpfungsthematik einbezogen. Der Fokus lag einerseits auf einem „personalen Schöpfungsverständnis“ und andererseits auf zwei verschiedenen „apersonalen Schöpfungsverständnissen“, die den SchülerInnen die Möglichkeit geben sollten, alternative Theorien neben dem im Religionsunterricht zentralen personalen Schöpfungsverständnis zu reflektieren. Aufgrund verschiedener forschungstechnischer Überlegungen²⁴⁶ wurde der Fokus im Bereich der offenen Schöpfungsverständnisse zwischen Studie 1 und Studie 2 verschoben, sodass in jeder Studie der „existenzielle Schöpfungsansatz“ und ein „apersonaler Schöpfungsansatz“ erhoben wurden. Im Folgenden sollen die inhaltlichen Fokussierungen der neu entwickelten Skalen vorgestellt werden.

Grundlegende Reflexion des Themengebietes Schöpfung

Die Schöpfung stellt einen zentralen Inhalt des christlichen Glaubens und Bekenntnisses²⁴⁷ dar, der alle theologischen Disziplinen anspricht²⁴⁸ und vor allem angesichts von ökologischen Krisen und menschlicher Ausbeutung natürlicher Lebensgrundlagen und Ressourcen eine aktuelle und anhaltende Brisanz beinhaltet, die Theologie und Kirche zu Stellungnahmen herausfordert.²⁴⁹ Als zentrales Thema christlichen Glaubens und menschlicher Existenz umfasst die Schöpfung zahlreiche Diskussionsanlässe theologischer und außertheologischer Disziplinen.²⁵⁰ In einem religionsgeschichtlichen Klassifikationsansatz zeigt Gregor Ahn einen alltagsweltlichen Bezugshorizont, der zugleich die Vielschichtigkeit des Schöpfungsbegriffes²⁵¹ erkennen lässt: „Menschen fast aller Zeiten und Kulturen haben mythisch-religiöse Erklärungsmodelle für die Entstehung der von ihnen vorgefundenen biologischen, geophysischen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen entwickelt. Die dabei verwendeten Metaphern, Erzählfiguren und Argumentationsmuster variieren allerdings ganz erheblich, da sie den jeweiligen kultur- und zeitspezifischen

²⁴⁶ Vgl. Kapitel 4.2.

²⁴⁷ Vgl. Honecker, M. (1999). Schöpfer/Schöpfung IX – Ethisch. In: Theologische Realenzyklopädie Bd. 30. Berlin/ New York, S. 349.

²⁴⁸ Vgl. Schmid, K. (Hg.) (2012). Schöpfung. Themen der Theologie Bd. 4. Tübingen.

²⁴⁹ Vgl. Schmid, K. (2012) Einführung. Schöpfung als Thema der Theologie. In: Schmid, K. (Hg.). Schöpfung. Themen der Theologie Bd. 4. Tübingen, S. 1.

²⁵⁰ Art. „Schöpfer/ Schöpfung“ in Theologische Realenzyklopädie (1999), Bd. 30. Berlin/ New York, S. 250- 355 und Art. „Schöpfung“ in Religion in Geschichte und Gegenwart (2004)⁴, Bd. 7. 967-989.

²⁵¹ Vgl. auch Schröder, R. (2011). Schöpfung und Evolution. In: Bayerhuber, H./ Faber, A./ Leinfelder, R. (Hrsg.) (2011). Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung. Seelze, S. 82ff.

Horizont widerspiegeln.²⁵² Dennoch gelingt es Ahn, eine ungefähre Beschreibung grundlegender Charakteristika der meisten Schöpfungsberichte zu erstellen: „Unter Schöpfung wird daher meist eine Ereignisfolge verstanden, die den Anfangspunkt einer Geschichte von Welt und Menschheit markiert, über die Existenz oder Entstehung von Göttern (Theogonie), die Ausbildung eines umfassenden Weltszenarios (Kosmogonie) und/oder die Genese der Menschen (Antropogonie) Auskunft gibt und diese Schöpfungsakte teils als von Gottheiten initiierte Vorgänge des Schaffens oder Anordnens von Materie, teils als Selbstentfaltungs- oder Transformationsprozesse einer Urmaterie oder uranfänglicher Wesen expliziert.“²⁵³ Zusätzliche Ausdifferenzierungen erfahren Schöpfungsvorstellungen vor dem Hintergrund zeitgeschichtlicher Entwicklungen.²⁵⁴

Die Schöpfung als zentraler Aspekt des christlichen Glaubens wird durch eine zweifache Ausrichtung geprägt: Einerseits beschreibt die Schöpfung „den Ursprung, den Anfang und die Entstehung der Welt“²⁵⁵, zum anderen „das Ergebnis des Schaffens Gottes, also die gegenwärtige Erfahrung der Geschöpflichkeit“,²⁵⁶ die den Menschen in seiner Beziehung zu Gott erfasst und die Beziehung Gottes zur Welt beschreibt, sodass als zentraler Aspekt die Relation zwischen Gott und dem Geschaffenen (der Welt, inklusive dem Menschen) genannt werden kann. Schöpfung kann demnach mit Guy Marcel Clicqué verstanden werden als „ein Ausdruck dessen, dass alles, was es gibt, in einer Beziehung zu Gott steht“.²⁵⁷ Aus der Perspektive des Menschen kann hierbei von der Suche nach Sinn gesprochen werden²⁵⁸. Hierbei gibt die christliche Theologie eine klare Perspektive vor, die mit Dalferth wie folgt beschrieben werden kann: „Christliche Theologie interpretiert alle Phänomene menschlicher Selbst-, Welt- und Gotteserfahrung coram deo, d.h., unter dem Gesichtspunkt von Gottes

²⁵² Ahn, Gregor (1999). Artikel Schöpfer/ Schöpfung, Religionsgeschichtlich. In Theologische Realenzyklopädie, Bd. 30. Berlin/ New York S. 250.

²⁵³ Ahn, Gregor (1999). Artikel Schöpfer/ Schöpfung, Religionsgeschichtlich. In Theologische Realenzyklopädie, Bd. 30. Berlin/ New York, S. 250.

²⁵⁴ Vgl. Schmid, K. (2012). Zusammenschau. Die Welt als Schöpfung. In: Schmid, K. (Hg.). Schöpfung. Themen der Theologie Bd. 4. Tübingen, S. 326ff.

²⁵⁵ Honecker, M. (1999). Schöpfer/Schöpfung IX – Ethisch. In: Theologische Realenzyklopädie Bd. 30. Berlin/ New York, S. 349.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Clicqué, G. M. (2010). Evolution der Schöpfung oder Schöpfung der Evolution? Warum Darwin nicht der Kaplan des Teufels ist und Gott nicht die Emergenz ist. In: Rothgangel, M./ Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jg., S. 90.

²⁵⁸ Vgl. Körtner, U.H.J. (2007). Schöpfung, Kosmologie und Evolution. Zum Stand der Diskussion in zwischen Theologie und Naturwissenschaften. In Körtner, U.H.J. / Popp, M. (Hg.): Schöpfung und Evolution – zwischen Sein und Design. Neuer Streit um die Evolutionstheorie. Wien, S. 83. Körtner, U.H.J. (2010). „Schöpfung“ und „Evolution“: Quasi dasselbe mit anderen Worten? Zur Hermeneutik des Dialogs zwischen Theologie und Naturwissenschaften. In: Rothgangel, M./ Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jg., S. 26.

dynamischer Gegenwart bei ihnen und der wirksamen Beziehung zu ihnen.²⁵⁹ Schmid bringt diese Perspektive pointiert hervor, indem er festhält: „Schöpfung meint das von Gott Geschaffene und von ihm Unterschiedene und umfasst – theologisch verstanden – restlos alles, was nicht der Schöpfer selbst ist.“²⁶⁰ Bereits in dieser Definition zeigt sich die enge Verbindung zwischen der Rede von der Schöpfung und der Rede von Gott als Schöpfer, sodass in der christlichen Tradition Schöpfungslehre und Gotteslehre als zusammengehörend gedacht werden.²⁶¹

Als Geschöpf wird der Mensch nun in die Verantwortung genommen, einen angemessenen Bezug zu dem ihm Untergebenen zu wahren und zu achten und somit dem Anspruch Gottes zu genügen. Mit Körtner stellt die Wahrnehmung der Natur als Schöpfung den Menschen in den Kontext der Anrede durch Gott. Diese Anrede zeigt sich vor allem in Widerfahrnissen, die den Charakter von Offenbarungen haben: „Der Begriff der Offenbarung heißt, dass sich Menschen die Welt und ihre eigene Existenz auf neue Weise erschließt und in eine andere Perspektive einrückt.“²⁶² Eben diese Perspektive kann sich im individuellen Handeln des Menschen spiegeln und seine Beziehung zur Natur kennzeichnen.

Vor dem Hintergrund des vielschichtigen Schöpfungsbegriffes wurde für die vorliegende Studie eine klare Fokussierung vorgenommen, die es ermöglichte theoriegeleitet Items zu entwickeln und in den empirischen Prozess einzubringen. Die grundlegende Perspektive der vorliegenden Studie bezieht sich auf die im Unterricht wahrnehmbaren Schülereinstellungen und -werthaltungen, sodass auf grundlegende Begrifflichkeiten und Perspektiven in der Religionspädagogik etablierter Ansätze zurückgegriffen wurde. Ein klarer Fokus wurde deshalb auf die Auslegungen der Schöpfungserzählungen nach Luther gelegt.²⁶³ Diese galten als Grundlage für die Ausformulierung der entsprechenden Items und sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

²⁵⁹ Zitiert nach Körtner, U.H.J. (2007). Schöpfung, Kosmologie und Evolution. Zum Stand der Diskussion in zwischen Theologie und Naturwissenschaften. In Körtner, U.H.J. / Popp, M. (Hg.): Schöpfung und Evolution – zwischen Sein und Design. Neuer Streit um die Evolutionstheorie. Wien, S. 83.

²⁶⁰ Schmid, K. (2012). Einführung. Schöpfung als Thema der Theologie. In: Schmid, K. (Hg.). Schöpfung. Themen der Theologie Bd. 4. Tübingen, S. 4.

²⁶¹ Ebd.

²⁶² Körtner, U.H.J. (2007). Schöpfung, Kosmologie und Evolution. Zum Stand der Diskussion in zwischen Theologie und Naturwissenschaften. In Körtner, U.H.J. / Popp, M. (Hg.): Schöpfung und Evolution – zwischen Sein und Design. Neuer Streit um die Evolutionstheorie. Wien, S. 80.

²⁶³ Diesen Zugang schlägt auch Büttner in seinem Artikel zur Schöpfung aus religionspädagogischer Sicht vor. Vgl. Büttner, G. (2004). Art. Schöpfung VII – Im Religionsunterricht, In Religion in Geschichte und Gegenwart, Bd. 7. Tübingen, 981f.

Das personale Schöpfungsverständnis

Die Schöpfung wird in der Bibel im Alten Testament gehäuft in den Versen Gen 1 und 2 thematisiert, in vielen Psalmen (8,19, 33, 104, 121, 139, 147, 148), sowie dem Buch Hiob (v. a. 38-41), im Buch der Sprüche und bei Jesaja (17,7ff.; 40- 55).²⁶⁴ Als für den Religionsunterricht zentral gelten hierbei die beiden Schöpfungsberichte in Gen 1,1ff. und 2,4bff, sowie der Herrschaftsauftrag in Gen 1,28 bzw. 2,15.²⁶⁵

Diese Bibelstellen bilden eine Grundlage für die Glaubensbekenntnisse der christlichen Religion. Hierbei bezeichnen die beiden altkirchlichen Glaubensbekenntnisse Gott als „den Schöpfer des Himmels und der Erde“ (Apostolicum) und als den „der alles geschaffen hat, Himmel und Erde. Die sichtbare und die unsichtbare Welt“ (Nicäno-Constantinopolitanum).²⁶⁶ Im Kleinen Katechismus wird Gott als allmächtiger Schöpfer des Himmels und der Erde bekannt: „Ich glaube an Gott, den Vater allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erden.“²⁶⁷ Luthers Auslegung dieses Glaubensartikels lässt eine zweifache Ausrichtung des Schöpfungsverständnisses erkennen: die creatio originans als erstes ursprüngliches Schöpfungshandeln und die creatio continua bzw. continuata als Erhaltung der Welt durch ein fortwährendes Schöpfungshandeln Gottes.²⁶⁸ Luther formuliert die Auslegung des ersten Glaubensartikels wie folgt: „Ich glaube dass mich Gott geschaffen hat sampt allen Kreaturn, mir Leib und Seel, Augen, Ohren und alle Gliedern, Vernunft und alle Sinne gegeben hat und noch erhält [...]“.²⁶⁹ In dieser Auslegung wird deutlich, dass es keinen klaren Unterschied zwischen der Schöpfung im Sinne eines Beginns (creatio originans) und der Erhaltung der Welt (creatio continua) geben kann. Die Erhaltung der Schöpfung realisiert sich als „aktuelles Schaffen in einem nicht einfach als abgeschlossen zu betrachtenden Prozess“.²⁷⁰ Der Glaube an Gott den Schöpfer ist demnach zugleich ein „Glaube an Gott als den Erhalter

²⁶⁴ Vgl. Ritter, W. H. (1999). Schöpfung/ Leben. In: Lachmann, R./ Adam, G./ Ritter, W. H.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Göttingen, S. 320f.

²⁶⁵ Vgl. Büttner, G. (2004). Art. Schöpfung VII – Im Religionsunterricht, In Religion in Geschichte und Gegenwart, Bd. 7. Tübingen, 981f.

²⁶⁶ Zitiert nach Ritter, W. H. (1999). Schöpfung/ Leben. In: Lachmann, R./ Adam, G./ Ritter, W. H.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Göttingen, S. 324.

²⁶⁷ Luther, M. (1998). Art. Der Glaube. Kleiner Katechismus. In: Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. 12. Aufl. Göttingen, S. 510.

²⁶⁸ Vgl. Ritter, W. H. (1999). Schöpfung/ Leben. In: Lachmann, R./ Adam, G./ Ritter, W. H.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Göttingen, S. 325.

²⁶⁹ Luther, M. (1998). Art. Der Glaube.. Kleiner Katechismus. In: Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. 12. Aufl. Göttingen, S. 510.

²⁷⁰ Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 10f.

und Lenker seiner Schöpfung²⁷¹. Die Schöpfung wird hierbei unter dem Aspekt der „Gabe“, „Gewährung“ und „Zueignung“ gesehen²⁷² und rechtfertigungstheologisch begründet: „Wer sich selbst durch seine eigenen Werke zu rechtfertigen sucht, versteht und setzt sich selbst als Produkt des eigenen Könnens und Wollens. Er maßt sich damit die Stellung des Schöpfers seiner selbst an (vgl. WA 39 I, 48; 40 II, 457, 12-17). Lässt ein Mensch sich aber im Glauben an das Wort der Sündenvergebung gerechtfertigt sein, so erneuert sich ihm die Geschöpflichkeit, der er als Sünder widersprochen hat. Er darf überdies in die Wirklichkeit der guten Schöpfung einkehren, um ‚in GottesWerken‘ zu ‚spazieren‘ (WA 38, 373, 31).“²⁷³ Hierbei versteht Luther das Wort als das entscheidende Medium der Hervorbringung und der Erhaltung der Schöpfung.²⁷⁴ Eine zentrale Rolle nimmt Christus als Schöpfungsmittler ein, da sich in ihm die kommunikative Einheit von Schöpfer und Geschöpf vollzieht (Vgl. WA 39 II, 105, 6f.).²⁷⁵ Deutlich wird auch die personale Dimension des Schöpfungsglaubens: der Mensch erfährt sich als Geschöpf Gottes, dem er seine Existenz und die Erhaltung seines Lebens verdankt. Die Antwort des Menschen hierauf sind Dank, Lob und Gehorsam in dem Bewusstsein, dass er das Leben und das, was er hat, „von ihm selbst hat noch erhalten kann, wie klein und gering es ist“ (GrKat: BSLK 648, 27-30).²⁷⁶ In diesem Sinne kann die Schöpfung mit Hunze als theologische Kategorie der „Glaubens-Erfahrung“ und der „Glaubens-Deutung“ angesehen werden.²⁷⁷ So kann in dem Bekenntnis zur Schöpfung und dem Sprechen von der Schöpfung zugleich eine konfessorische Beziehung zu Gott gesehen werden, die beinhaltet, dass alles, was besteht, geschaffen wurde: „Wer Schöpfung sagt, sieht hinter Welt und Leben einen Willen, einen Plan, eine gute Absicht, sie sind nicht Zufall oder Notwendigkeit, auch nicht nur von einem ‚sächlichen‘ Motor Evolution verursacht, sondern jenseits jeden Nihilismus verdankt und vom Schöpfer und Erhalter abhängig.“²⁷⁸

²⁷¹ Evangelische Kirche Deutschlands. Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung. Gemeinsame Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz. http://www.ekd.de/EKD-Texte/schoepfung_1985_verantwortung4.html ; Auszugsdatum: 09.04.2010

²⁷² Vgl. von Lüpke, J. (1999). Schöpfer/ Schöpfung VII – Reformation bis Neuzeit. In: Theologische Realenzyklopädie Bd. 30. Berlin/ New York, S. 307.

²⁷³ von Lüpke, J. (1999). Schöpfer/ Schöpfung VII – Reformation bis Neuzeit. In: Theologische Realenzyklopädie Bd. 30. Berlin/ New York, S. 307.

²⁷⁴ Ebd.

²⁷⁵ von Lüpke, J. (1999). Schöpfer/ Schöpfung VII – Reformation bis Neuzeit. In: Theologische Realenzyklopädie Bd. 30. Berlin/ New York, S. 308.

²⁷⁶ Nach Honecker, M. (1999). Art. Schöpfer/Schöpfung IX – Ethisch. In: Theologische Realenzyklopädie, Bd. 30. Berlin/ New York, S. 348.

²⁷⁷ Vgl. Hunze, G. (2002). Art. Evolution-Schöpfung. In: Bitter, G. et.al.: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München, S. 95.

²⁷⁸ Ritter, W. H. (1999). Schöpfung/ Leben. In: Lachmann, R./ Adam, G./ Ritter, W. H.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Göttingen, S. 325.

Dieses existenzielle Schöpfungsverständnis zeigt eine enge Verbindung zu einem personalen Gottesbild. Diese Metapher ändert sich in dem folgenden Ansatz von Gordon Kaufman, der Gott mit der Metapher der „Kreativität“ beschreibt. Den SchülerInnen wurde somit eine Möglichkeit eröffnet, sich zum Schöpfungsverständnis ohne Berücksichtigung des personalen Gottesbildes zu verhalten.

Die apersonalen Schöpfungsverständnisse

Schöpfung durch eine undefinierte Kreativität

Der erste apersonale Schöpfungsansatz „Schöpfung durch eine undefinierte Kreativität“ bezieht sich auf die schöpfungstheologischen Theorien Gordon Kaufmans.²⁷⁹ Er zeichnet ein alternatives Gottes- und Schöpfungsverständnis, das sich von einem als antropomorph wahrgenommenen Gottesbild distanziert. Vor dem Hintergrund aktueller ökologischer Krisen und einer Eigenmächtigkeit des Menschen, die die Welt ausbeutet, distanziert sich Kaufman von einem überlieferten Gottesbild, das Gott menschliche Züge und damit eine Menschenähnlichkeit unterstellt. Unser heutiges Weltbild, so Kaufman, befinde sich in einer zunehmenden Spannung zu der traditionellen Sprechweise von einem persönlichen Gott und betone die biblische Metapher das Handeln Gottes, sodass die Idee der Handlungsmächtigkeit Gottes auch im Verständnis des Menschen eine große Bedeutung habe. Vor dem Hintergrund einer sich destruktiv auswirkenden Handlungsmächtigkeit des Menschen in der heutigen Welt sei es wichtig, Metaphern der Weltwahrnehmung zu entwickeln, die das Motiv des Handelns relativieren. Als neue Metapher schlägt Kaufman die „Kreativität“ vor, die zugleich eine Distanzierung vom personifizierten Gottesbild beinhaltet. Die Schöpfung beschreibt Kaufman als glücklich (serendipitous) in dem Sinne, dass „sich glücklich etwas findet, das nicht gesucht wurde.“²⁸⁰ Zum einen bringt Kaufman hierin die Unwahrscheinlichkeit des Universums und des Lebens zum Ausdruck, zum anderen bewahrt er in dieser Metapher jedoch den Moment des Staunens.²⁸¹

In einem zweiten apersonalen Schöpfungsansatz wird Gott als Geheimnis gedacht. Dieses Gottesverständnis basiert nach Gennerich auf der Überzeugung, dass „das Göttliche in seinen

²⁷⁹ Vgl. Kaufman, G. (2004). In the beginning ...creativity. Minneapolis.

²⁸⁰ Gennerich, C. (2010). Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgröße für religionsdidaktische Reflexionen. Praktische Theologie heute. Bd 108, S. 330.

²⁸¹ Ebd.

Manifestationen nicht aufgeht²⁸², die Verdinglichung des Göttlichen zu einem Verlust des Göttlichen führe. Dennoch sei das Göttliche zugleich auf eine Vergegenwärtigung angewiesen, da Gott sonst als abstrakte Größe verstanden würde, die kein Gegenüber zur Alltäglichkeit mehr bilden könnte.²⁸³ Die SchülerInnen erhalten mit dieser Skala eine weitere Möglichkeit, sich zur Schöpfung zu positionieren, unter Absehung von einem personalen Gottesverständnis.

Schöpfung als Geheimnis

Die Skala zum Verständnis Gottes als Geheimnis wurde in Anlehnung an Grundideen Jüngels entwickelt. Jüngel geht davon aus, dass die Erfahrung der Unsichtbarkeit Gottes eine Alltagserfahrung ist, die nicht nur durch die Bibel bezeugt wird, sondern eine grundlegende Erfahrung jedes Menschen darstellen kann: „Gott hat niemand je gesehen. Das weiß nicht nur die Bibel (Joh 1,18; 6,46; 1 Tim 6,16; 1 Joh 4,12). Das kann auch jeder aus sich selber wissen: Gott ist unsichtbar.“²⁸⁴ Der Mensch hat nach Jüngel hierbei zwei Möglichkeiten, mit dieser Unsichtbarkeit Gottes umzugehen: Entweder er macht die Erfahrung der Unsichtbarkeit Gottes oder er begnügt sich mit der erfahrungslosen Feststellung, dass „so etwas wie Gott nicht zu sehen ist“²⁸⁵. Während erstere Einstellung Teil einer Grundstruktur der Erfahrung mit Gott ist, kann letztere als abstrakte Behauptung der Nichterfahrbarkeit interpretiert werden.²⁸⁶ Nach Jüngel kann der Satz „Es ist kein Gott!“ (Vgl. Ps 14,1; 53,2), nicht nur als Nichtexistenz Gottes interpretiert werden, sondern „[...]auch der schärfste Ausdruck einer Wahrheit sein, ohne die das Sein Gottes nicht denkbar und nicht erfahrbar ist.“ Dass Gott niemand je gesehen hat, wäre dann nach Jüngel nicht die Feststellung seiner Unbekanntheit, sondern der „Grundzug eines Seins unter den Bedingungen der Welt.“²⁸⁷ Hierin könne man eine konkrete Gestaltung der Offenbarung sehen. Er schlussfolgert: „Dass Gott niemand je gesehen hat, wäre dann der negative Ausdruck für eine positive Wahrheit, die am angemessensten mit dem Begriff des Geheimnisses zu umschreiben ist.“²⁸⁸ Die Darstellungen Jüngels stehen hierbei unter folgender Zielperspektive: „Sie wollten Gott als das Geheimnis

²⁸² Gennerich, C. (2010). Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgröße für religionsdidaktische Reflexionen. Praktische Theologie heute. Bd 108, S. 138.

²⁸³ Ebd.

²⁸⁴ Jüngel, E. (1992). Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus. 6. Aufl. Tübingen, S. 514.

²⁸⁵ Jüngel, E. (1992). Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus. 6. Aufl. Tübingen, S. 515.

²⁸⁶ Ebd.

²⁸⁷ Ebd.

²⁸⁸ Ebd.

der Welt zu denken geben.²⁸⁹ Dieses Gottesverständnis lässt sich in der Folge und mit Veröffentlichungen der EKD auf die Weltentstehung ausweiten: Auf die Wahrnehmung der Existenz und der Welterschaffung als großes Geheimnis rekurriert die Evangelische Kirche Deutschlands, indem sie feststellt, dass „[...] die Frage nach dem Ursprung des Seins und dem Wie des Erschaffens ein dem Menschen verborgenes Geheimnis [sei, B.K.] (vgl. Spr 8,22; Hi 28; 38ff).“²⁹⁰ Der Kern des Schöpfungsglaubens nach reformatorischem Verständnis bestünde demnach darin, dass die Menschen lernten, dass sie Gottes Geschöpfe seien und ja sagen könnten zur Begründung und gleichzeitigen Begrenzung ihres Lebens „durch Gottes schöpferisches Geheimnis.“²⁹¹ So wird hier festgehalten: „Die Welt ist in Gottes Augen nicht nur deshalb "sehr gut" (Genesis 1,31), weil sie dem Menschen Nahrung und Behausung gibt. Sie soll ihm überdies den überwältigenden Eindruck einer Schönheit vermitteln, welche die Herrlichkeit Gottes und das geheimnisvolle Wirken seines Geistes widerspiegelt.“²⁹²

Dennoch bilden nicht nur unterschiedliche Theorien zum christlichen Menschenbild eine Herausforderung für unterrichtende Religionslehrkräfte, sondern auch Extrempositionen im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie, die ebenfalls Eingang in den Religionsunterricht finden können. Zu denken ist hier an kreationistische und wissenschaftsgläubige Einstellungen. Beide haben ebenfalls ihre Berücksichtigung im Kontext der vorliegenden Studie gefunden und sollen hier erläutert werden. Ergänzend zu den theologischen Perspektiven auf die Entstehung der Welt und des Lebens wurde eine evolutionsbiologische Theorie in die Studie einbezogen. Die Evolutionstheorie Richard Dawkins bildet einen extremen Gegensatz zu christlichen Perspektiven auf diesen Themenkomplex und kann deshalb weiterführende Einblicke in diesen Aspekt des Themenbereiches geben. Zu bedenken ist hierbei, dass der Ansatz Dawkins als wissenschaftsgläubig eingeschätzt werden kann.

²⁸⁹ Jüngel, E. (1992). Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus. 6. Aufl. Tübingen, S. 515.

²⁹⁰ Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 9.

²⁹¹ Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 11.

²⁹² Evangelische Kirche Deutschlands. Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung. Gemeinsame Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz. http://www.ekd.de/EKD-Texte/schoepfung_1985_verantwortung4.html ; Auszugsdatum: 09.04.2010

3.2.1.1.3. Extrempositionen: Kreationismus und Wissenschaftsgläubigkeit

Kreationismus ist nach Fulljames und Francis folgendermaßen zu bestimmen: „Creationism is defined as the view that the accounts of the origins of creation in the first chapters of Genesis are literally true.“²⁹³ In ihren Ausführungen arbeiten Fulljames und Francis zwei zentrale Merkmale kreationistischer Weltansicht heraus: 1. Die Bibel kann nicht irren und 2. Die Evolutionstheorie mit dem Ursprung der Arten ist falsch.²⁹⁴ Die biblischen Schöpfungserzählungen werden in kreationistischen Perspektiven wortwörtlich ausgelegt²⁹⁵ und als zentraler Aspekt menschlicher Erkenntnis verstanden: naturwissenschaftliche Theorien müssen demnach sowohl mit der Erfahrung des Menschen als auch mit dem Bibelwort übereinstimmen.²⁹⁶ Hemminger schreibt in Bezug auf kreationistische Grundansichten erläuternd: „Daher hat zum Beispiel jede astronomische, geologische und biologische Beschreibung der Geschichte von Weltall und Erde sich an den Rahmen des Textes von Genesis 1 zu halten. Innerhalb dieses Rahmens können die rationalen, objektiven und empirischen Methoden eingesetzt werden, um zu genaueren wissenschaftlichen Aussagen zu kommen.“²⁹⁷ Während die Aussagen der Bibel also als absolut zuverlässig angesehen werden, gelten wissenschaftliche Theorien nur als relativ zuverlässig. Aus der Perspektive kreationistischer Gläubiger kann hier mit Link von einer „Verteidigung“ des biblischen Weltbildes gegen die Grundannahmen der Evolution gesprochen werden.²⁹⁸ Die Bezeichnung „Kreationisten“ entstammt einer Kontroverse mit Evolutionsforschern, da das Gegenteil von Evolution als Entstehung aller Dinge aus sich selbst die Schöpfung (= Kreation) im Sinne einer Erschaffung durch einen präexistenten Schöpfer ist.²⁹⁹ Die kreationistische Bewegung entstand in Teilen des Protestantismus im 19. Jahrhundert. Besonders bekannt wurde einer der ersten Versuche, die Evolutionstheorie Darwins zugunsten einer Wiederherstellung der biblischen Erzählung von der göttlichen Erschaffung des Menschen anzufechten, durch den sogenannten „Monkey-Trial“ (1925), den Prozess kreationistischer Vertreter gegen den

²⁹³ Fulljames, P./ Francis, L. (1988). The Influence of Creationism and Scientism on Attitudes towards Christianity among Kenyan Secondary School Students. *Educational Studies* 14(1), p. 77.

²⁹⁴ Ebd.

²⁹⁵ Vgl. Nipkow, K.-E. (2008). Schöpfungsglaube, Kreationismus und Naturwissenschaft: Voraussetzungen für das Gespräch des Religionsunterrichts mit naturwissenschaftlichen Fächern. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*. 7(1), S. 28f.

²⁹⁶ Vgl. Hemminger, J. (1988). Kreationismus zwischen Schöpfungsglaube und Wissenschaft. Ein Beitrag zur naturwissenschaftlichen und theologischen Auseinandersetzung. *Evangelische Zentrale für Weltanschauungsfragen, Orientierungen und Berichte* Nr. 16 (II), S. 3.

²⁹⁷ Ebd.

²⁹⁸ Vgl. Link, Ch. (2010). Der Streit um die Evolution. Lässt sich die Evolution als Interpretament der Schöpfung verständlich machen? In: Rothgangel, M./Beuttler, U. (Hg.). *Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft*. 23. Jahrgang. Frankfurt/a.M., S. 44.

²⁹⁹ Vgl. Beck, H. E. / Hörnicke, H./ Schneider, H. (1980). Die Debatte um Bibel und Wissenschaft in Amerika – Begegnungen und Eindrücke von San Diego bis Vancouver; *Wort und Wissen*, Bd. 8. Neuhausen – Stuttgart, S. 6.

Lehrer J.Th. Scope, der im Auftrag der „American Civil Liberties Union“ (ACLU) eine Evolutionslehrstunde über Humanevolution hielt und im Anschluss hieran verhaftet, angeklagt und zu einer Geldstrafe verurteilt wurde.³⁰⁰ Im Kontext amerikanischer Dispute um das Unterrichten der Evolutionstheorie in der Schule forderten Kreationisten ab den 1960er Jahren³⁰¹, den Kreationismus als eine glaubwürdige wissenschaftliche Alternative zu der naturwissenschaftlichen Perspektive zu etablieren und nannten sie „creation science“ oder „scientific creationism“.³⁰² Seitdem gab es immer wieder Versuche, das Unterrichten kreationistischen Gedankenguts in öffentlichen Schulen in Amerika einzuführen. So wurde in Arkansas 1981 ein Gesetz erlassen, demzufolge Lehrer verpflichtet waren gleichberechtigt kreationistisches Gedankengut zu vermitteln, wenn sie die Evolution thematisierten³⁰³. Eine ähnliche Entwicklung wurde für Mississippi verzeichnet (1980), wobei das Gesetz von Arkansas bereits 1982 angefochten und wieder aufgehoben wurde.³⁰⁴

Der Kreationismus gilt heute als Teil des protestantischen Fundamentalismus³⁰⁵ und hat inzwischen auch Europa erreicht hat³⁰⁶. Die zunehmende Akzeptanz und Verbreitung kreationistischen Gedankenguts schlägt sich unter anderem in der Einrichtung kreationistischer Organisationen³⁰⁷, aber auch in Diskussionen um das Themengebiet Naturwissenschaft und Theologie³⁰⁸ oder um die Lehre kreationistischer Inhalte an öffentlichen und privaten Schulen nieder.³⁰⁹ So berichtet Mersch von einer Umfrage durch Infratest, die ergab, dass jeder zweite Deutsche glaube, eine höhere Macht habe die Erde und das Leben auf ihr geschaffen und 29% nicht glaubten, dass Affe und Mensch gemeinsame

³⁰⁰ Vgl. Beuttler, U. (2010). Kreationismus und Intelligent Design. Ein kritischer Blick auf Geschichte, Strategien und Argumente. In: Rothgangel, M./ Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jg., S.70f. Rodegro, M. (2010). Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II. Kassel, S. 31.

³⁰¹ Vgl. Beuttler, U. (2010). Kreationismus und Intelligent Design. Ein kritischer Blick auf Geschichte, Strategien und Argumente. In: Rothgangel, M./ Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jg., S.71f.

³⁰² Vgl. Glenn, B./ Scott, E. C. (2009). The latest face of creationism. Scientific American, 300 (1), p. 92-99.

³⁰³ Vgl. Berbour, I. (2003). Wissenschaft und Glaube. Historische und zeitgenössische Aspekte. Göttingen, S. 120.

³⁰⁴ Vgl. Beuttler, U. (2010). Kreationismus und Intelligent Design. Ein kritischer Blick auf Geschichte, Strategien und Argumente. In: Rothgangel, M./ Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jg., S.72.

³⁰⁵ Vgl. Hemminger, H./ Hemminger, W. (1991). Jenseits der Weltbilder: Naturwissenschaft, Evolution, Schöpfung. Stuttgart, S. 195. Rothgangel, M. (2010). Fundamentalismus. Anmerkungen zu einem umstrittenen Phänomen. In: Rothgangel, M./ Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jg., S. 131-144.

³⁰⁶ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 14. Zur Situation und Entwicklung des Kreationismus in Deutschland vgl. Rodegro, M. (2010). Schöpfung oder Urknall? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II. Kassel, S. 33ff.

³⁰⁷ U a. Institute for Creation Research ICR (San Diego, Kalifornien); Creation Science Research Center (San Diego, Kalifornien); Bible Science Association (Minneapolis); Creation Research Society (CRS, Ann Arbor); Australian Creation Science Foundation (CSF). Vgl. Jeßberger, Rolf (1990): Kreationismus. Kritik des modernen Antievolutionismus. Berlin/Hamburg, S. 27.

³⁰⁸ Vgl. Kattmann, U. (2008). Editorial. In: Unterricht Biologie. Zeitschrift für alle Schularten. 32. Jg. H. 333.

³⁰⁹ Vgl. Mersch, B. (2006) Vor uns die Sintflut. Spiegel online 4. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,437733,00.html> [Zugriff: 13.01.2011]

Vorfahren hätten.³¹⁰ Bislang liegen jedoch keine umfangreichen detaillierten Erhebungen zur Verbreitung des Kreationismus in Deutschland vor, sodass hierin ein wichtiges Desiderat empirischer Forschung gesehen werden kann³¹¹.

Unterformen des Kreationismus

„Biblical Creation“ und „Scientific Creation“

Dem Selbstverständnis der Kreationisten entsprechend können zwei Formen des Kreationismus unterschieden werden, die jedoch einige Überschneidungen aufweisen: die Anhänger der „Biblical Creation“ und die Anhänger der „Scientific Creation“. Während die Verfechter der „Biblical Creation“ die Schöpfungstheorie ausschließlich auf der Basis von Bibeltexten verteidigen, nutzen die Anhänger der „Scientific Creation“ die Wissenschaft als von biblischen Texten komplett unabhängige Disziplin und verfechten den Standpunkt, dass „Creation science“ eine logische wissenschaftliche Theorie sei.³¹² In Hinsicht auf die „Creation science“ sind die folgenden Theorien voneinander zu unterscheiden: die „Gap-Theory“³¹³, die „Day-Age-Theory“³¹⁴ und die „Young Earth Creation-Theory“³¹⁵. Im Laufe der Zeit hat sich die Erscheinungsform des Kreationismus zu einer Form des Neo-Kreationismus gewandelt. Dieser wird auch mit dem Begriff „intelligent design“ verbunden³¹⁶ und in der vorliegenden Studie thematisiert.

³¹⁰ Ebd.

³¹¹ Vgl. Rothgangel, M. (2010). Fundamentalismus. Anmerkungen zu einem umstrittenen Phänomen. In: Rothgangel, M./Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jg., S. 132; 144.

³¹² Vgl. URL: <http://www.creationism.org/topbar/pressrelease.htm> [Zugriff: 08.02.2009]

³¹³ Die „Gap Theory“ beinhaltet die Überzeugung, dass zwischen den Quellen Genesis 1,1 und 1,2/ 1,3 ein zeitlicher Abstand von vielen Milliarden Jahren bestehen kann. Hierbei wird angenommen, dass der Beginn der Zeitrechnung vielleicht erst lange nachdem das Universum zu bestehen angefangen hat, begonnen hat. URL: <http://www.creationism.org/topbar/pressrelease.htm> [Zugriff: 08.02.2009].

³¹⁴ Die „Day-Age Theory“ nimmt ihren Ausgangspunkt bei der evolutionstheoretischen Erkenntnis, dass die Erde Milliarden von Jahren alt sein müsse. Dieser Grundgedanke wurde in die biblische Schöpfungserzählung eingearbeitet: Nach der biblischen Schöpfungserzählung gibt es sechs Tage der Schöpfung und einen Tag der Ruhe (Gen 1,1 -2,3). Das hebräische Wort „yom“ (oder „yom“) wurde normaler Weise mit dem Begriff „day“ (deutsch: Tag) ins Englische übersetzt. Aber es sei auch möglich dieses Wort in Anlehnung an II Samuel 21,1 mit „...in the days of David“ (deutsch: „in den Tagen von David“) zu übersetzen. In modernem Englisch würde diese Übersetzung einfach mit der Wendung „during these days“ (deutsch: „während dieser Tage“) wiedergegeben, sodass Anhänger dieser Theorie keine Probleme darin sehen, die zeitliche Spanne der beschriebenen Ereignisse in längere Zeitraster zu übertragen wie „6 ages“ oder „6 periods“. URL: <http://www.creationism.org/topbar/pressrelease.htm> [Zugriff: 08.02.2009].

³¹⁵ Die Anhänger des Kurzzeitkreationismus („Young Earth Creation Theory“) gehen davon aus, dass die Erde weniger als 10.000 Jahre alt ist. Vgl. URL: <http://www.creationism.org/topbar/pressrelease.htm> [Zugriff: 08.02.2009]. Weiterhin wird angenommen, dass die Erde einschließlich aller Lebewesen und des Menschen entsprechend der biblischen Schöpfungserzählungen in sechs Tagen erschaffen wurde. Vgl. Hemminger, H. J. (2007): Mit der Bibel gegen die Evolution. Kreationismus und „intelligentes Design“ – kritisch betrachtet. EZW Texte 195, S.6.; URL: <http://www.creationism.org/topbar/pressrelease.htm> [Zugriff: 08.02.2009].

³¹⁶ Vgl. Nipkow, K.-E. (2008). Schöpfungsglaube, Kreationismus und Naturwissenschaft: Voraussetzungen für das Gespräch des Religionsunterrichts mit naturwissenschaftlichen Fächern. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. 7(1), S. 29.

Intelligent Design

Der Begriff des Intelligent Design („intelligent design movement“) kennzeichnet eine Weltansicht, die davon ausgeht, dass Gott als Weltplaner und Designer einen „intelligenten Plan“ für die Entstehung und Entwicklung der Erde entworfen hat, den wir Menschen nur bedingt wahrnehmen können.³¹⁷ Die Entstehung dieser neuen Version des Kreationismus begann nach Hemminger 1987 mit einem Verbot des Obersten Gerichtshofs der USA, im Bundesstaat Louisiana den Kreationismus als Ergänzung in den Lehrplan staatlicher Schulen aufzunehmen. Als Reaktion hierauf sollte die Bewegung des „Intelligent Design“ dazu dienen, als unreligiöse Alternative die Evolutionstheorie aus den Lehrplänen zu verdrängen.³¹⁸ Dieser Neo-Kreationismus unterscheidet sich in zwei wichtigen Punkten vom klassischen Kreationismus: Neo-Kreationisten beharren nicht auf einer wortwörtlichen Auslegung der Bibel und halten nicht unbedingt an einer Terminierung des Weltalters auf der Basis biblischer Texte fest. Dennoch bleibt bei ihnen weiterhin die Kritik an den wissenschaftlichen Methoden und die Ablehnung der Evolutionstheorie existent.³¹⁹ Hinter dem Konzept des „Intelligent Design“ ist ein Wiederaufleben des teleologischen Gottesbeweises erkennbar: Die Anhänger des ‚Intelligent design‘ suchen nach Anzeichen für schöpferische Aktionen Gottes in den kreatürlichen Prozessen, deren Komplexitäten und Informationskonzepte nicht auf natürliche Weise erklärt werden.³²⁰

Kritik am Kreationismus

Auch in Deutschland werden inzwischen zunehmend kritische Stimmen laut, die sich der wachsenden Verbreitung kreationistischen Gedankenguts widmen: Einen wichtigen Kritikpunkt sieht Ritter in einer dem Kreationismus einwohnenden Fehlinterpretation der Schöpfungserzählungen, die zu einem falschen Wissenschaftsverständnis in Bezug auf den Schöpfungsbericht und die Naturwissenschaften führe. Im Sinne kreationistischer Überzeugungen würden die Schöpfungserzählungen gerade nicht in ihrer eigentlichen Intention interpretiert, nämlich als Bekenntnis zu Gottes Schöpfermacht und sein Lob,

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ Vgl. Hemminger, H. J. (2007). Mit der Bibel gegen die Evolution. Kreationismus und "intelligentes Design" - kritisch betrachtet. EZW Texte 195, S. 40.

³¹⁹ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 15.

³²⁰ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 14f.

sondern als Darstellung faktischer Abläufe der Weltentstehung.³²¹ Letztere würden folglich mit den Naturwissenschaften verglichen und abgelehnt. Pointiert distanziert sich auch die Evangelische Kirche Deutschlands von kreationistischen Positionen, indem sie konstatiert: „Der Kreationismus ist vielmehr eine Verkehrung des Glaubens an den Schöpfer in eine Form der Welterklärung, die letztlich dazu führt, dass das Bündnis von Glaube und Vernunft aufgekündigt wird.“³²² Gerade vor dem Hintergrund bibelwissenschaftlicher und systematisch-theologischer Einsichten in die Entstehung, Ausformung und Bedeutung der biblischen Schöpfungserzählungen sei die kreationistische Position nicht haltbar, zumal diese den geschichtlichen Kontext der Entstehung missachte.³²³ Die fehlende Unterscheidung der Erkenntnisebenen von Naturwissenschaft und Theologie führe dazu, dass Gott „in die zweifelhafte Rolle eines Lückenbüßers“³²⁴ gedrängt würde, der immer dort, wo es keine Erklärungen gebe, herangezogen und mit jeder neu geschlossenen Lücke in der Erkenntnis aus der Welt hinausgeschoben werde.³²⁵ In der Konsequenz distanziert sich die Evangelische Kirche Deutschlands vom Kreationismus und stellt pointiert fest, ein evangelischer Religionsunterricht, der gemäß Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der evangelischen Kirche erteilt werde, könne den Kreationismus zwar thematisieren, jedoch nicht vertreten.³²⁶ Pointiert positioniert sich hier auch Rothgangel, indem er in kreationistischen Überzeugungen einen doppelten Kategorienfehler sieht: „[...] theologisch unzureichend wird Gen 1,1 ff als Tatsachenbericht von der Lebens- und Weltentstehung verstanden, naturwissenschaftlich unzureichend steht das Ergebnis aller wissenschaftlicher Untersuchungen von vornherein fest: Es kann nur wahr sein, was in Übereinstimmung mit dem biblischen ‚Schöpfungsbericht‘ als Gottes Wort steht.“³²⁷

³²¹ Vgl. Ritter, W. H. (1999). Schöpfung/ Leben. In: Lachmann, R./ Adam, G./ Ritter, W. H.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Göttingen, S. 328.

³²² Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 7.

³²³ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 15f.

³²⁴ Ebd.

³²⁵ Ebd.

³²⁶ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 20.

³²⁷ Rothgangel, M. (2011): Kreationismus und Szientismus: Didaktische Herausforderungen. In: Bayrhuber, H./ Faber, A./ Leinfelder, R. (Hrsg.). Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung. S. 163. Zur Kritik am Kreationismus siehe auch: Hemminger, H. (2011). Gegen ein geschlossenes Weltbild – gegen Kreationismus und Szientismus. In: Bayerhuber, H./ Faber, A./ Leinfelder, R. (Hrsg.) (2011). Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung. Seelze, S.108f..

Empirische Befunde zur Bedeutung kreationistischer Überzeugungen für den Kontext schulischen Lernens

Eine Vermutung darüber, wie weit kreationistisches Gedankengut Eingang in die Schulen gefunden hat, zeigen erste Studien, die bereits Ende der 90er Jahre durchgeführt worden sind. So konnten Francis und Greer anhand einer Stichprobe von 2129 SchülerInnen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Nordirland folgende Befunde feststellen: 48 % der SchülerInnen gaben an, Gott habe die Welt genauso geschaffen, wie die Bibel es beschreibe.³²⁸ Weiterhin berichten sie, dass 34% der SchülerInnen an die Schöpfung des Menschen aus dem Staub der Erde glaubten und 30% daran, dass die Frau aus der Rippe des Mannes geschaffen worden sei.³²⁹ Besondere Schwierigkeiten ergeben sich im Zusammenhang zwischen kreationistischen Überzeugungen und dem Umgang mit den Naturwissenschaften: 1991 fand Peter Fulljames in einer Studie mit 729 SchülerInnen im Alter von 16-18 Jahren in Schottland heraus, dass SchülerInnen, die mit dem Christentum einen unbedingten Einschluss kreationistischen Gedankenguts verbinden, ein geringeres Interesse an den Naturwissenschaften haben als diejenigen, die das Christentum nicht zwingend mit kreationistischem Gedankengut verbinden.³³⁰ Es steht also ein Christentumsverständnis, das zwingend kreationistisches Gedankengut einschließt, einem ausgeprägten Interesse an den Naturwissenschaften tendenziell entgegen. Dementsprechend ist der Einfluss kreationistischen Gedankenguts konfliktgeladen und kann bei Befürwortung zur Ablehnung der Naturwissenschaften und bei Ablehnung zur Ablehnung der christlichen Lehren allgemein führen. Hemminger sieht hinter kreationistischen wie auch entgegengesetzten atheistischen Positionen die Gefahr der Erstarrung zu einer Ideologie, die einen Dialog zwischen Theologie und Wissenschaft blockiere und die Botschaft des Evangeliums diskreditiere.³³¹ Dennoch gibt es gegenwärtig keine repräsentativen Studien, die die Ausbreitung des Kreationismus in Deutschland erfassen könnten. Eine umfassende deutschlandweite Studie kann als wichtiges Desiderat angesehen werden.³³²

³²⁸ Das Item hieß im Original: "God created the world as described in the Bible". Francis, L. J./ Greer, J. E. (1999). Attitudes towards creationism and evolutionary theory: the debate among secondary pupils attending Catholic and Protestant schools in Northern Ireland. *Public Understanding of Science* 8, p. 98.

³²⁹ Vgl. Francis, L. J./ Greer, J. E. (1999). Attitudes towards creationism and evolutionary theory: the debate among secondary pupils attending Catholic and Protestant Schools in Northern Ireland. *Public Understanding of Science* 8, p. 102.

³³⁰ Vgl. Fulljames, P. (1991). Creationism, Scientism, Christianity and Science: A Study in Adolescent Attitudes. In: *British Educational Research Journal* 17 (2), p. 178.

³³¹ Vgl. Hemminger, H. J. (2007). Mit der Bibel gegen die Evolution. Kreationismus und "intelligentes Design" - kritisch betrachtet, *EZW Texte* 195, S. 67.

³³² Hierbei gilt es allerdings, die kindliche Denkweise zu berücksichtigen. Mit Recht gibt Rothgangel (2011; Kreationismus und Szientismus, S.163) zu bedenken, dass das der Kreationismus offensichtliche Parallelen zum kindlichen Denken auf der Stufe des archaischen Stadiums der Entwicklung des Weltbildes aufweist. Eine als kreationistisch gedeutete Äußerung hätte

Eine weitere Extremposition im Themenfeld Naturwissenschaft und Theologie bildet die Wissenschaftsgläubigkeit. In Analogie zu kreationistischen Einstellungen lassen auch wissenschaftsgläubige Perspektiven einen Dialog der beiden Fachdisziplinen unmöglich erscheinen. Im Folgenden sollen die theoretischen Hintergründe zur vorliegenden Studie in Bezug auf die Skala zur Wissenschaftsgläubigkeit vorgestellt werden. Eine Vertiefung erlangt diese Skala durch eine thematische Skala zur Evolutionstheorie Richard Dawkins, der - wie bereits erwähnt - als Vertreter der wissenschaftsgläubigen Perspektive angesehen werden kann.

Wissenschaftsgläubigkeit

Unter Wissenschaftsgläubigkeit wird eine Extremposition im Spannungsfeld der Fachdisziplinen „Naturwissenschaft und Theologie“ verstanden, der zu Folge wissenschaftliche Erkenntnisse absolute Gültigkeit besitzen. Mit Fulljames und Francis kann Wissenschaftsgläubigkeit wie folgt definiert werden: “Scientism is defined as the view that scientific methods and scientific theories can attain to absolute truth.”³³³

Ihre besondere Bedeutung im Kontext schulischen Religionsunterrichts erhält die Wissenschaftsgläubigkeit dadurch, dass naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Beweisführungen oftmals als „Prüfstein“ für die Glaubwürdigkeit religiöser Themen und Positionen gelten. So berichtet Rothgangel, dass in seinen Analysen von Schüleraussagen naturwissenschaftliche Forschungsmeinungen oft als Gegenbeweis für die Existenz Gottes angesehen würden – sie widerlegten also die Existenz Gottes.³³⁴ Zentral sei bei dieser Ansicht die Frage der Beweisführung. Der als sicher angenommene naturwissenschaftliche Beweis wird als Grund für die Inanspruchnahme einer absoluten Gültigkeit naturwissenschaftlicher Erkenntnisse betrachtet, während eben diese Qualität in Hinsicht auf religiöse Thematiken in Zweifel gezogen oder abgelehnt wird.³³⁵ Ähnlich berichten Francis und Greer im Zusammenhang einer repräsentativen Befragung von 2129 Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren, dass ein Drittel der SchülerInnen der Ansicht waren, die Wissenschaft habe die

in diesem Kontext ein ganz anderes Gewicht als eine ähnliche durch Erwachsene getroffene Aussage, die fortgeschrittene strukturgegenetische Voraussetzungen annehmen lässt, und deshalb auf mögliche andere Motive hindeuten kann.

³³³ Fulljames, P./ Francis, L. (1988). The Influence of Creationism and Scientism on Attitudes towards Christianity among Kenyan Secondary School Students. *Educational Studies* 14 (1), p. 78.

³³⁴ Vgl. Rothgangel, M. (2011). Kreationismus und Szientismus: Didaktische Herausforderungen. In: Bayrhuber, H./ Faber, A./ Leifelder, R. (Hrsg.). *Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung*. Seelze, S.160.

³³⁵ Vgl. Rothgangel, M. (1999). *Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen*. Göttingen, S. 15.

biblische Erzählung der Schöpfung widerlegt.³³⁶ Auch K.-E. Nipkow berichtet in seinen Studien zu den Einbruchstellen des Gottesglaubens im Jugendalter, dass (enttäuschte) Erwartungen an Gott als „Schlüssel zur Erklärung von Welt, Leben und Tod“³³⁷ oft im Zusammenhang mit dem Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie genannt würde.³³⁸ Ähnlich berichten Francis und Greer 1999 davon, dass 33% der von ihnen befragten SchülerInnen der Überzeugung waren, die Naturwissenschaft habe die biblischen Schöpfungserzählungen widerlegt.³³⁹

Ein weiterer Faktor von hoher Brisanz ist die Frage der Gültigkeit naturwissenschaftlicher Beweisführungen und Gesetze. So berichtet Gibson, dass in seinen Untersuchungen ungefähr ein Viertel der 11-16 jährigen der Überzeugung gewesen sei, dass sich naturwissenschaftliche Gesetze nie änderten. Dieser Befund ist in seiner Probandengruppe nahezu altersunabhängig.³⁴⁰ In weiteren Studien zeigen sich hieraus resultierende grundlegende Spannungen zwischen Wissenschaftsgläubigkeit und der Einstellung zum Christentum: so berichten Fulljames und Francis aus einer umfassenden Studie in Kenia, dass Wissenschaftsgläubigkeit ein zentraler negativer Faktor für die Einstellung zum Christentum sei³⁴¹ und dass die Wissenschaftsgläubigkeit von SchülerInnen mit zunehmendem Alter steige.³⁴² Reich stellt in Bezug auf das Interesse an religiösen Themen fest, dass eine wahrgenommene Unvereinbarkeit zwischen religiösen und (natur-)wissenschaftlichen Weltansichten einer der schwerwiegendsten Gründe für den Verlust des Interesses an Religion sei.³⁴³

³³⁶ Vgl. Francis, L. J./ Greer, J. E. (1999). Attitudes towards creationism and evolutionary theory: the debate among secondary pupils attending Catholic and Protestant Schools in Northern Ireland. *Public Understanding of Science*, 8, p. 102.

³³⁷ Vgl. Nipkow, K. E. (1987). *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*. München, S. 60.

³³⁸ Vgl. Nipkow, K. E. (1987). *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*. München, S. 60ff.

³³⁹ Das Item hieß hier im Original: „Science disproves the biblical account of creation“ und wurde von 2129 SchülerInnen im Alter von 14-17 Jahren in Schottland bewertet. Vgl. Francis, L. J./ Greer, J. E. (1999). Attitudes towards creationism and evolutionary theory: the debate among secondary pupils attending Catholic and Protestant schools in Northern Ireland. *Public Understanding of Science* 8, p. 93-103.

³⁴⁰ Vgl. Gibson H. M. (1989). Attitudes to Religion and Science Among Schoolchildren Aged 11 to 16 Years in a Scottish City. *Journal of Empirical Theology* 2(1), p.17.

³⁴¹ Vgl. Fulljames, P./ Francis, L. (1988). The Influence of Creationism and Scientism on Attitudes towards Christianity among Kenyan Secondary School Students. *Educational Studies* 14(1), p. 77.; Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei Gibson, H. M. (1989). Attitudes to Religion and Science Among Schoolchildren Aged 11 to 16 Years in a Scottish City. *Journal of Empirical Theology* 2(1), p. 24.; Fulljames, P. (1991). Creationism, Scientism, Christianity and Science: A Study in Adolescent Attitudes. *British Educational Research Journal* 17 (2), p. 178.

³⁴² Gibson berichtet von einer Studie in Schottland mit 6653 SchülerInnen im Alter von 11 bis 16 Jahren, dass 17% der elfjährigen SchülerInnen dem Item „Die (Natur-)Wissenschaft hat die Bibel widerlegt“ („Science has disproved the Bible“), während bei den 16jährigen 29% der SchülerInnen zustimmen. Vgl. Gibson, H. M. (1989). Attitudes to Religion and Science Among Schoolchildren Aged 11 to 16 Years in a Scottish City. *Journal of Empirical Theology* 2(1), p. 18.

³⁴³ Vgl. Reich, H. (1989). Between Religion and Science. Complementarity in the Religious Thinking of Young People. In: *British Journal of Religious Education* 11(2), p. 62.

Eine Möglichkeit, der Wissenschaftsgläubigkeit Jugendlicher zu begegnen, kann mit Rothgangel³⁴⁴ darin bestehen, wissenschaftstheoretische Aspekte in den Unterricht einzubeziehen, die eine Reflexion von Möglichkeiten, Grenzen und Bedeutung wissenschaftlicher Methoden, Theorien und Modelle bewusst fokussieren. In dieser Hinsicht tangiert die Auseinandersetzung mit Wissenschaftsgläubigkeit und Wissenschaftstheorie nicht nur die Religionspädagogik, sondern auch alle anderen Bereiche wissenschaftlichen Lernens und Arbeitens. Die Evangelische Kirche Deutschlands bringt diesen Gedanken auf den Punkt, indem sie festhält: „Die Verengung der Wahrnehmung durch einen ideologischen Szientismus tangiert nicht nur die Theologie, sondern stellt auch eine eminente Herausforderung für das Denken überhaupt dar.“³⁴⁵ Vor dem Hintergrund aus szientischer Perspektive resultierender absoluter Religionskritik scheint es in Bezug auf die vorliegende Thematik der Studie zentral, dass ReligionslehrerInnen diese Einstellung bewusst wahrnehmen und ihr gezielt begegnen können. Aufgrund ihrer zentralen Bedeutung im Rahmen der Thematik wurde die Wissenschaftsgläubigkeit durch eine inhaltliche Ergänzung, der Evolutionstheorie nach Richard Dawkins, erweitert. Diese soll im Folgenden kurz skizziert werden.

Wissenschaftsgläubige Perspektive: Die Evolutionstheorie nach R. Dawkins

Die Evolution als Thema im Religionsunterricht

Als Prämisse für die Auswahl der Studieninhalte gilt auch im Bereich der Evolutionstheorien, dass die vertretene Position durch eine Religionslehrkraft wahrnehmbar und diagnostizierbar sein sollte. Vor dem Hintergrund der fachspezifischen Prägung thematisierter Unterrichtsinhalte kann einerseits erwartet werden, dass ReligionslehrerInnen sowohl Theorien, die mit den Grundlagen des Religionsunterrichts kompatibel sind (Beispiel Personale Schöpfungsthematik), als auch diejenigen, die den Grundannahmen des Religionsunterrichts widersprechen, wahrnehmen und einschätzen können. Dieser Annahme liegt die Überlegung zugrunde, dass naturwissenschaftliche Weltbilder im Zusammenhang der Schöpfungsthematik in den Religionsunterricht mit einfließen können, wobei einerseits sowohl besonders kompatible als auch andererseits stark konfligierende Weltzugänge zur Sprache kommen dürften. Naturwissenschaftliche Theorien, die jedoch einer gängigen Lehrmeinung entsprechen, werden weder große Gemeinsamkeiten noch extreme Konfliktpunkte im Kontext des schulischen Religionsunterrichts hervorrufen. Deshalb ist zu

³⁴⁴ Vgl. Rothgangel, M. (1999). Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen. Göttingen.

³⁴⁵ Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 13.

vermuten, dass diese im Religionsunterricht nicht explizit thematisiert werden. Dieser Annahme entsprechend wurde für die vorliegende Studie ein in den Naturwissenschaften wenn auch nicht unkritisch etablierter Zugang zur Evolutionstheorie gewählt, der durchaus zu hinterfragen ist und das christliche Menschenbild sowie den Schöpfungsgedanken sehr stark kontrastiert. Diese Wahl eröffnet jedoch die Möglichkeit, ein wissenschaftsgläubiges Weltbild zur Diskussion zu stellen, das als Herausforderung für das Unterrichten in diesem Themengebiet angesehen werden kann. Der Evolutionsansatz Richard Dawkins wird in seinem Bestseller „Das egoistische Gen“³⁴⁶ erörtert, die atheistische Ausrichtung des Autors in seiner Monographie „Der Gotteswahn“ im Detail expliziert.³⁴⁷

Die Evolutionstheorie nach R. Dawkins

Richard Dawkins stößt als Vertreter einer der bekanntesten Formen des „neuen Atheismus“³⁴⁸ vor allem bei Theologen auf vehementen Widerstand³⁴⁹. Der Generalangriff des Autors auf jede Form der Religion und religiösen Überzeugung steht im Kontrast zu christlichen Werten und Überzeugungen und fordert durch Sprachwahl und Gedankenführung zu einer Positionierung heraus. In Bezug auf die vorliegende Thematik ist vor allem brisant, dass die Existenz Gottes unter Bezugnahme auf die Naturwissenschaften geleugnet und sogar vermeintlich widerlegt wird³⁵⁰. Mit seiner biologistischen Interpretation der Weltentstehung ist die Theorie Richard Dawkins eindeutig dem Bereich der Wissenschaftsgläubigkeit zuzuordnen³⁵¹ und stellt eine entsprechend kritisch zu sehende Herausforderung für den Religionsunterricht dar.³⁵² Richard Dawkins vertritt in seiner Interpretation der Evolution die These, der Mensch habe im Kontext der Evolution einzig eine Bedeutung als Transportmittel für Genmaterial. Allein die Gene setzten sich über Generationen und Spezies hinweg durch und benutzten den Menschen als eine Art Wirt, der an sich keine Bedeutung unabhängig von dieser Funktion habe. Die Existenz des einzelnen Menschen wird nichtig vor der Bedeutung

³⁴⁶ Dawkins, R. (2008). Das egoistische Gen. Heidelberg.

³⁴⁷ Vgl. Dawkins, R. (2009). Der Gotteswahn. 6. Aufl. Berlin.

³⁴⁸ Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 16f.

³⁴⁹ Vgl. Graf, F. W. (2008). Der „liebe Gott“ als blutrünstiges Ungeheuer. In: Striet, M. (Hg.). Wiederkehr des Atheismus. Fluch oder Segen für die Theologie?. Freiburg/ Basel/ Wien, S. 21-28.

³⁵⁰ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 16f.

³⁵¹ Vgl. Rothgangel, M. (2011): Kreationismus und Szientismus. Didaktische Herausforderungen. In: Bayrhuber, H./ Faber, A./ Leifelder, R. (Hrsg.). Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung. Seelze, S. 165. Vgl. Rothgangel, M. (2012). Praktische Theologie. In: Schmid, K. (Hg.): Schöpfung. Themen der Theologie Bd. 4. Tübingen, S. 300.

³⁵² So erörtert Rothgangel (2011) dass die Schriften Dawkins zu einer Verstärkung und Verbreitung szientistische Einstellungen hervorrufen oder verstärken könnten. Vgl. Rothgangel, M. (2011): Kreationismus und Szientismus. Didaktische Herausforderungen. In: Bayrhuber, H./ Faber, A./ Leifelder, R. (Hrsg.). Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung. Seelze, S. 165.

der Gene und in Anbetracht seiner Funktionalität: „Aber der einzelne Körper, der uns auf unserem Planeten so vertraut ist, brauchte nicht zu existieren. Die einzige Einheit, die existieren muß, damit irgendwo im Universum Leben entsteht, ist der unsterbliche Replikator.“³⁵³ Menschen, Tiere und Pflanzen werden demnach als durch Gene geschaffene Maschinen definiert³⁵⁴, die deren Überleben sichern und gewährleisten, dass die Gene sich durch die Generationen fortsetzen.

Das egoistische Gen sollte, so Dawkins, als eigentliches Zentrum evolutionärer Vorgänge gesehen werden. Aus dem Überleben bestimmter Gene und dem Aussterben anderer schlussfolgert er, dass erfolgreiche Gene im Besitz eines skrupellosen Egoismus³⁵⁵ sein müssen, der die Konzeption, Steuerung und bewusste Beeinflussung der Überlebensmaschinen zugunsten des Überdauerns dieser Merkmalsträger ermöglicht und beschreibt das Zusammenspiel von Genen und Überlebensmaschinen wie folgt: „Sie sind in dir und in mir, sie schufen uns, Körper und Geist, und ihr Fortbestehen ist der letzte Grund unserer Existenz. Sie haben einen weiten Weg hinter sich, diese Replikatoren. Heute tragen sie den Namen Gene, und wir sind ihre Überlebensmaschinen.“³⁵⁶ So endet die Bedeutung des Menschen auch an dem Punkt, an dem er seine Funktion für die Überlebenssicherung der Gene erfüllt hat: „Sie [die Gene, B.K.] sind die Replikatoren, und wir sind ihre Überlebensmaschinen. Wenn wir unseren Zweck erfüllt haben, werden wir beiseite geschoben. Die Gene aber sind die Bewohner der geologischen Zeit: Gene sind unvergänglich.“³⁵⁷ Der Körper einer Überlebensmaschine – auch des Menschen – nimmt die Funktion ein, „lediglich ein vorübergehender Behälter für eine kurzlebige Kombination von Genen“³⁵⁸ zu sein. In diesem Zusammenhang wird auch das Miteinander der Überlebensmaschinen als Ermöglichung von Ressourcen und Sicherung der eigenen Existenz verstanden: „Für eine Überlebensmaschine stellt eine andere Überlebensmaschine (die nicht ihr eigenes Kind oder ein enger Verwandter ist) einen Teil ihrer Umwelt dar, wie ein Felsen oder ein Fluß oder ein Brocken Nahrung. Sie ist etwas, das ihr in den Weg gerät, oder etwas, das ausgebeutet werden kann. Von einem Felsen oder einem Fluß unterscheidet sie sich in einem wichtigen Aspekt: Sie neigt dazu, zurückzuschlagen. Auch sie ist nämlich eine Maschine, die ihre unsterblichen Gene für die Zukunft verwaltet und vor nichts zurückschreckt, um deren Fortbestand zu sichern. Die natürliche Auslese begünstigt Gene, die

³⁵³ Dawkins, R. (2008). Das egoistische Gen. Heidelberg, S. 431.

³⁵⁴ Vgl. Dawkins, R. (2008). Das egoistische Gen. Heidelberg, S. 37.

³⁵⁵ Ebd.

³⁵⁶ Dawkins, R. (2008). Das egoistische Gen. Heidelberg, S. 63.

³⁵⁷ Dawkins, R. (2008). Das egoistische Gen. Heidelberg, S. 85.

³⁵⁸ Dawkins, R. (2008). Das egoistische Gen. Heidelberg, S. 69.

ihre Überlebensmaschinen so steuern, daß sie den besten Nutzen aus ihrer Umwelt ziehen. Dies schließt die bestmögliche Nutzung anderer Überlebensmaschinen ein, ob diese nun der eigenen oder einer fremden Art angehören.³⁵⁹ Ein sinnstiftendes soziales Miteinander scheint vor diesem Hintergrund nicht möglich und in seiner Grundbedeutung hinfällig. Menschen, Lebewesen und Pflanzen neigen vielmehr dazu, sich gegenseitig im Sinne der eigenen Vorteilsnahme auszunutzen und zu unterwerfen.

Mit diesem Ansatz steht Dawkins in einem elementaren Konflikt zu christlichen Vorstellungen von Schöpfung und Gottebenbildlichkeit des Menschen. Für die vorliegende Studie enthält dieser Ansatz jedoch einen entscheidenden Zugewinn: Bedingt durch die Heterogenität von Schulklassen, ist auch im Religionsunterricht mit einer Vielfalt an Einstellungen und Überzeugungen zu rechnen. Neben den klassischen Bildern von der Entstehung der Welt im Sinne der christlichen Schöpfungsvorstellung oder der Darwinschen Evolutionstheorie ist auch mit einer Affinität der Schülervorstellungen zu anderen Ideen – wie denen von Dawkins - zu rechnen. ReligionslehrerInnen sind in diesem Falle gefordert, auch mit diesen Meinungen in einen Dialog zu treten, um neue Denkanstöße zu geben, Barrieren zu überwinden und Konflikte zu thematisieren. Eine entsprechend ausgeprägte diagnostische Wahrnehmungskompetenz ist aus dieser Perspektive unentbehrlich und bildet die Grundlage für einen konstruktiven Dialog unterschiedlichster Positionierungen und Meinungen. Deshalb wurde der Ansatz Dawkins in die Studie integriert.

Neben den inhaltlichen Aspekten zu Schöpfung und Evolution bzw. ergänzenden Perspektiven wurden in der vorliegenden Studie auch strukturelle Aspekte im Sinne möglicher Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie thematisiert. Die zugrunde liegende Theorie und die entwickelten Skalen sollen im Folgenden charakterisiert werden.

³⁵⁹ Dawkins, R. (2008). Das egoistische Gen. Heidelberg, S. 133.

3.2.1.2. Strukturelle Aspekte: Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie

Zur Erfassung struktureller Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ wurde in der vorliegenden Arbeit das bereits gut etablierte Verhältnismodell Ian Barbour zugrunde gelegt und in den Erhebungsinstrumenten operationalisiert.³⁶⁰ Dieses Modell umfasst vier verschiedene Verhältnisbestimmungen der Fachdisziplinen Naturwissenschaft und Theologie zueinander: das Konfliktmodell, das Unabhängigkeitsmodell, das Dialogmodell und das Integrationsmodell.

Unter dem *Konfliktmodell* wird eine Sichtweise verstanden, die eine Entweder-Oder-Entscheidung zu Gunsten einer der beiden Disziplinen erfordert. Das Denken im Konfliktmodell entsteht nach Polkinghorne dann, wenn „eine der Disziplinen versucht, die rechtmäßigen Anliegen der anderen zu übernehmen.“³⁶¹ Innerhalb des Konfliktmodells kann ein szientistisches Verhältnismodell von einem biblizistischen Verhältnismodell unterschieden werden. Während ersteres in der vorliegenden Studie den Aspekt der Wissenschaftsgläubigkeit akzentuiert, zeigt das zweite seine spezifische Ausprägung in der Itementwicklung zu kreationistischen Inhaltsbereichen. Zudem kann Richard Dawkins, dessen Evolutionstheorie im Rahmen der inhaltlichen Aspekte zum Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie berücksichtigt wurde, als einer der bekanntesten Vertreter des szientistischen Weltbildes³⁶² gesehen werden.

Das *Unabhängigkeitsmodell* zeichnet sich dadurch aus, dass Naturwissenschaft und Theologie als vollständig unabhängige Bereiche wahrgenommen und verstanden werden: jede Disziplin hat demnach ihre eigenen Gültigkeitsbereiche, ihre je spezifischen Methoden und kann nur im Bezugssystem ihrer eigenen Begrifflichkeiten begründet werden.³⁶³

³⁶⁰ Eine stärker auf inhaltliche Aspekte bezogene Struktur der Verhältnismodelle entwickelt Rothgangel. Der Verfasser unterscheidet hier die folgenden Strukturen: Naturwissenschaft wiederlegt Gott (mit dem Fokus auf den Themenkreisen ‚Lebens- und Weltentstehung‘ und ‚Beweis‘), Naturwissenschaft und Glaubenskonflikt (die Verfasser der Texte haben ein unangeklärtes Verhältnis zwischen ihren naturwissenschaftlichen Kenntnissen und ihren religiösen Überzeugungen oder erachten ihren Glauben aufgrund naturwissenschaftlicher Erkenntnisse zwar nicht als widerlegt, aber äußern Zweifel) und Vermittlungsstrategien von Naturwissenschaft und Gottesglaube (die dominierende Strategie der Vermittlung sei hier die ‚Lückenbüßerfunktion‘, bei der Gott durch die Jugendlichen dort eingesetzt werde, wo sie Grenzen der naturwissenschaftlichen Theorien sehen). Vgl. Rothgangel, M. (1999). Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen, Göttingen, S. 67ff.

³⁶¹ Polkinghorne, J. (2001). Theologie und Naturwissenschaft. Eine Einführung. Gütersloh. S.33.

³⁶² In seinen Publikationen nimmt Dawkins für sich in Anspruch aus einer evolutionstheoretischen Perspektive die Nicht-Existenz Gottes beweisen zu können. Vgl. Kraft, F. (2009). Schöpfung und/ oder Evolution? Zur Aktualität einer „alten“ Fragestellung im Zeichen des Darwinjahres. In Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, H. 1, S. 60.; Vgl. Dawkins, R. (2009). Der Gotteswahn. 6. Aufl. Berlin.; Vgl. Dawkins, R. (2008). Das egoistische Gen. Heidelberg.

³⁶³ Vgl. Barbour, I. G. (2003). Wissenschaft und Glaube. Göttingen, S. 122.

Das *Dialogmodell* zeichnet sich dadurch aus, dass die Besonderheiten der beiden Fachdisziplinen anerkannt werden, die Möglichkeit eines fruchtbaren Austausches beider Fachkulturen jedoch angenommen wird. In diesem Bereich der Verhältnismodelle ist auch das Denken in Komplementarität verortet, das versucht zwei sich ausschließende Perspektiven miteinander zu verbinden. Bedingt durch wissenschaftstheoretische Überlegungen geriet diese Verhältnisstruktur in die Diskussion, indem die Objektivität der Naturwissenschaften in Frage gestellt wurde. Auch wissenschaftliche Daten seien von Vorüberlegungen und Selektionskriterien betroffen, so die Kritik. Bereits die Auswertung von Daten wird daher als Ergebnis subjektiver Interpretationszusammenhänge angesehen.³⁶⁴

Das *Integrationsmodell* kann schließlich als eine Steigerung des Dialogmodells interpretiert werden. In ihm werden die beiden Fachdisziplinen unter dem Aspekt der Integration beider Denkstrukturen in ein gemeinsames Modell gesehen und vor allem die Beziehungen der beiden Fachdisziplinen zueinander hervorgehoben. Barbour unterscheidet im Detail drei verschiedene Versionen des Integrationsmodells: Die natürliche Theologie, die Theologie der Natur und die systematische Synthese. Die natürliche Theologie begründet die Existenz Gottes aus der Evidenz des Schöpfungsplans in der Natur. Dieser Schöpfungsplan kann mit Hilfe der Naturwissenschaften besser wahrgenommen und erkundet werden. Der Ausgangspunkt ist bei diesem Denken die Naturwissenschaft. Bei der Theologie der Natur wird die Naturwissenschaft nicht als wesentliche Quelle der Natur angesehen, sondern erhält eine lediglich modifizierende Einflussqualität auf bestimmte Lehren, vor allem auf die Ansichten zur Schöpfung und zur Natur des Menschen.³⁶⁵ Naturwissenschaft und Theologie werden in diesem Verhältnismodell als „vergleichsweise unabhängige Quellen angesehen, deren Gedankengebäude sich in einigen Bereichen überlappen“³⁶⁶. Die systematische Synthese entwickelt eine alles umfassende Metaphysik, die beide Fachdisziplinen einbezieht und als gleichrangig betrachtet.³⁶⁷

Als dritte Ebene der Erfassung verschiedener Aspekte zum Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ wurden ethische Aspekte zum verantwortungsvollen Umgang des Menschen mit der Welt in die Studie einbezogen.

³⁶⁴ Vgl. Barbour, I. G. (2003). Wissenschaft und Glaube. Göttingen, S. 134.

³⁶⁵ Vgl. Barbour, I. G. (2003). Wissenschaft und Glaube. Göttingen, S. 141.

³⁶⁶ Barbour, I. G. (2003). Wissenschaft und Glaube. Göttingen, S. 142.

³⁶⁷ Vgl. Barbour, I. G. (2003). Wissenschaft und Glaube. Göttingen, S. 141.

3.2.1.3. Ethische Aspekte: Der Mensch und seine Verantwortung für die Welt

Aus der Gottebenbildlichkeit des Menschen und dem ihm übertragenen Herrschaftsauftrag leitet sich unter ökologischen Gesichtspunkten die Aufgabe des verantwortungsvollen Umgangs mit der Natur als Schöpfung ab.³⁶⁸ Dem Menschen ist die Erde gegeben, damit er sie bewirtschaftet, von ihren Früchten lebt, jedoch zugleich darauf achtet, nachhaltig und verantwortungsvoll mit der Schöpfung umzugehen.³⁶⁹ Der Herrschaftsauftrag darf in diesem Sinne nicht als Unterdrückung oder Ausbeutung und damit falsch gedeutet werden.³⁷⁰ Zu diesem Problem erklärt die Evangelische Kirche in Deutschland: „Gottes Verantwortung für sein Volk legt der Menschheit wiederum Verantwortung auf für das Leben der Schöpfung. Nur in dieser Fürsorge wird die Bestimmung der Gottebenbildlichkeit im Gegenüber zur Welt voll verwirklicht.“³⁷¹ Die Herrschaft des Menschen soll also die Fürsorge des Schöpfers spiegeln³⁷² und zu einem verantwortungsbewussten und respektvollen Umgang mit der Schöpfung anleiten. In einer Zeit zunehmender ökologischer und klimatischer Krisen wird dieser Aspekt der Schöpfung für ein zeitgemäßes Schöpfungsverständnis immer wichtiger.³⁷³ Auch wenn keine eindeutigen Handlungsvorschriften aus dem Herrschaftsauftrag abgeleitet werden können, entwickelt Honecker in Anlehnung an den Schöpfungsglauben und die Überzeugung der *creatio continua*: „(a) die Verpflichtung zur Zukunftsvorsorge (Zukunftsprinzip, (b) eine Risikobewertung und eine Gefahrenabschätzung (Zumutbarkeit), (c) ein Stufenprinzip, das auf Fehlerfreundlichkeit achtet und deshalb zwischen rückholbaren und nichtrückholbaren Veränderungen von Natur unterscheidet.“³⁷⁴ Auch im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts spielt die Umwelterziehung deshalb eine wichtige Rolle, sodass in der vorliegenden Studie neben rein theoriegeleiteten Reflexionen des

³⁶⁸ Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 9f.; Evangelische Kirche in Deutschland. Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung. Gemeinsame Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz. URL: http://www.ekd.de/EKD-Texte/schoepfung_1985_verantwortung4.html [Zugriff: 09.04.2010]. Vgl. zum Sprachgebrauch „Schöpfung“ und „Natur als Schöpfung“. Schmid, K. (2012). Einführung. Schöpfung als Thema der Theologie. In: Schmid, K. (Hg.). Schöpfung. Themen der Theologie Bd. 4. Tübingen, S. 1-5.

³⁶⁹ Vgl. Honecker, M. (1999). Art. Schöpfer/ Schöpfung IX – Ethisch. In: Theologische Realenzyklopädie, Bd. 30, S. 350. Evangelische Kirche in Deutschland. Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung. Gemeinsame Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz. URL: http://www.ekd.de/EKD-Texte/schoepfung_1985_verantwortung4.html [Zugriff: 09.04.2010].

³⁷⁰ Vgl. ebd.

³⁷¹ Ebd.

³⁷² Vgl. Ritter, W. H. (1999). Schöpfung/ Leben. In: Lachmann, R./ Adam, G./ Ritter, W. H.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Göttingen, S. 329.

³⁷³ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule, S. 11.

³⁷⁴ Honecker, M. (1999). Schöpfer/Schöpfung IX – Ethisch. In: Theologische Realenzyklopädie Bd. 30. Berlin/ New York, S. 354.

Themengebietes „Schöpfung und Evolution“ auch Einstellungen zu handlungsorientierten Fragestellungen erhoben wurden.

4. Fragestellung und Methode

4.1. Explikation der eigenen empirischen Fragestellung

Die Forschungsfragen der Studie wurden auf der Grundlage der vorgestellten theoretischen Anhaltspunkte entwickelt. Als Ausgangspunkt der Reflexionen ist die Frage zu stellen, wie passend ReligionslehrerInnen ihre SchülerInnen wahrnehmen können. Kennen sie die Werthaltungen und Einstellungen ihrer SchülerInnen und können sie diese zutreffend einschätzen? Um ein differenziertes Bild der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen in ausgewählten Themenbereichen nachzeichnen zu können, wurden zwei unterschiedliche Ebenen des diagnostischen Urteils erhoben: einerseits sollten individuelle diagnostische Urteile erfasst werden, in denen es galt einzelne SchülerInnen einzuschätzen. Andererseits war es ein Anliegen der Studie ebenso Gruppenurteile zu erfassen. Diesem Bestreben lag die Annahme zugrunde, dass komplexe Unterrichtssituationen möglicherweise durch Stereotypen- bzw. Gruppenbildungen vereinfacht werden, um der Komplexität gerecht zu werden. Der Fokus der Studie lag deshalb auf der Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen in den Bereichen „Werthaltung Jugendlicher“ und „Naturwissenschaft und Theologie“.

Durch die Unterteilung in individuelle und kategoriale diagnostische Wahrnehmungskompetenzen wurden im Bereich der *Werthaltung Jugendlicher* zwei zentrale Forschungsfragen entwickelt:

Forschungsfrage 1: „Wie gut können ReligionslehrerInnen die Werthaltung jeder einzelnen Schülerin/ jedes einzelnen Schülers wahrnehmen und einschätzen?“ Als **Forschungshypothese** wurde an dieser Stelle wie folgt definiert: „ReligionslehrerInnen können die Werthaltung der einzelnen SchülerInnen zutreffend einschätzen.“

Forschungsfrage 2: „Wie gut können die ReligionslehrerInnen ihre SchülerInnen in Hinsicht auf deren Zuordnung zu Werthaltungsgruppen einschätzen?“ In Analogie zu der vorherigen **Forschungshypothese** wurde hier folgende Forschungshypothese angenommen: „Die ReligionslehrerInnen können die Zuordnung ihrer SchülerInnen zutreffend einschätzen.“

Um eine zu starke Belastung der ReligionslehrerInnen zusätzlich zur Unterrichtstätigkeit zu vermeiden, wurde der Bereich „Naturwissenschaft und Theologie“ nicht auf der Ebene von individuellen diagnostischen Kompetenzen erhoben, sondern ausschließlich auf der Ebene der

Gruppenurteile.³⁷⁵ Im Bereich der Einstellungsdiagnostik für den Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ wurden erneut zwei verschiedene Schwerpunkte gelegt. Neben inhaltlichen Aspekten des Themenbereichs „Einstellung zu Schöpfung und Evolution“ wurden auch strukturelle Aspekte im Sinne der Verhältnismodelle von „Naturwissenschaft und Theologie“ und ethische Aspekte im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit der Umwelt thematisiert. Für diesen Bereich lautete demzufolge die **Forschungsfrage 3**: „Wie zutreffend können ReligionslehrerInnen ihre SchülerInnen in Hinsicht auf deren Einstellung zu den angesprochenen inhaltlichen, strukturellen und handlungsorientierten Aspekten des Themenbereichs ‚Naturwissenschaft und Theologie‘ einschätzen?“ Auch hier wurde als positiv formulierte **Forschungshypothese** angenommen: „ReligionslehrerInnen können die Einstellungen ihrer SchülerInnen in den angesprochenen inhaltlichen wie strukturellen und handlungsorientierten Aspekten des Themenbereichs ‚Naturwissenschaft und Theologie‘ zutreffend einschätzen.“

Aus der Grundstruktur der Analyseebenen ergab sich die Frage, ob individuelle und kategoriale diagnostische Wahrnehmungskompetenzen zusammenhängen, es demnach also eine umfassende Grundkompetenz im Bereich diagnostischer Wahrnehmung gibt. Deshalb wurde als **Forschungsfrage 4** gestellt: „Gibt es einen Zusammenhang zwischen individuellen und kategorialen diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen?“ Hier war die Hypothese bedingt durch die bereits formulierten Forschungsannahmen ebenfalls positiv: Wenn eine Lehrperson einzelne SchülerInnen zutreffend einschätzen kann, so die Forschungsannahme, dann kann sie ebenfalls einzelne Schülergruppen passend einschätzen. Daraus ergab sich folglich die **Forschungshypothese**: „Individuelle und diagnostische Wahrnehmungskompetenzen hängen zusammen.“

Die **Forschungsfrage 5** lautet: „Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Personmerkmalen, der Werthaltung oder den Einstellungen der LehrerInnen und ihren diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen?“ Wenn eine Lehrperson über bestimmte Personmerkmale verfügt, eine bestimmte Werthaltung oder Einstellung hat, beeinflusst diese dann die Wahrnehmung und Diagnose von Schülerwerthaltungen und –einstellungen in einer spezifischen Art und Weise? Auf der Basis sozialpsychologischer Studien entstand an dieser

³⁷⁵ Die Erhebung der individuellen Einstellungseinschätzung im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ hätte dazu geführt, dass jede Lehrkraft die Einstellung von bis zu 30 SchülerInnen individuell mit einem Fragebogen hätte einschätzen müssen. Dies wäre nicht ohne eine erhebliche zeitliche und arbeitstechnische Belastung möglich gewesen.

Stelle die **Forschungshypothese**: „Personmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen der urteilenden LehrerInnen beeinflussen den Wahrnehmungs- und Diagnoseprozess.“

Analog zu den Einflussfaktoren auf der Seite der LehrerInnen stellt sich folglich die Frage, ob auf der Seite der SchülerInnen ebenfalls Einflussfaktoren auf den Wahrnehmungsprozess eruiert werden können. So ist zu vermuten, dass zum Beispiel das Alter einen Einfluss auf die Kommunikation im Klassenzimmer hat. Deshalb stellt sich hier die **Forschungsfrage 6**: „Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Personmerkmalen, der Werthaltung oder der Einstellung der SchülerInnen und den diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen der urteilenden ReligionslehrerInnen?“ Als **Forschungshypothese** wurde folgender Zusammenhang angenommen: „Personmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen der SchülerInnen beeinflussen den Wahrnehmungs- und Diagnoseprozesse der ReligionslehrerInnen.“

Als vorletzte Frage soll die grundlegende **Forschungsfrage 7** gestellt werden: Welche Relevanz hat die diagnostische Wahrnehmungskompetenz für den alltäglichen Religionsunterricht? Können LehrerInnen, die zutreffender diagnostizieren, den Unterricht schülerorientierter gestalten oder sind diese beiden Prozesse unabhängig voneinander? Aus diesen Überlegungen ergab sich die Forschungsfrage: „Welche Bedeutung hat die diagnostische Wahrnehmungskompetenz für einen schülerorientierten und damit lebensnahen Religionsunterricht?“ Die aus dieser Frage abzuleitende **Forschungshypothese** lautete konsequenter Weise: „ReligionslehrerInnen, die zutreffender diagnostizieren, können ihre SchülerInnen gezielter in den Religionsunterricht einbeziehen.“

Abschließend konnte die diagnostische Wahrnehmungskompetenz der ReligionslehrerInnen durch eine Selbsteinschätzung ergänzt werden, die Auskunft darüber geben kann, ob ReligionslehrerInnen ihre eigenen diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen zutreffend einschätzen können. Hieraus entstand die **Forschungsfrage 8**: „Wie zutreffend können ReligionslehrerInnen ihre eigenen diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen einschätzen?“. Folgende **Forschungshypothese** wurde hier angenommen: „ReligionslehrerInnen können ihre eigenen diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen zutreffend einschätzen.“

Die Operationalisierung der Forschungsfragen wurde in mehreren Schritten vorgenommen und optimiert, um ein valides Erhebungsinstrumente zur Erfassung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz entwickeln und in zwei Studien erproben zu können. Die für diesen Zweck entwickelte Fragebogenstudie mit quantitativem Design wird zum besseren

Verständnis der Gesamtstudie in ihren einzelnen Entwicklungsschritten, verschiedenen Korrekturprozessen und Ergebnisstrukturen im Folgenden vorgestellt.

4.2. Auf der Suche nach einem geeigneten Messinstrument

Zentraler Teil des vorliegenden Promotionsprojektes war die Entwicklung, Optimierung und Evaluierung eines validen Erhebungsinstrumentes zur Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen. Da in diesem Forschungsbereich religionspädagogischer Lehrerexpertise bislang nur vereinzelt Vorarbeiten existierten³⁷⁶, war es nötig, in mehreren aufeinander folgenden Entwicklungsschritten einen Schülerfragebogen und einen eng auf ihn bezogenen Lehrerfragebogen zur Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen zu entwerfen. Die Entwicklung dieser Fragebögen orientierte sich dabei sowohl an den Gütekriterien der Testentwicklung, der Validität, der Reliabilität und der Objektivität³⁷⁷ als auch an den Rückmeldungen und Diskussionen der an der Studie beteiligten LehrerInnen und SchülerInnen sowie den Ergebnissen der Projektpräsentationen auf verschiedenen Fachtagungen. In den folgenden Abschnitten sollen die einzelnen Entwicklungsschritte des Erhebungsinstrumentes dargestellt und in ihrer Relevanz für die Konzeption der Studie erörtert werden.

4.2.1. Grundlagen der Fragebogenentwicklung

4.2.1.1. Skalenbildung im Überblick

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die entwickelten Skalen und die einzelnen Items gegeben werden, um diese im Folgenden in ihrer Entwicklung eingehend zu erläutern. Bei diesen Skalen handelt es sich um die Endversion des Fragebogens in der Hauptstudie des vorliegenden Projektes. In einem zweiten Abschnitt wurden diejenigen Skalen ergänzt, die zwar in Studie 1 getestet, jedoch aus forschungstechnischen Gründen nicht in Studie 2 aufgenommen wurden. Auf der Basis der bereits erörterten Theorie wurden die folgenden Skalen entwickelt.

³⁷⁶ Vgl. Rothgangel, M. (1997): Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. In: Katechetische Blätter 122, S. 276-282.

³⁷⁷ Vgl. Bortz, J./ Döring, N. (2005). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg, S. 193.

Skala zur Förder- und Forderkompetenz aus Schülersicht:

Ich fühle mich durch meine Religionslehrerin/ meinen Religionslehrer wirklich verstanden.

Die Themen im Religionsunterricht meines aktuellen Religionslehrers/ meiner aktuellen Religionslehrerin sind für mein persönliches Leben wichtig.

Ich fühle mich durch meine Religionslehrerin/ meinen Religionslehrer persönlich ermutigt, meine religiösen Ansichten weiterzuentwickeln.

Ideen meiner Religionslehrerin/ meines Religionslehrers fordern mich heraus, eine neue Sicht auf die Dinge zu entwickeln.

Meine Religionslehrerin/ mein Religionslehrer berücksichtigt unterschiedliche Meinungen im Religionsunterricht.

Mit dem, was meine Religionslehrerin/ mein Religionslehrer von mir will, kann ich nichts anfangen.

Religion wird durch meine Religionslehrerin/ meinen Religionslehrer so behandelt, dass es etwas mit dem Leben zu tun hat.

Nach meinem Eindruck hat meine Religionslehrerin/ mein Religionslehrer einen guten Einblick in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Nach meinem Eindruck hat meine Religionslehrerin/ mein Religionslehrer einen guten Einblick in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Die Unterrichtsthemen meiner Religionslehrerin/ meines Religionslehrers sind für mich nicht interessant.

Meine Religionslehrerin/ mein Religionslehrer weiß nicht, was mir wichtig ist.

Ich habe nicht den Eindruck, dass meine Religionslehrerin/ mein Religionslehrer meine Einstellungen zu den Themen des Religionsunterrichts wahrnimmt.

Skala zur Förder- und Forderkompetenz aus Lehrersicht:

Ich kann meine Schülerinnen und Schüler ...

... gut verstehen.

...mit ihren Lebenshintergründen in meine Themenwahl einbeziehen.

...ermutigen, ihre individuellen religiösen Ansichten weiterzuentwickeln.

...dazu auffordern, neue Sichtweisen zu entwickeln.

...als aktive Lerner in den Unterrichtsprozess einbeziehen.

...bezüglich ihrer Einstellungen und ihrer religiösen Herkunft zutreffend einschätzen.

Ich biete meinen Schülerinnen und Schülern Entwicklungsperspektiven in ihrem sozialen und biographischen Kontext.

Ich berücksichtige unterschiedliche Meinungen im Religionsunterricht.

Ich fördere meine Schülerinnen und Schüler individuell.

Die Fachwissenschaft ist bei der Unterrichtsplanung entscheidend.

Sinnhaftigkeit in der Lebens- und Weltentstehung

In der Natur entsteht und vergeht Leben in sinnloser Weise.

Die Entstehung der Welt ist das Ergebnis von Zufallsprozessen.

Ich glaube, dass es keinen sinnvollen Plan hinter der Entwicklung der Welt und des Lebens gibt.

Mein Leben ist sinnloses Ergebnis biologischer Prozesse.

Ob die Welt als Gottes Schöpfung oder naturwissenschaftlich entstanden ist, ist mir egal.“

Existenzielles Schöpfungsverständnis

Wenn ich über die Natur staune, kann ich die Welt als Schöpfung Gottes wahrnehmen.

Ich glaube, dass Gott mich erschaffen hat.

Ich verdanke mein Leben Gott.

Jeder Moment der Welt verdankt sich Gottes erhaltender Kraft.

Schöpfung als Geheimnis

Die Entstehung der Welt ist ein großes Geheimnis.

Wie die Welt entstanden ist, kann man mit dem menschlichen Verstand nicht erklären.

Hinter der Entstehung der Welt verbirgt sich ein großes Geheimnis, das ich nicht in Worte fassen kann.

Dass Leben existieren kann, ist alles andere als selbstverständlich.

Skala zum Kreationismus

Ich glaube, dass die Welt genau so entstanden ist, wie die Bibel es in den Schöpfungserzählungen überliefert.

Die Welt ist so einzigartig, dass sie nur durch einen intelligenten Schöpfer gemacht worden sein kann.

Ich lehne die Evolutionstheorie ab.

Wenn ich die Natur betrachte, bin ich überzeugt, dass hinter allem Leben ein göttlicher Schöpfungsplan steckt.

Vor 600 Mio. Jahren begann ein Prozess, der aus einzelligen Organismen den Menschen hervorgehen ließ.

Skala zur Evolutionstheorie Richard Dawkins

Menschen sind nur kleine Instrumente im Zahnrad der Evolution.

Die Gene beherrschen den Menschen.

Der Sinn des Lebens besteht in der Erhaltung der Erbanlagen.

Status und Anerkennung sind durch die Gene festgelegt.

Wenn der Stärkere den Schwächeren unterdrückt gehorcht er nur dem Programm seiner Gene.

Skala zum Konfliktmodell

Das ist alles nur erfunden; die moderne Naturwissenschaft widerlegt die biblische Schöpfungsdarstellung.

Die modernen Naturwissenschaften widerlegen die Bibel.

Gott hat die Welt nicht erschaffen, denn den Urknall kann man mit wissenschaftlichen Instrumenten heute noch messen.

Skala zum Unabhängigkeitsmodell

Der Schöpfungsbericht hat nichts mit einer naturwissenschaftlichen Erklärung der Weltentstehung zu tun, sondern drückt existenzielle Erfahrungen aus.

Die Naturwissenschaft kann mir erklären, wie die Gesetze der Natur wirken. Die Bibel hingegen bringt eher typische Konflikte des Lebens zum Ausdruck.

Die Naturwissenschaft kann nicht mein Lebensgefühl erklären, dass ich mich getragen fühle.³⁷⁸

Skala zum Dialogmodell

Naturwissenschaftliche Erkenntnisse können das Staunen über Gottes Schöpfung steigern.

Theologische Sichtweisen können helfen, die Grenzen naturwissenschaftlicher Welterfassung wahrzunehmen.

Naturwissenschaft und Theologie können sich im Dialog gegenseitig ergänzen.

³⁷⁸ Aus statistischen Gründen wurde dieses Item aus den Analysen ausgeschlossen.

Skala zum Integrationsmodell

Zeitgemäße Glaubensvorstellungen können naturwissenschaftlich bewiesen werden.

Die Naturwissenschaften lassen den Schöpfungsplan Gottes erkennen.

So, wie ich Gott verstehe, kann das, was die Naturwissenschaften beobachten, als sein Wirken verstanden werden.

In Studie 1 wurden folgende Skalen getestet, die jedoch aus forschungstechnischen Gründen keinen Eingang in Studie 2 fanden:

Schöpfung durch eine undefinierte Kreativität

Ich bevorzuge von Gott als unpersönliche Kreativität zu sprechen, weil so ein unangemessenes personales Gottesbild vermieden werden kann.

Ich kann mir Gott als Kreativität vorstellen, die bewirkt, dass aus unbekanntem Ursachen völlig Neues entsteht.

Ich kann Gott als Kreativität verstehen, die in der Welt beobachtet werden kann.

Gott ist für mich geheimnisvolle Kreativität, die hinter der Entstehung des Universums steht.

Skala zum Herrschaftsauftrag

Der Mensch muss in die Natur eingreifen und sie nach seinem Willen gestalten.

Ich denke, der Mensch soll die Natur beherrschen.

Skala zum verantwortungsvollen Umgang mit der Schöpfung

Ich werfe Verpackungsmaterial nicht unachtsam in die Natur oder auf die Strasse.

Ich bin dafür, achtsam mit der Natur umzugehen.

Ich schalte regelmäßig Stand-by-Funktionen aus, um Energie zu sparen.

Ich versuche, die Natur zu schützen.

4.2.1.2. Entwicklungsschritte der Erhebungsinstrumente

Ein wichtiger Ansatzpunkt bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente war das Modell menschlicher Werthaltung nach Shalom H. Schwartz³⁷⁹. Eine besondere Herausforderung für die Studie bestand darin, die Einschätzung der Werthaltung durch die ReligionslehrerInnen

³⁷⁹ Siehe Kapitel 3.1.

jeweils für eine gesamte Klasse vorzunehmen. Um eine Überforderung der Lehrkräfte zu vermeiden, erfolgte eine Vereinfachung der Fragen zur Schülereinschätzung: In einer ersten Pilotstudie wurde deshalb überprüft, ob das Kreuzen der Werthaltungssitems durch eine visuelle Verortung innerhalb eines leeren vorgegebenen Wertefeldes ersetzt und somit ein großer Fragebogenumfang vermieden werden konnte. Die sich anschließende zweite Pilotstudie stellte zwei Fragebögen zur Erfassung menschlicher Werthaltung gegenüber, um anhand der Probandenrückmeldungen eine begründete Entscheidung für eines der beiden Erhebungsinstrumente treffen zu können. Auf der Grundlage der Pilotstudienenergebnisse wurden als nächster Arbeitsschritt Fragebögen entwickelt, die in einer ersten Studie eingesetzt wurden und in modifizierter Form in die zweite Studie des vorliegenden Projektes eingingen.

4.2.1.2.1. Pilotstudie 1: Visuelle Verortung im Wertefeld statt Beantwortung von Werthaltungsfragebögen

In dieser ersten Pilotstudie stand die Frage im Mittelpunkt, ob ein aufwendiges Verfahren des Kreuzens von Itemblöcken (11 bis 14 Items pro SchülerIn je nach Erhebungsinstrument) als Perspektivenübernahme der unterrichtenden LehrerInnen durch eine visuelle Verortung der SchülerInnen innerhalb eines vorgegebenen Wertefeldes vereinfacht werden kann. Das Wertefeld entsprach hierbei dem Ergebnisrahmen der statistischen Analyse. Diesem Erhebungsschritt lag neben dem Erhebungsinstrument zur Erfassung menschlicher Werthaltung eine vereinfachte Form des Wertekreismodells von Schwartz als visueller Orientierungsrahmen zugrunde das wie folgt graphisch vereinfacht angewendet wurde³⁸⁰:

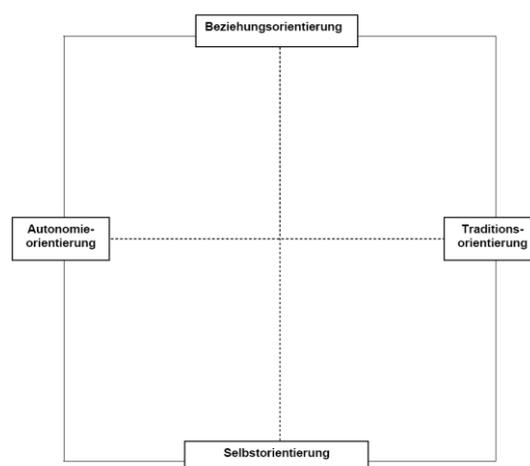


Abb. 3: Das vereinfachte Wertefeld nach Schwartz in Anlehnung an Feige/ Gennerich(2008)³⁸¹

³⁸⁰ Die ursprüngliche Darstellung des Wertekreismodells findet sich in Kapitel 3.1.1.

³⁸¹ Feige, A./ Gennerich, C. (2008). Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Münster. S. 114.

Mit dieser vereinfachten Form der Darstellung erfolgte in der vorliegenden Studie die Erfassung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz durch graphische Verortungen der einzelnen SchülerInnen.

Als Erhebungsinstrument zur Erfassung der Perspektivenübernahme diente in diesem Kontext zudem das von Feige und Gennerich³⁸² entwickelte Erhebungsinstrument zur Erfassung der Werthaltung in Jugendsprache. Leere Wertefelder und dazugehörige Itemblöcke wurden für diese Voruntersuchung an 10 ProbandInnen verteilt³⁸³, die eine allen bekannte Gruppe von Menschen zuerst durch Kreuzen der Items in der jeweiligen Werthaltung einschätzen sollten. Anschließend wurden sie nach einer kurzen Anleitung aufgefordert, die gleichen Personen durch ein entsprechend markiertes Kreuz im Wertefeld zu verorten, das auf der Grundlage der folgenden Korrelationsmatrix ausgewertet wurde:

<i>N</i> = 44	Dimension A.-T. (Feige/ Gennerich)	Dimension B.-S. (Feige/ Gennerich)
Dimension A.-T. Visuelle Verortung	r = .432*	r = .040 (ns.)
Dimension B.-S. Visuelle Verortung	r = -.140 (ns.)	r = .555**

Tab. 1: Korrelationsmatrix – Vergleich der visuellen Verortung im Wertefeld mit den Faktorscores der Itemanalyse (z-standardisierte Werte)

Die Analyse der Daten ergab, dass für die Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung mit einer Korrelation von $r = .555^{**}$ ein zufrieden stellender Zusammenhang zwischen beiden Messmethoden nachgewiesen werden konnte. Die Berechnungen für die Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung weisen mit einem Korrelationswert von $r = .432^{*}$ einen weniger stabilen Zusammenhang auf. Dennoch ist hier zu beachten, dass es sich bei Fremdeinschätzungen um statistisch leicht störanfällige Messungen handelt, die nur geringe Effekte erzielen und deshalb auch bei geringen Ausprägungen relevant sein können. Da die Erhebung der Diagnosekompetenz jedoch nicht aufgrund sekundärer Schwächen des Beurteilers in Frage gestellt werden sollte, wurde die Verkürzung der Methode durch einen weiteren Erhebungsschritt validiert: die Einteilung der SchülerInnen in vier Werthaltungstypen entsprechend den vier Quadranten des Wertefeldes wurde genutzt, um eine Perspektivenübernahme für diese Schülergruppen zu erfragen. Diese Perspektivenübernahme enthielt u.a. die Items des Werthaltungsfragebogens nach Feige und Gennerich, sodass die Einzelurteile mittels Kreuzen im leeren Wertefeld durch die gezielte

³⁸² Vgl. Feige, A./ Gennerich, C. (2008). Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Münster. S.36 ff. Der Aspekt: „Vermittlung je kulturverankerter Sensibilität für ein Gefühl von ‚Gottesgeborgenheit‘“ wurde in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt.

³⁸³ An der Vorstudie nahmen 7 Frauen und 3 Männer im Alter von 27-35 Jahren teil.

Perspektivenübernahme auf Gruppenebene validiert werden konnten. Dieses Vorgehen ermöglichte eine valide Verkürzung des Lehrerfragebogens, die jedoch jeden einzelnen Schüler explizit erfasste und sowohl auf Individual- als auch auf Gruppenebene analysiert werden konnte.

4.2.1.2.2. Pilotstudie 2: Zwei Werthaltungsfragebögen im Vergleich

Bei der Erhebung der Werthaltung in Anlehnung an Shalom H. Schwartz³⁸⁴ standen in der engeren Auswahl der Wertefragebogen von Micha Strack „14-BiPol-Kurzform“³⁸⁵ und der Fragebogen von Feige und Gennerich (2008)³⁸⁶ einander mit je eigenen Stärken und Schwächen gegenüber. Bei dem Wertefragebogen von Micha Strack handelt es sich um einen bipolaren Wertefragebogen, bei dem sich die ProbandInnen zwischen zwei abstrakten Werten im Sinne zweier Pole einer Antwortdimension auf einer fünfstufigen Skala verorten sollen. Für diesen Fragebogen sprachen die unmittelbare Nähe der Formulierungen zum Wertekreis von Shalom H. Schwartz und die universelle Anwendbarkeit. Dennoch sind die Werte sehr abstrakt, sodass die Frage bestand, ob Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse die Pole richtig verstehen und interpretieren können. Der Fragebogen von Feige und Gennerich³⁸⁷ bedient sich eines Gedankenkonstruktes, das die Werthaltung der ProbandInnen anhand der Frage erhebt, welche Ziele ihr/ ihm jeweils für die Erziehung der eigenen Kinder wichtig seien. Mit diesem Hilfskonstrukt kann man bereits bei jungen Schülerinnen und Schülern erfragen, welche Werte ihnen wichtig sind und welche (aufgrund von eigenen negativen Erfahrungen) abgelehnt werden. Die Items im Fragebogen von Feige und Gennerich wurden in Kooperation mit 8000 Schülerinnen und Schülern und ihren ReligionslehrerInnen an Berufsbildenden Schulen entwickelt. Die semantische Nähe zu den SchülerInnen ist auch in Bezug auf jüngere SchülerInnen bei diesem Fragebogen gegeben. Um die Fragebögen im Vergleich betrachten zu können, wurden erneut 8 ProbandInnen gebeten³⁸⁸, sich je drei ihnen bekannte Personen vorzustellen und diese jeweils auf dem Fragebogen von Micha Strack und auf dem Fragebogen von Feige und Gennerich zu verorten.

Die statistische Analyse beider Erhebungsinstrumente zeigt mit einem Korrelationswert von $r = .758^{**}$ einen eindeutigen statistischen Zusammenhang beider Erhebungsinstrumente für

³⁸⁴ Vgl. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology* 25, p. 1-65.

³⁸⁵ Vgl. Strack, Micha (2004). Sozialperspektivität. Theoretische Bezüge, Forschungsmethodik und wirtschaftspsychologische Praktikabilität. Göttingen, S. 178.

³⁸⁶ Vgl. Feige, A./ Gennerich, C. (2008). Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Münster. S. 36.

³⁸⁷ Vgl. Feige, A./ Gennerich, C. (2008). Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Münster. S. 36.

³⁸⁸ Die Stichprobe setzte sich zusammen aus fünf Frauen und drei Männern im Alter von 26- 67 Jahren.

die Dimension Traditions- vs. Autonomieorientierung. Auf dieser Dimension haben die Probanden gleiche Inhalte erkannt und dementsprechend ähnliche Einschätzungen für dritte Personen vorgenommen. Die Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung weist mit $r = .183$ ($p = .404$) nur einen tendenziellen Zusammenhang auf. Hier haben die Probanden die Inhalte der Fragebögen unterschiedlich interpretiert, sodass verschiedene Antwortstrukturen in Erscheinung treten. Nach dem Ausfüllen der beiden Fragebögen wurden die ProbandInnen in einem kurzen Einschätzungsfragebogen gebeten, für beide Erhebungsinstrumente anzugeben: 1.) Wie leicht es ihnen fiel, andere Personen mit dem jeweiligen Fragebogen einzuschätzen³⁸⁹, 2.) ob sie bei einem der beiden Fragebögen mehr Urteilsschwierigkeiten hatten als bei dem anderen und 3.) wenn ein Fragebogen als schwieriger empfunden wurde, warum sie dies so empfunden hatten³⁹⁰. Die statistische Auswertung zeigt an dieser Stelle, dass das Ausfüllen der Fragebögen von Feige und Gennerich tendenziell als leicht empfunden wurde ($M_w = 2,25$; $SD = ,989$). Der Fragebogen von Micha Strack wurde für die Perspektivenübernahme tendenziell als schwieriger empfunden: Vier ProbandInnen gaben an, diesen Fragebogen schwieriger zu finden als den von Feige und Gennerich, während nur ein Proband größere Probleme mit dem Fragebogen von Feige und Gennerich angab und 3 ProbandInnen beide Fragebögen als gleich schwer einschätzten. Die Analyse der Urteilsbegründungen zeigte, dass die Polarität des Fragebogens von Micha Strack in der Perspektivenübernahme mit Interpretationsproblemen einherging. Die Abstraktheit der Werte führte anscheinend zu einer größeren Unsicherheit als in Bezug auf die konkreten Erziehungswerte von Feige und Gennerich. Da die statistische Analyse und die Rückmeldung der Probanden in dieser Voruntersuchung kein eindeutiges Bild für oder gegen einen Fragebogen ergaben und die Stichprobe zudem einen begrenzten Umfang hatte, wurden für die Studie 1 der vorliegenden Untersuchung beide Erhebungsinstrumente in die Schülerfragebögen integriert. Die große Stichprobenzahl der ersten Studie ermöglichte im Anschluss eine statistisch abgesicherte Entscheidung zur Auswahl eines Erhebungsinstrumentes für die abschließende Studie 2.

Um die Komplexität und den Umfang des Lehrerfragebogens möglichst gering zu halten, wurde im Lehrerfragebogen nur das Erhebungsinstrument von Feige und Gennerich eingesetzt, da der Einsatz beider Testinstrumente einen zumutbaren Umfang des Lehrerfragebogens überschritten hätte. Deshalb wurde auf der Basis der Vorstudienresultate das Erhebungsinstrument von Feige und Gennerich für den Lehrerfragebogen der Studie 1 ausgewählt.

³⁸⁹ Hierzu wurde eine fünfstufige Likertskala mit den Beschriftungen von „sehr leicht“ bis „sehr schwer“ eingesetzt.

³⁹⁰ Diese Frage wurde offen formuliert, sodass die Probanden ihre Eindrücke frei wiedergeben konnten.

5. Studie 1: Können die Erhebungsinstrumente die diagnostische Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen differenziert erfassen?

5.1. Durchführung der Studie

Die Erhebungen der Studie 1 fanden zwischen dem 23.5. und dem 21.06.2008 im Rahmen des Evangelischen Religionsunterrichts an Gymnasien statt. Während jeder Erhebung war die Verfasserin dieser Arbeit in den Klassen anwesend, konnte die Erhebungen selbst anleiten und das Ausfüllen der Fragebögen betreuen. Die Anleitung der Erhebungen durch eine für die Klassen fremde Person hatte den Vorteil, dass die SchülerInnen weniger Bedenken hatten, ihre Antworten könnten eine Auswirkung auf die Noten oder das Verhältnis zu der unterrichtenden Lehrperson haben³⁹¹ und konnte zugleich eine direkte Beantwortung entstehender Rückfragen gewährleisten. Für die teilnehmenden Religionslehrkräfte entstand zudem die Möglichkeit, zeitgleich mit ihren SchülerInnen den Lehrerfragebogen auszufüllen und selbst direkt Rückfragen zu stellen. Die Anwesenheit einer unabhängigen Person konnte zudem eine Beeinflussung der Schülerantworten durch die Präsenz der jeweils unterrichtenden Lehrperson verhindern.

Die Daten wurden im Anschluss an die Erhebungen mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS eingelesen und ausgewertet.

Methodentriangulation durch ergänzende Kleingruppeninterviews

Ergänzend zu der Fragebogenstudie wurden in allen teilnehmenden Klassen im Anschluss an die Erhebungen Gespräche zu Verständnis und Konstruktion des Fragebogens und zu den thematisierten Inhaltsbereichen ermöglicht. Anmerkungen und Änderungsvorschläge wurden protokolliert und gingen in die Auswertung der Studie 1 und die sich anschließenden Optimierungen der Erhebungsinstrumente ein. Diese informellen Erhebungsteile ermöglichten einen intensiven Einblick in Denk- und Urteilsstrukturen der SchülerInnen sowie semantische Möglichkeiten und Grenzen der Erhebungen. Sprachliche Probleme des Fragebogens konnten so aufgedeckt und für die folgende Studie durch eine Annäherung an die Schülersprache optimiert werden.

³⁹¹ Vor Beginn der Erhebungen wurde den SchülerInnen zugesichert, dass ihre ReligionslehrerInnen keinen Zugang zu den Daten erhalten würden.

5.2. Stichprobenbeschreibung

Die an der Studie 1 beteiligten Schülerinnen und Schüler besuchten die 7. und 10.-12. Klasse. Bei den SchülerInnen der 7. Klasse wurde analog zu Piaget, der die Fähigkeit zu formalen Operationen bereits mit einem Alter von 12 Jahren ansetzt, aus entwicklungspsychologischer Perspektive bereits ein hinreichend ausgebildetes logisches Denken angenommen, das ein Denken in Komplementarität ermöglicht.³⁹² Die Klassen 10 - 12 bildeten auf der anderen Seite den größtmöglichen Alterskontrast, bevor in der letzten Jahrgangsstufe der Oberstufe das Abitur stattfindet. Die Erhebungen in den ausgewählten Klassenstufen sollten hierbei einen Einblick in die Frage geben, ob die Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen in der Folgestudie auf einer breiteren Datenbasis möglich ist.

Die Stichprobe der Studie 1 setzte sich aus 225 SchülerInnen und 6 ReligionslehrerInnen zusammen.³⁹³ Die Erhebungen wurden im Evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien mit dörflichen bis kleinstädtischen Einzugsgebieten (< 75.000 Einwohner) durchgeführt. Alle Erhebungen fanden in den regulären Religionsstunden im Klassenverband statt. Die deskriptive Analyse der Daten ergab, dass die SchülerInnen, die an der Studie teilgenommen haben, zwischen 12 und 19 (Mw = 14,96; SD = 1,81) Jahre alt waren. Sie besuchten die 7. Klasse (41,35%), die 10. Klasse (44,4%), die Jahrgangsstufe 11 (8,0%) und die Jahrgangsstufe 12 (6,2%). Die Stichprobe setzte sich aus 48% Mädchen (N = 108) und 51,6% Jungen (N = 116) zusammen. Konfessionell gesehen ergibt sich eine starke Dominanz der evangelischen Konfession (68 %; N = 153), jedoch konnte für das Setting der im Evangelischen Religionsunterricht stattfindenden Erhebung eine erstaunliche Heterogenität der Glaubensüberzeugungen festgestellt werden (katholisch: 15,6%; N = 35; freikirchlich: 2,7%; N = 6; orthodox: 0,4%; N=1; muslimisch: 1,8%; N = 4; andere Religionen: 2,2%; N = 5). Des Weiteren gaben 8,9% (N = 20) der SchülerInnen an, sich keiner Religion oder Kirche zugehörig zu fühlen. Die Benotung der SchülerInnen im Religionsunterricht zeigt eine Tendenz zu guten Noten (Mw = 2,43; SD= ,83). Bei der Frage, wie lange die SchülerInnen bereits bei den aktuellen LehrerInnen Religionsunterricht hätten, zeigte sich, dass SchülerInnen und LehrerInnen sich erst seit kurzer Zeit kannten (Mw = 1,76; SD = ,92).

³⁹² Die Entwicklung des logischen Denkens im Sinne der formalen Operationen nach Piaget beginnt ungefähr mit dem Alter von 12 Jahren. Die sechste Klasse hätte somit über viele Schülerinnen und Schüler verfügt, die noch nicht zu logischem Denken fähig gewesen wären. Vgl. Myers, D. G. (2008). Psychologie. Heidelberg, 2. Aufl. S. 165.

³⁹³ Aufgrund einer sehr unzureichenden Datenlage musste eine Lehrperson aus den Datenanalysen ausgeschlossen werden.

Stichprobenbeschreibung der Lehrerstichprobe

Die ReligionslehrerInnen der ersten Studie unterrichteten evangelische Religion am Gymnasium, waren zwischen 32 und 49 Jahre alt (MW= 42,00; SD = 7,52) und evangelisch. Die Frage nach dem Ausbildungsgang der LehrerInnen ergab, dass zwei LehrerInnen für das Fach Evangelische Religion an Gymnasien (Sek. I und II) ausgebildet waren, während die anderen drei LehrerInnen den Studiengang Evangelische Theologie (Diplom/ Kirchliches Examen) studiert hatten und als PfarrerInnen in den Schuldienst abgeordnet wurden. Die teilnehmenden LehrerInnen unterrichteten das Fach Evangelische Religion zum Zeitpunkt der Erhebung seit 4 bis 18 Jahren (Mw= 10,0; SD= 6,16). Im Durchschnitt unterrichteten sie die an der Erhebung teilnehmenden SchülerInnen seit 2,2 Jahren (SD = 1,30).

5.3. Die Erhebungsinstrumente

Auf der Grundlage der bereits referierten Voruntersuchungen³⁹⁴ wurden ein Schülerfragebogen und ein eng hierauf bezogener Lehrerfragebogen entwickelt und durch weitere neue Skalen ergänzt. Im Folgenden sollen sowohl die konkreten Strukturen der beiden Erhebungsinstrumente expliziert als auch deren Bezugspunkte transparent gemacht werden. Hierzu gibt Abb. 4 einen Überblick über den Aufbau und die Bezugspunkte der beiden Erhebungsinstrumente.

³⁹⁴ Vgl. Kapitel 4.2.1.2.

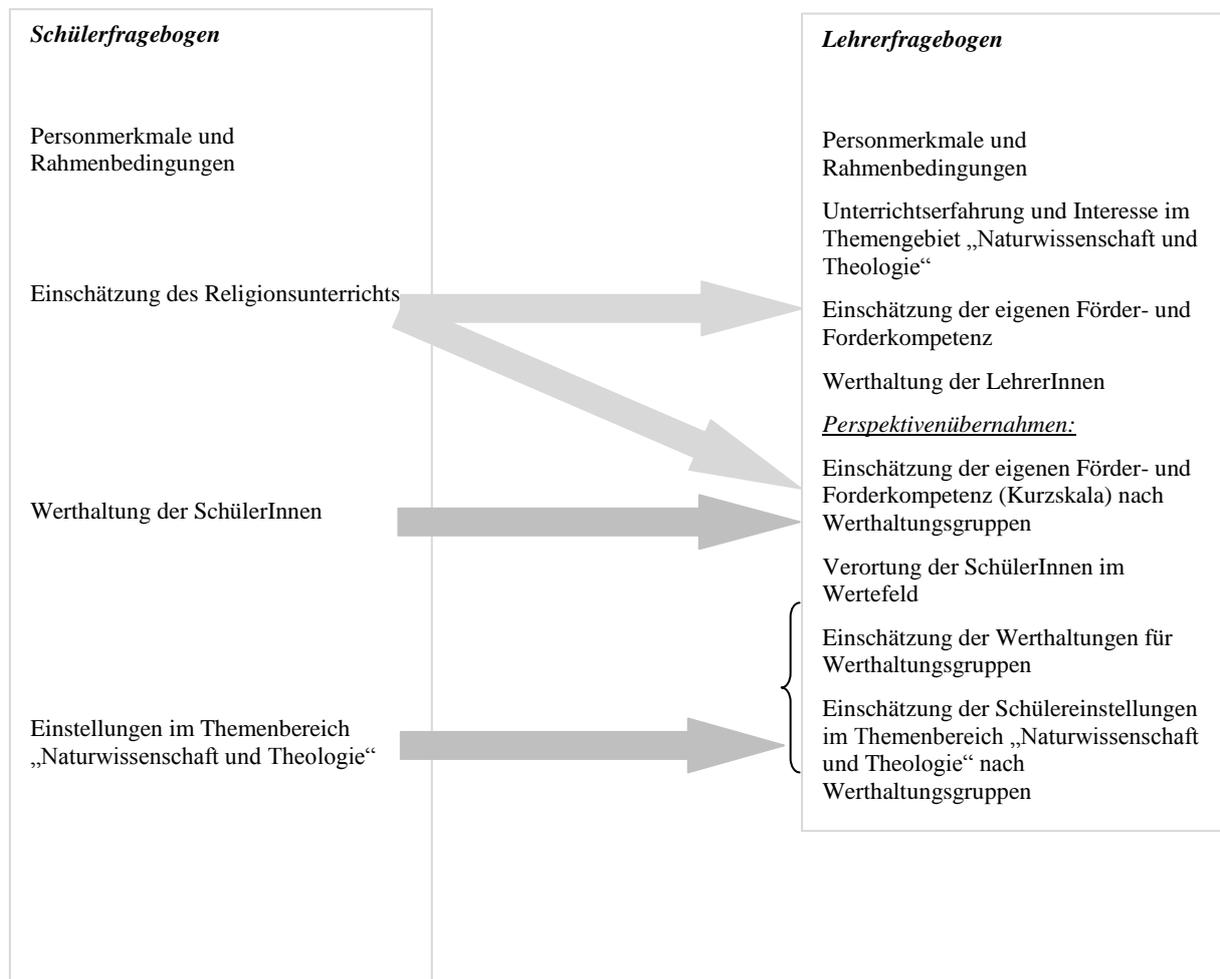


Abb. 4: Die Erhebungsinstrumente und ihre Bezugspunkte

Der *Schülerfragebogen* zeichnet sich durch eine Einteilung in vier Fragebereiche aus: relevante Personmerkmale und Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts, eine subjektive Einschätzung des Religionsunterrichts, die Schülerwerthaltung und die Schülereinstellungen zu dem Themengebiet „Naturwissenschaft und Theologie“.

Bei den Personangaben wurde neben dem Alter das Geschlecht, die Konfession, die letzte Zeugnisnote im Religionsunterricht und die Zeit, in der die SchülerInnen bei ihrer aktuellen Religionslehrerin/ihrem aktuellen Religionslehrer Unterricht hatten, erfragt. Nach einer kurzen Anleitung zum Fragebogen wurden die Klassen gebeten, ihren Religionsunterricht nach wahrgenommener Subjektorientierung und empfundener Relevanz für das eigene Leben und Lernen einzuschätzen. Diese Perspektive ermöglichte es zu erfragen, wie die

SchülerInnen den Religionsunterricht und die individuelle Einbindung in das Unterrichtsgeschehen wahrnehmen.

In dem sich anschließenden Fragebogenteil wurden die SchülerInnen gebeten, zwei Werthaltungsfragebögen auszufüllen, die auf verschiedene Art und Weise ein und dasselbe Modell menschlicher Werthaltung nach Schwartz abbilden: den 14-Bi-Po-Kurzform von Micha Strack³⁹⁵ und den Werthaltungsfragebogen in Jugendsprache nach Feige und Gennerich.³⁹⁶ Obwohl bereits eine Vorstudie zur Auswahl der Werthaltungsfragebögen durchgeführt worden war, konnte anhand dieser ersten Ergebnisse keine eindeutige Entscheidung darüber getroffen werden, mit welchem Fragebogen die SchülerInnen in der Studie besser arbeiten können würden. Sehr gemischte Rückmeldungen und Erfahrungen der Probanden führten dazu, dass in der ersten Studie auf der Seite der SchülerInnen noch einmal beide Fragebögen auf einer breiteren Datenbasis getestet werden mussten. Die Ergebnisse dieser ersten Studie ermöglichten schließlich eine begründete Auswahl des Erhebungsinstrumentes für die Studie 2. Das Erhebungsinstrument von Feige und Gennerich wurde für die erste Studie durch zwei weitere Items ergänzt, die zur Klärung des semantischen Feldes im Sinne des Modells von Shalom H. Schwarz beitragen sollten.

Im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ lagen einzelne Anknüpfungsmöglichkeiten für die Studie vor. So konnte zur Erfassung von Einstellungen zu Kreationismus und Wissenschaftsgläubigkeit auf ein bereits vielfach erprobtes englischsprachiges Erhebungsinstrument zur Erfassung der Schülereinstellungen zurückgegriffen werden³⁹⁷. In einem ersten Schritt wurden die englischsprachigen Skalen von Fulljames und Francis³⁹⁸ von 10 Personen akademischen Bildungsgrades mit guten bis sehr guten Englischkenntnissen ins Deutsche übersetzt. Anschließend wurden diese Übersetzungen miteinander verglichen, um eine möglichst große gemeinsame Schnittmenge in der Begrifflichkeit zu ermitteln und dadurch subjektiv verzerrende Einflüsse einer Einzelübersetzung zu vermeiden. Die intersubjektiven Vergleiche zwischen den verschiedenen Übersetzungen gewährleisteten zudem eine allgemeine Verständlichkeit der

³⁹⁵ Vgl. Strack, M. (2004). Sozialperspektivität. Theoretische Bezüge, Forschungsmethodik und wirtschaftspsychologische Praktikabilität. Göttingen, S. 178.

³⁹⁶ Vgl. Feige, A./ Gennerich, C. (2008). Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Münster.

³⁹⁷ Vgl. Gibson, H. M. (1989). Attitudes to Religion and Science Among Schoolchildren Aged 11 to 16 Years in a Scottish City. *Journal of Empirical Theology* 2 (1), p. 11; Fulljames, P./ Francis, L. (1988). The Influence of Creationism and Scientism on Attitudes towards Christianity among Kenyan Secondary School Students. *Educational Studies* 14(1), p. 95.

³⁹⁸ Vgl. Fulljames, Peter/ Francis Leslie J. (1988). The Influence of Creationism and Scientism on Attitudes towards Christianity among Kenyan Secondary School Students, in: *Educational Studies* 14 (1), p. 95.

Items in deutscher Sprache und minimierten mögliche Übersetzungsfehler oder Verständnisschwierigkeiten. Diese neu übersetzten Skalen wurden für die vorliegende Studie durch weitere Skalen zum Inhaltsbereich „Naturwissenschaft und Theologie“, genauer die Entstehung von Welt und Leben, ergänzt. In diesem Bereich entstanden Items zum Schöpfungsglauben im Sinne eines personalen Schöpfungsverständnisses und in einer zweiten Skala im Sinne eines apersonalen Schöpfungsverständnisses nach Gordon Kaufman sowie eine Skala zu einer mit den christlichen Vorstellungen der Welt- bzw. Lebensentstehung kontrastierenden Evolutionstheorie nach Richard Dawkins. Ergänzend wurde eine Skala entwickelt, die es den SchülerInnen ermöglicht, fehlendes Interesse oder Gleichgültigkeit gegenüber der Thematik anzugeben und in dieser Skala die Frage zu reflektieren, ob sie eine Sinnhaftigkeit in der Welt zu erkennen glauben. Mit zwei weiteren Skalen zum Herrschaftsauftrag des Menschen und zu handlungspraktischen Aspekten des verantwortungsvollen Umgangs mit der Umwelt konnten praxisorientierte Aspekte der Thematik eingebunden werden. Die Antwortstruktur des Erhebungsinstrumentes waren, abgesehen von den Einschätzungsbereichen zum Religionsunterricht, stets fünfstufige Likertskalen, auf denen die SchülerInnen ihre Einstellungen und Einschätzungen zu vorgegebenen Aussagen und Werten angeben sollten.

Ein struktureller Aspekt des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ wurde mit der Thematisierung verschiedener Verhältnismodelle der beiden Disziplinen zueinander erhoben. Die Itementwicklung basierte dabei auf dem Strukturmodell Ian Barbours, der vier verschiedene Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie entwickelt: das Konfliktmodell, das Unabhängigkeitsmodell, das Dialogmodell und das Integrationsmodell.³⁹⁹ Diese vier Verhältnismodelle wurden bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente berücksichtigt. Ergänzend konnte die religionspädagogische Studie „Schüler und Bibel“⁴⁰⁰ zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente durch Entlehnung einzelner Items und vielseitige Anregungen beitragen. Auch in diesem Teil des Fragebogens wurde das bereits bekannte Antwortformat einer fünfstufigen Likertskala gewählt, sodass keine Irritationen durch die Einführung neuer Antwortvorgaben entstehen konnten.

Der parallel dazu entwickelte *Lehrerfragebogen* zeigt eine ähnliche Struktur wie der *Schülerfragebogen*. Auch er enthält an erster Stelle relevante Angaben zur Person. Hier

³⁹⁹ Vgl. Barbour, Ian G. (2003). *Wissenschaft und Glaube*, Göttingen, S. 113ff.

⁴⁰⁰ Vgl. Bröking-Bortfeldt, Martin (1989). *Schüler und Bibel: eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13-16jährige Schüler*. 2. Aufl. Aachen.

wurden neben dem Alter der LehrerInnen auch das Geschlecht, die Konfession, die Unterrichtserfahrung, das Studienfach und die Unterrichtszeit in der betreffenden Klasse erfragt. Anschließend wurden die LehrerInnen gebeten anzugeben, wie viel Erfahrung sie im Unterrichten der Themengebiete „Naturwissenschaft und Theologie“ und „Schöpfung“ haben, ob sie diese bereits in der betreffenden Klasse unterrichtet haben und wie groß das eigene Interesse an den Themen ist. Diese Fragen konnten helfen, den Wissens- und Erfahrungsstand sowie persönliche Motivationen der LehrerInnen einzuschätzen.

Im Anschluss hieran gaben die LehrerInnen auf fünfstufigen Likertskalen eine Einschätzung zur eigenen Förder- und Forderkompetenz. Diese Einschätzung ermöglicht eine Kontrastierung mit der wahrgenommenen Relevanz des Unterrichtsgeschehens und Subjektorientierung auf der Schülerseite auf der einen und den statistischen Ergebnissen der Kompetenzmessung auf der anderen Seite. Als letzte Selbstauskunft der LehrerInnen wurde die Werthaltung mit dem Erhebungsinstrument von Feige und Gennerich erhoben.

In einem zweiten Teil des Fragebogens wurden die LehrerInnen gebeten, die SchülerInnen in ihrer Werthaltung einzuschätzen und sie dementsprechend in ein leeres Wertefeld einzutragen. Eine kurze Anleitung, wie die Pole des Wertefeldes in Anlehnung an die Jugendstudie von Feige und Gennerich interpretiert werden können, sollte die Orientierung erleichtern. Das Eintragen jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin mittels eines Kreuzes, das eindeutig durch die Zuordnung einer Ziffer gekennzeichnet wurde, ermöglichte einerseits eine individuelle Einschätzung der Schülerwerthaltung und ergab andererseits eine Verkürzung des Fragebogens als Gruppenbildung im Sinne der Zuordnung zu den vier Quadranten des Wertefeldes, also eine Zuordnung zu Werthaltungstypen⁴⁰¹. Dementsprechend bestand der zweite Teil der Perspektivenübernahme in der Einschätzung von Werthaltungen und Einstellungen der SchülerInnen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ entsprechend den vier Quadranten des Wertefeldes. Die Items der Perspektivenübernahme entsprachen hierbei genau den Items des Schülerfragebogens, sodass dieser in vervierfacher Form in den Lehrerfragebogen integriert wurde. Die so erreichte methodische und inhaltliche Übereinstimmung ermöglichte eine direkte Verrechnung der Lehrerfragebögen mit den Schülerfragebögen.

⁴⁰¹ Durch die kreuzweise Lagerung der beiden Dimensionen des Wertefeldes in Anlehnung an Shalom H. Schwartz wird das Wertefeld in vier Quadranten unterteilt, die als vier verschiedene Werthaltungstypen interpretiert werden können. Dies ermöglichte eine Reduzierung von bis zu 30 Einzelfragebögen auf vier Gruppenfragebögen.

5.4. Ergebnisse der Studie 1

5.4.1. Konstruktion der Fragebögen

Der Schülerfragebogen

Die neu entwickelte Skala zur Schülerwahrnehmung des Religionsunterrichts erwies sich mit einem Alphaswert von $r = .826$ (8 Items) als zufriedenstellend. Im Bereich der Werthaltung Jugendlicher ergab sich während der Durchführung der Studie eine klare Entscheidung für das Erhebungsinstrument von Feige und Gennerich. Das schwerwiegendste Argument war hier die Verständlichkeit des Fragebogens für die teilnehmenden Jugendlichen. Die SchülerInnen stellten auffällig viele Fragen zum Verständnis des „14-Bi-Po-Kurzform“-Fragebogens und zeigten in ihren Rückmeldungen große Unsicherheiten bei der Interpretation der Pole. Zudem stellte die vorliegende Normstichprobe der Studie von Feige und Gennerich einen stabilen Bezugspunkt der statistischen Datenanalyse dar, sodass dieser Fragebogen aus verschiedenen Gründen in die Studie 2 integriert wurde. Im Themengebiet „Naturwissenschaft und Theologie“ ergaben sich im Bereich der inhaltlichen Aspekte zu Schöpfung und Evolution einige Veränderungen der Faktorenstruktur gegenüber der theoretisch abgeleiteten Skalenbildung. Die Analyse der Skalenreliabilitäten zeigte zufriedenstellende Werte für die Skalen zum ethischen Handlungsbewusstsein ($\alpha = .77$; 4 Items), zur Wissenschaftsgläubigkeit ($\alpha = .53$; 4 Items), zum Kreationismus ($\alpha = .75$; 4 Items), zum offenen Schöpfungsverständnis ($\alpha = .73$; 4 Items), zum Herrschaftsauftrag ($\alpha = .76$; 2 Items) und zum existenziellen Schöpfungsverständnis ($\alpha = .87$; 3 Items). Für zwei Skalen fielen die Werte jedoch nicht zufriedenstellend aus, sodass das Erhebungsinstrument noch einmal nachentwickelt werden musste. Es handelte sich hierbei um eine Skala zu einem nihilistischen oder zufälligen Weltbild ($\alpha = .33$; 2 Items) und um eine Skala zur Sinnhaftigkeit in der Welt ($\alpha = .22$; 2 Items). Diese Skalen wurden in der Studie 2 zu einer umfassenden Skala mit der Fokussierung „Sinnhaftigkeit der Lebens- und Weltentstehung“ zusammengefasst und erweitert.

Im Bereich des Komplementären Denkens konnten drei der vier theoriegeleitet entwickelten Skalen reliabel nachgewiesen werden. Hierbei wurde für das Konfliktmodell ein Alphaswert von $\alpha = .67$ (2 Items), für das Dialogmodell ein Wert von $\alpha = .67$ (3 Items) und für das Integrationsmodell ein Wert von $\alpha = .68$ (3 Items) ermittelt. Das Unabhängigkeitsmodell zeigte mit einem Wert von $\alpha = .04$ (3 Items) nahezu eine Nullkorrelation, sodass das Erhebungsinstrument an dieser Stelle ebenfalls nachentwickelt werden musste.

Der Lehrerfragebogen

Für die Lehrerfragebögen wurde eine Skala zur Erfassung der eigenen Kompetenzwahrnehmung im Bereich des individuellen Förderns und Forderns in enger Anlehnung an die im Theorieteil dargestellte Kompetenzformulierung der EKD entwickelt. Die mit Hilfe dieser Skala erhobenen Selbsteinschätzungen wurden sowohl in einer grundlegenden Skala zur Erfassung der allgemeinen Kompetenzzuschreibung erfasst (unabhängig von der konkret betrachteten Schülergruppe) als auch jeweils getrennt in einer Kurzform für die vier Quadranten des Wertefeldes. Die allgemeine Skala zur Einschätzung der eigenen Förder- und Forderkompetenz zeigte mit einem Alphaswert von $\alpha = .794$ (8 Items) eine gute interne Konsistenz. Die Einschätzung der eigenen Kompetenz für die einzelnen Werthaltungstypen entsprechend der vier Quadranten des Wertefeldes erreichte einen Alphaswert von $\alpha = .652$ (3 Items) und konnte somit als hinreichend reliabel angesehen werden.

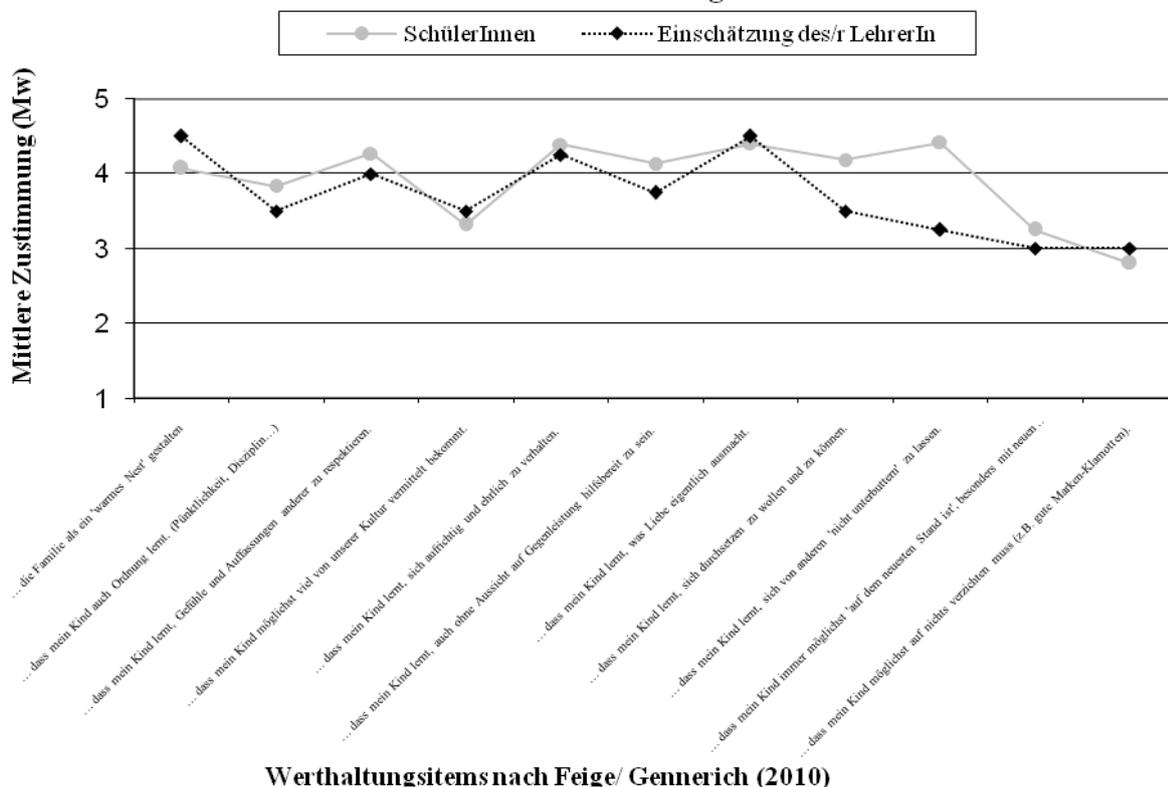
5.4.2. Erfassung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz

Werthaltung

Im Bereich der Perspektivenübernahme, also der Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen im Bereich der Schülerwerthaltung und der Schülereinstellungen zum Thema „Naturwissenschaft und Theologie“ ist als Fazit der Studie 1 festzuhalten, dass die gewählte Methodik und Operationalisierung der Studie eine differenzierte Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen im Bereich des schulischen Religionsunterrichts ermöglicht. Einen detaillierten Einblick geben diesbezüglich klassenspezifische Analysen.

Eindeutig lassen sich durch die folgenden graphischen Darstellungen Unterschiede in der Wahrnehmung der Schülerwerthaltung und der eigenen Einschätzung der Werthaltung durch die SchülerInnen feststellen. Abb. 5 zeigt diesen Überblick.

Mittelwertvergleich Schülereinstellung und Lehrereinschätzung im Bereich Werthaltung- Klasse 1



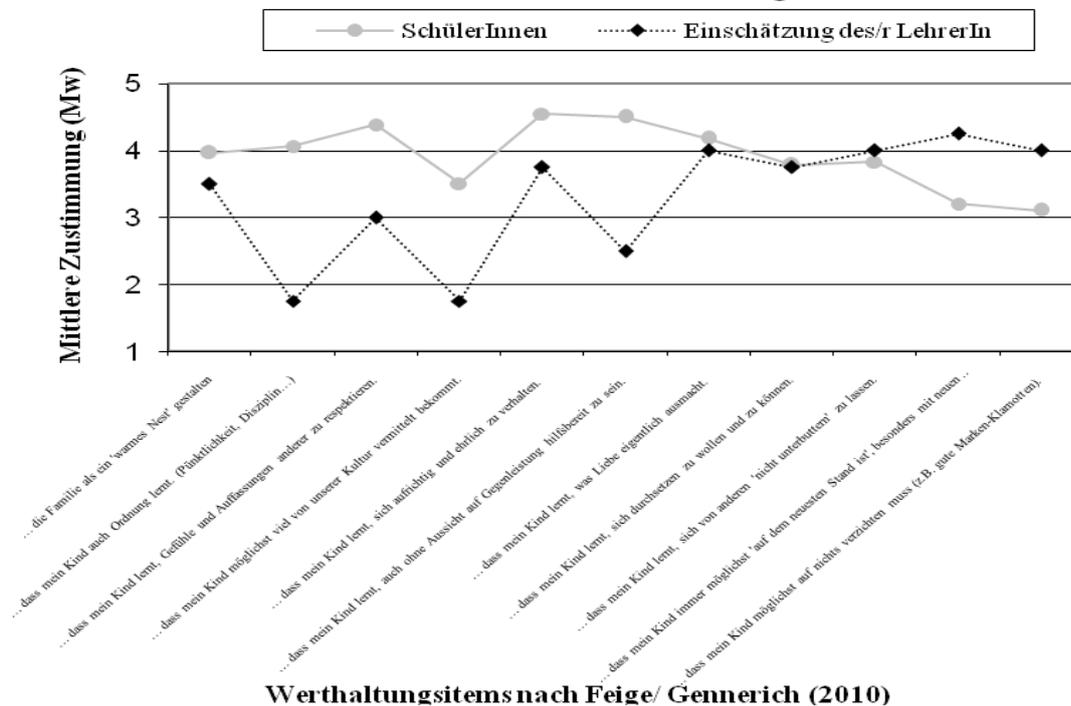
Werthaltungsitensnach Feige/ Gennerich (2010)

Abb. 5: Mittelwertvergleich von Schülerwerthaltung und Lehrereinschätzung auf Klassenebene – Zutreffendes Diagnoseschema

Der Mittelwertvergleich in Abbildung 5 gibt einen Eindruck von einer sehr genauen Einschätzung der Schülerwerthaltung. Das dargestellte Liniendiagramm zeigt die Schülerwerthaltung in den einzelnen Items des Werthaltungsfragebogens nach Feige und Gennerich (graue Linie) und die sich hierauf beziehende Lehrereinschätzung der Schülergruppe (schwarze Linie). Der Verlauf der Linien stellt in diesem Diagramm keinen zeitlichen Ablauf dar, sondern die mittlere Zustimmung zu den einzelnen Items. Dieser Darstellung kann entnommen werden, dass die betreffende Lehrperson die Schülerwerthaltung sehr genau einschätzen kann. Die beiden Linien zeigen einen nahezu identischen Verlauf, der lediglich für das Item „sich behaupten“ eine höhere Wichtigkeit für die SchülerInnen zeigt, als die LehrerInnen in ihren Schülerurteilen einschätzen.

Ein anderes Ergebnismuster ergibt sich bei der graphischen Darstellung des diagnostischen Urteils für Klasse 3 in Abbildung 6:

Mittelwertvergleich Schülereinstellung und Lehrereinschätzung im Bereich Werthaltung - Klasse 3



Werthaltungssitem nach Feige/ Gennerich (2010)

Abb. 6: Mittelwertvergleich von Schülerwerthaltung und Lehrereinschätzung auf Klassenebene – Abweichendes Diagnoseschema

Der Verlauf der hier dargestellten Linien ist in Analogie zu der obigen Darstellung zu deuten. Erneut erkennt man eine graue Linie für die mittlere Schülerzustimmung zu den einzelnen Werthaltungssitem nach Feige und Gennerich und in Schwarz eine Linie, die die mittlere Lehrereinschätzung der Schülerwerthaltung darstellt. Hier zeigen sich in fast allen Einschätzungen leichte bis sehr starke Diskrepanzen zwischen der Schülerwerthaltung und deren Einschätzung durch die unterrichtende Lehrperson.

Ähnlich zutreffende und divergierende Muster fanden sich in allen analysierten Klassen, sodass an dieser Stelle folgende Schlussfolgerungen für die Durchführung der Studie 2 gezogen wurden: Der Werthaltungsfragebogen von Feige und Gennerich ermöglichte, den Ergebnissen der Studie 1 entsprechend, eine differenzierte und detaillierte Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen im Bereich der Werthaltung Jugendlicher im Sinne einer Passgenauigkeit von tatsächlicher Merkmalsausprägung und diagnostischem Lehrerurteil. Es konnten in differenzierter Form sowohl Übereinstimmungen als auch Diskrepanzen zwischen Schüler- und Lehrerantworten ermittelt werden.

Des Weiteren ermöglichte die Gruppenbildung durch die unterrichtenden Lehrpersonen im Sinne einer Unterteilung der SchülerInnen entsprechend den vier Quadranten des Wertefeldes in vier Werthaltungsgruppen, eine differenzierte Gruppenanalyse. In Bezug auf dieses Passungsmaß wurden die Übereinstimmungen und Diskrepanzen von Schüler- und Lehrerantworten entsprechend den vier Quadranten des Wertefeldes anhand der Berechnung absoluter Differenzen ermittelt. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse dieser Analysen nach den vier Quadranten des Wertefeldes:

<i>Quadrant</i>	<i>Absolute mittlere Differenz zwischen Schülereinstellung und Lehrereinschätzung (Mittelwert der Skala zur Werthaltung)</i>
Oben links	Mw = 1,03; SD = ,30
Oben rechts	Mw = ,92; SD = ,34
Unten links	Mw = 1,01; SD = ,25
Unten rechts	Mw = 1,07; SD = ,41

Tab. 2: Absolute mittlere Differenz zwischen der Schülerwerthaltung und deren Einschätzung durch die unterrichtende Lehrperson (Skalenmittelwert).

In Tabelle 2 ist die mittlere absolute Differenz von Schülerwerthaltung und Lehrereinschätzung auf Ebene des Skalenmittelwertes ablesbar. Die Ergebnisse sind hier unterteilt nach den Quadranten des Wertefeldes entsprechend der realen Schülerwerthaltung. Der rechten Spalte ist zu entnehmen, dass diejenigen SchülerInnen, die im Wertefeld oben rechts verortet sind, also eine Tendenz zur Beziehungs- und zur Traditionsorientierung aufweisen, am zutreffendsten eingeschätzt wurden (Mw = ,92; SD = ,34), während diejenigen SchülerInnen, die im Wertefeld unten rechts verortet sind, am wenigsten zutreffend eingeschätzt wurden (Mw = 1,07; SD = ,41). Dieser Befund entspricht einer Studie von Ziebertz, Riegel und Gennerich, deren Ergebnisse zeigten, dass besonders SchülerInnen, die eine prosoziale (beziehungsorientierte) und traditionelle Werthaltung haben, vom Religionsunterricht angesprochen werden und profitieren.⁴⁰² Die Analyse der diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen entsprechend den Quadranten des Wertefeldes lässt vermuten, dass die ReligionslehrerInnen sich bei der Planung und Gestaltung des Religionsunterrichts

⁴⁰² Der Datenanalyse lagen hierbei Itemformulierungen zu den Konzeptionen „Religionsunterricht als Einführung in eine religiöse Tradition“, „Religionsunterricht als Lebenshilfe“ und „Religionsunterricht als Information über Religion“ zu Grunde. Vgl. Gennerich, C./ Riegel, U./ Ziebertz, H.-G. (2008). Formen des Religionsunterrichts aus Schülersicht differenziell betrachtet: Eine Analyse im Wertekreis. Münchener theologische Zeitschrift 59 (2), S. 173-186.

besonders auf diejenigen SchülerInnen konzentrieren, die ihren eigenen Vorstellungen sehr nahe stehen⁴⁰³ und eben diese SchülerInnen auch besonders gut einschätzen können.

Die Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen anhand des Wertefeldkonzeptes nach Shalom H. Schwartz ermöglicht somit eine detaillierte Erfassung der SchülerInnen entsprechend ihren Werthaltungsstrukturen und zeigt zudem, dass dieses Vorgehen helfen kann, diagnostische Wahrnehmungskompetenzen auf einer gruppenspezifischen Ebene zu erfassen.

Der Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“

Im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ ließen sich ebenfalls unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich der Skalen, der Klassen und der einschätzenden Lehrperson feststellen. Auch hier kann prinzipiell festgehalten werden, dass die Erhebungsinstrumente und die Methodik geeignet waren, die diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen im Sinne einer Urteilsgenauigkeit zu erfassen und es ermöglichten, ein differenziertes Bild der vorgefundenen Strukturen und Perspektivenübereinstimmungen bzw. – differenzen zu zeichnen. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die mittleren Differenzen von Schülereinstellung und Lehrereinschätzung auf Skalenebene:

<i>Skala</i>	<i>Mittelwert der absoluten Differenz zwischen Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen</i>
Ethische Handlungsdimension	Mw = ,71; SD = ,54
Wissenschaftsgläubigkeit	Mw = ,78; SD = ,52
Kreationismus	Mw = ,94; SD = ,71
Apersonales Schöpfungsverständnis nach Kaufman	Mw = ,78; SD = ,52
Herrschaftsauftrag	Mw = ,1,76; SD = ,94
Personales Schöpfungsverständnis	Mw = ,85; SD = ,60

Tab.3: Mittelwerte der absoluten Differenzen von Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ auf Skalenebene⁴⁰⁴

⁴⁰³ Die Analyse der Lehrerwerthaltung ergab, dass sich fast alle LehrerInnen entsprechend der statistischen Analysen im Wertefeld in dem Bereich des Quadranten oben rechts wiederfinden.

Bei der Betrachtung der Mittelwerte absoluter Differenzen zwischen Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen auf Skalenebene zeigten sich im Mittel die geringsten Perspektivenunterschiede in Bezug auf die Skala zum ethischen Handlungsbewusstsein ($Mw = ,71$; $SD = ,54$), während die größte mittlere Differenz in Bezug auf die Skala zum Herrschaftsauftrag errechnet wurde ($Mw = 1,76$; $SD = ,94$). Daraus lässt sich ableiten, dass ReligionslehrerInnen handlungsorientierte Aspekte genauer einschätzen können, da diese auch im Schülerverhalten während des laufenden Unterrichtsgeschehens beobachtet werden können oder im Kontext ethischer Themengebiete zur Sprache gekommen sein dürften.⁴⁰⁵

Auch in diesem Bereich der Studie lässt sich schlussfolgern, dass die Methodik und die entwickelten Erhebungsinstrumente eine detaillierte Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen ermöglichen und hierbei einen differenzierten Einblick in Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen geben.

5.4.3. Schlussfolgerungen zur Optimierung der Erhebungsinstrumente und des Studiendesigns

Studienkonzeption und –durchführung

Bei der Durchführung und der Auswertung der Studie 1 konnten noch einmal die Konzeption des Projektes, das methodische Vorgehen und die Erhebungsinstrumente erprobt und reflektiert werden, sodass dessen Stärken und Schwächen festgestellt und für die folgende Studie gezielt optimiert werden konnten.

So zeigten die Erhebungen in der unteren Klassenstufe (7. Klasse), dass die SchülerInnen viele Verständnisfragen hatten, die einer direkten Antwort und einiger Erklärungen bedurften.⁴⁰⁶ Zudem stellte sich die Frage, ob die Thematik in der hier verarbeiteten Form bereits für SchülerInnen der 7. Klasse geeignet war. Das Fehlen klarer Positionierungen und die noch nicht vorhandene Auseinandersetzung mit der Problemstellung einer Welterklärung

⁴⁰⁴ An dieser Stelle wurden die Skalen zur Entstehung der Welt aus nihilistischer oder zufälliger Perspektive und zur Sinnhaftigkeit in der Welt nicht berücksichtigt, da die Berechnung der Werte interner Konsistenz eine nicht zufriedenstellende Reliabilität ergaben.

⁴⁰⁵ Dennoch wurde diese Skala in der Studie 2 zugunsten einer Fokussierung auf den Themenbereich „Schöpfung und Evolution“ ersetzt.

⁴⁰⁶ Auch Francis und Greer berichten eine unsichere Positionierung zum Themenkomplex Kreationismus und Evolutionstheorie für eine Studie mit 2129 14-17jährigen Schülerinnen in Nordirland. Vgl. Francis, L. J. / Greer, J. E. (1999). Attitudes towards creationism and evolutionary theory: the debate among secondary pupils attending Catholic and Protestant Schools in Northern Ireland. *Public Understanding of Science*, 8, p. 102.

auf der Grundlage zweier verschiedener Weltdeutungsperspektiven führte zu vielen Verständnisproblemen, die sich zum Teil in Überforderungen und Verweigerungen äußerten. Sehr sinnvoll und wichtig war deshalb die Anwesenheit einer dritten unabhängigen Person, die die Erhebungen anleiten, den Datenschutz gewährleisten und bestehende Fragen direkt beantworten konnte. Eine wichtige und aufschlussreiche Informationsquelle für das kindliche Denken wurden die im Anschluss an die Erhebungen geführten Gruppengespräche. Die Rückfragen und Äußerungen der SchülerInnen lieferten zusätzliche Erkenntnisse zu semantischen Verständnisproblemen des Fragebogens, schülernaher Sprache, sowie Denkweisen in den thematisierten Inhaltsbereichen. Diese Erkenntnisse flossen in die Optimierung der Fragebögen ein. Auf der Basis der begleitenden Beobachtungen, der Gesprächsinhalte und der direkten Schülerrückmeldungen wurde schließlich entschieden, die zweite Studie auf die älteren Jahrgänge (Kl. 10-12) zu beschränken.

Veränderungen des Schülerfragebogens

Während der Erhebungen wurde offensichtlich, dass die sprachliche Kompetenz der SchülerInnen eine wichtige Rolle bei der Beantwortung der Fragebögen spielte. Deshalb wurde für die zweite Studie die Frage nach der Muttersprache eingefügt. Des Weiteren wurde bei der Auswertung der ersten Studie deutlich, dass die Benennung der letzten Note im Religionsunterricht nur dann sinnvoll in die Analysen mit einbezogen werden kann, wenn klar ist, ob diese Note durch die aktuell unterrichtende Religionslehrerin/ den aktuell unterrichtenden Religionslehrer gegeben wurde. Dieser Aspekt wurde in der zweiten Studie ebenfalls berücksichtigt.

Basierend auf den statistischen Analysen wurde die Skala zur Wahrnehmung des Religionsunterrichts aus Schülerperspektive zusätzlich optimiert, indem ein Item mit stark pauschalisierendem Charakter entfernt wurde und vier neue Items entwickelt wurden. Ausschlaggebend war für die Neuformulierung auf der einen Seite eine wichtige Anfrage der SchülerInnen: Lassen die ReligionslehrerInnen ihrer Meinung nach unterschiedliche Meinungen zu? Und auf der anderen Seite schien es aus statistischen Gründen wichtig, die fast durchgehend positiv formulierten Items durch negativ formulierte Items zu ergänzen, um so möglichen Antworttendenzen zu kontrollieren.

Im Bereich der Werthaltung Jugendlicher zeigte sich, dass die Entscheidung für den Fragebogen von Feige und Gennerich eine gute Entscheidung war, die viele positive

Rückmeldungen der SchülerInnen brachte. Das „Hilfskonstrukt“ der Kindeserziehung war zwar ungewohnt, jedoch von den SchülerInnen leicht umzusetzen. Die neu entwickelten Items⁴⁰⁷ trugen leider nur bedingt zur Erhellung der semantischen Inhalte des Wertefeldes bei. Abbildung 7 zeigt die semantische Nähe der neu entwickelten Werthaltungsisems zu den vorhandenen Items aus der Studie von Feige und Gennerich:

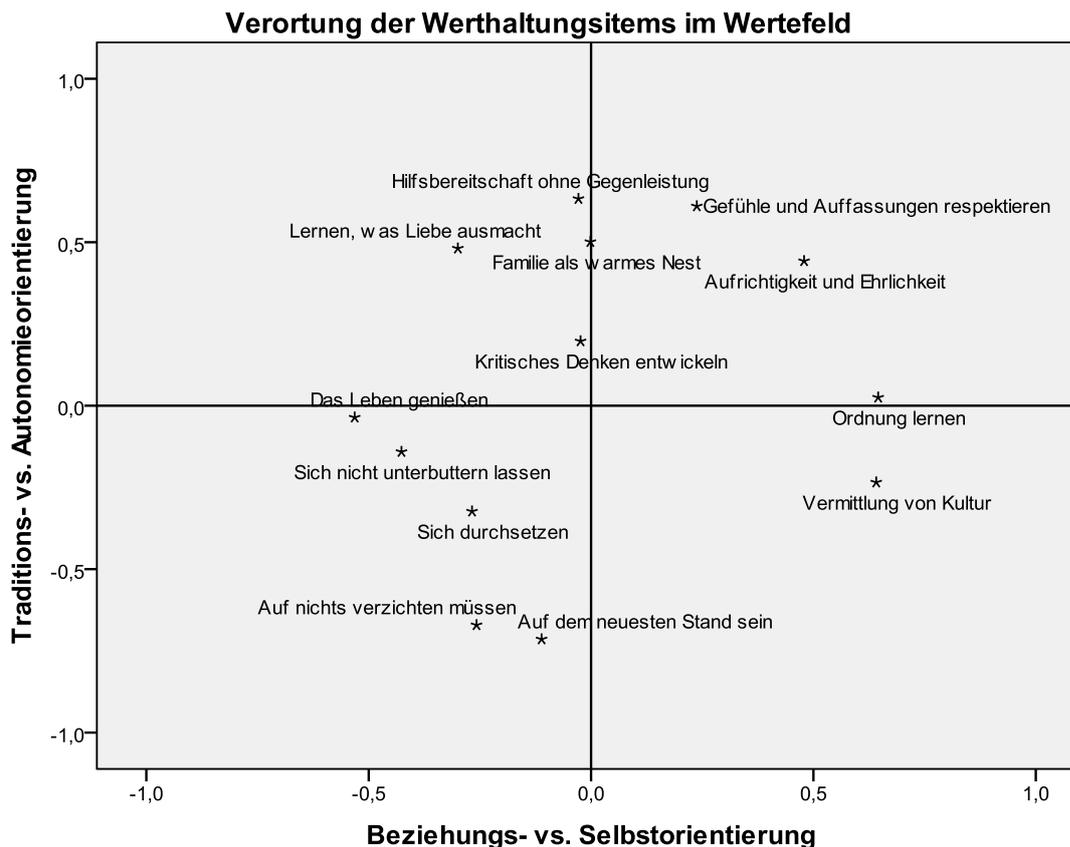


Abb. 7: Die neu entwickelten Werthaltungsisems im Kontext der Items nach Feige und Gennerich (Korrelation der Einzelitems mit den Dimensionsberechnungen der Normstichprobe)

Die Verortung der neuen Items im Wertefeld der Studie 1 zeigt eine Tendenz zur Mitte, sodass nur bedingt neue Aufklärungsfunktionen erkannt werden können. Deshalb wurden für die Studie 2 noch einmal zwei weitere Werthaltungsisems entwickelt, die erneut in Bezug zu den anderen Werthaltungsisems gesetzt und in Hinsicht auf ihr semantisches Aufklärungspotenzial betrachtet wurden.

Innerhalb des Themenbereiches „Naturwissenschaft und Theologie“ ergaben sich von Studie 1 zu Studie 2 grundlegende Veränderungen:

⁴⁰⁷ Die neu entwickelten Items sind in der folgenden Abbildung verzeichnet unter den Formulierungen „Das Leben genießen“ und „Kritisches Denken entwickeln“.

Die von Fulljames und Francis entlehnten und übersetzten Skalen zur Einstellung zu den Themengebieten Kreationismus und Wissenschaftsgläubigkeit erreichten zwar in der Studie 1 hinreichende Reliabilitäten (Einstellung zum Kreationismus: $\alpha = .75$ bei 4 Items; Wissenschaftsgläubigkeit : $\alpha = .53$ bei 4 Items), doch entstanden auf einer Expertentagung Bedenken bezüglich der inhaltlichen Validität der Skalen in deutscher Übersetzung und deren Gültigkeit für die Erhebung von Einstellungen zu Kreationismus und Wissenschaftsgläubigkeit⁴⁰⁸. Eine mögliche Erklärung für die schwierige Rezeption der Itemformulierung in der deutschen Übersetzung wurde in eventuellen übersetzungsbedingten semantischen Veränderungen gesehen. Um Bedeutungsverschiebungen durch Übersetzungsfehler auszuschließen, wurden zwei unabhängige professionelle Rückübersetzungen angefertigt und diese im Vergleich mit den vorliegenden deutschen Übersetzungen und der Originalversion überprüft.⁴⁰⁹ Obwohl dieser Validierungsschritt auf vereinzelte Übertragungsschwierigkeiten aufmerksam machte, konnten die großen Problematiken in der Rezeption der Skalen bzw. einzelner Items nicht mit übersetzungsbedingten Abweichungen von der Originalversion erklärt werden. Eine mögliche Hypothese, die jedoch nicht überprüft werden konnte, waren semantisch und kulturell bedingte Bedeutungsunterschiede zwischen den verschiedenen Rezeptionskulturen, die zu einer abweichenden Interpretation der Items geführt haben könnten. In der Folge dieser komplexen Erfahrungen wurden zwei als eindeutig wahrgenommene Items der Skala zur „Einstellung zur Wissenschaftsgläubigkeit“ von Fulljames und Francis in die Hauptstudie integriert und ergänzend wurden drei neue Items entwickelt, die in der zweiten Studie eingesetzt wurden. Die Skala zur „Einstellung zum Kreationismus“ wurde komplett neu konstruiert.

Die Skala zum „apersonalen Schöpfungsverständnis“ in Anlehnung an Gordon Kaufman zeigte eine zufriedenstellende Reliabilität ($\alpha = .73$ bei 4 Items) konnte faktorenanalytisch jedoch nicht eindeutig von der Skala zum „Personalen Schöpfungsverständnis“ getrennt werden. Hierin zeigte sich, dass die SchülerInnen in ihren Antworttendenzen nur bedingt einen Unterschied zwischen den beiden theoretischen Konstrukten erkennen konnten. Zudem wurden während der Durchführung der Studie 1 große Unsicherheiten der SchülerInnen deutlich, wie die Kreativitätsmetapher zu interpretieren sei. Für die zweite Studie wurden

⁴⁰⁸ Bei dieser Tagung handelte es sich um die Expertentagung „Gotteskind oder Affenkind? – Naturwissenschaft und Theologie als pädagogische Herausforderung“, Religionspädagogisches Institut (rpi) Loccum, 08.-09.12.2008.

⁴⁰⁹ Vgl. Klose, B. (2009). Kreationismus und Wissenschaftsgläubigkeit empirisch erfasst!?, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, H.1, S. 75-79.

deshalb neue Items formuliert, die in großer Nähe zu Jüngels Dogmatik auf die Entstehung und Entwicklung von Leben vor dem Hintergrund einer Geheimnismetapher rekurren. Die neue Skala umfasste vier Items.

Die Skala zum personalen Schöpfungsverständnis erreichte zwar eine zufriedenstellende Reliabilität von $\alpha = .78$ (3 Items), wurde jedoch aus statistischen Gründen um weitere zwei Items ergänzt. Die Skala zur Sinnhaftigkeit der Entstehung von Welt und Leben zeigte eine sehr geringe Reliabilität von $\alpha = .33$ (2 Items). Ein ähnliches Bild zeigte sich für die Skala zur Sinnhaftigkeit in der Welt mit einem Wert von $\alpha = .22$ (2 Items). Für die Studie 2 wurden diese beiden Skalen unter der Perspektive der Hinterfragung der Wahrnehmung einer Sinnhaftigkeit in der Welt zu einer neuen Skala zusammengeführt und erweitert.

Des Weiteren führte der Wunsch nach einer stärkeren Fokussierung der zweiten Studie auf Lebens- und Weltentstehungsprozesse zur Entscheidung gegen zwei Skalen mit guter interner Konsistenz: Die Skala zur ethischen Handlungsdimension/ Naturschutzbewusstsein zeigte mit einem Wert von $\alpha = .77$ (4 Items) einen ebenso guten Wert wie die Skala zum Herrschaftsauftrag ($\alpha = .76$ bei 2 Items). Diese Skalen können im Kontext der Studie 1 eigenständig ausgewertet werden, fanden jedoch keine Aufnahme in den Fragebogen der zweiten Studie. Die Fokussierung der zweiten Studie auf Lebens- und Weltentstehungsprozesse führte vor allem unter dem Blickwinkel der thematisierten Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie zur Integration eines Zugangs zur Evolutionstheorie, um auch eine naturwissenschaftliche Perspektive auf die Lebens- und Weltdeutung zu erheben. Hierbei war entscheidend, dass ein Zugewinn für religionspädagogische Wahrnehmungs- und Diagnoseprozesse erzielt werden sollte. Der Ansatz von Richard Dawkins bildet einen harten Kontrast zum christlichen Menschen- und Weltbild und kann somit über weitere Aspekte des Themas Aufschluss geben. Deshalb wurde er in die Studie aufgenommen, indem eine neue Skala mit fünf Items entwickelt wurde.

Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie

Im Bereich der Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie gingen zwei Skalen in unveränderter Form in die Studie 2 ein: die Skala zum Dialogmodell ($\alpha = .67$ bei 3 Items) und die Skala zum Integrationsmodell ($\alpha = .68$ bei 3 Items). Für die Skala zum Konfliktmodell wurde bei einem Reliabilitätswert von $\alpha = .67$ (2 Items) noch ein neues Item ergänzt. Problematisch war jedoch die Skala zum Unabhängigkeitsmodell. Hier zeigt die

Studie 1 eine nahezu Nullkorrelation ($\alpha = .04$ bei 3 Items), sodass diese Skala neu entwickelt bzw. umformuliert wurde.

Veränderungen des Lehrerfragebogens

Im Lehrerfragebogen wurden folgende Aspekte bei den Personangaben ergänzt: welche Muttersprache hatten die LehrerInnen? Welches Fach unterrichteten sie als Zweitfach? Und: Unterrichteten sie die an der Erhebung beteiligte Klasse außer im Religionsunterricht noch in einem anderen Fach? Diese Angaben sollten einerseits die sprachliche Kompetenz der LehrerInnen sicherstellen und andererseits die Vertrautheit der Lehrperson mit ihren SchülerInnen festhalten. Um mögliche Zusammenhänge zwischen den Lehrereinstellungen und deren diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen aufdecken zu können, wurden die LehrerInnen ebenfalls nach ihrer Einstellung im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ befragt. Aufgrund der beträchtlichen Länge des Lehrerfragebogens gingen hierbei die Items des Schülerfragebogens nur in ausgewählter Form in die Erfassung der Einstellungen auf der Seite der ReligionslehrerInnen ein. Hierbei wurden aus jeder Skala mindestens 2 Items übernommen.

Die allgemeine Einschätzung der eigenen Förder- und Forderkompetenz durch die ReligionslehrerInnen wurde durch weitere vier Items ergänzt. Auf der Ebene der Werthaltungstypeneinschätzung blieb die Kurzsкала jedoch in unveränderter Form erhalten und ging in die Studie 2 ein.

6. Studie 2: Diagnostische Wahrnehmungskompetenz im Kontext schulischen Religionsunterrichts

6.1. Durchführung der Studie

Studie 2 fand in Form einer quantitativen Fragebogenstudie statt, in die sowohl SchülerInnen als auch ihre unterrichtenden ReligionslehrerInnen einbezogen wurden. Da die Studie im regulären evangelischen Religionsunterricht durchgeführt und in fast allen Fällen von einer Versuchsleiterin/ einem Versuchsleiter betreut wurde⁴¹⁰, konnten die Befragungen von SchülerInnen und LehrerInnen zeitlich parallel erfolgen. Im Anschluss an jede Erhebung wurde eine Gesprächsmöglichkeit angeboten, die den SchülerInnen Raum für Rückfragen geben und die Schilderung von Problemen, Eindrücken und persönlichen Gedanken ermöglichen sollte.

Probandengewinnung

Der Kontakt zu den ProbandInnen der Studie wurde einerseits über private Kontakte, andererseits durch Projektvorstellungen und gezielte Anschreiben an Schulen und Institutionen der Lehreraus- und -fortbildung hergestellt, bei denen auf eine sehr wirksame und engagierte Unterstützung verschiedener Organisationen und zahlreicher Einzelpersonen zurückgegriffen werden konnte, die sowohl als Kontaktpersonen als auch als Multiplikatoren fungierten und eine Schlüsselfunktion in der Verbindung von Wissenschaft und Schulalltag einnahmen. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und wurde in enger Kooperation mit den unterrichtenden Lehrkräften organisiert und realisiert. Das persönliche Engagement der teilnehmenden ReligionslehrerInnen war ein elementarer Bestandteil der Studie. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass vor allem sehr motivierte und engagierte LehrerInnen an der Studie teilgenommen haben und dadurch bedingt eine Positivselektion bei der Auswertung der Lehrerdaten mit zu bedenken ist. Der Rücklauf der Lehrerfragebögen belief sich auf 97,6%.

Die Erhebungen der Hauptstudie fanden regulär zwischen dem 20.04.2009 und dem 30.06.2009 im Evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien statt. Die Klassen befanden sich dementsprechend im gewohnten Klassen- bzw. Kursverband und wurden gemeinsam befragt. Die Schulen befanden sich in ländlicher bis städtischer Umgebung (< 130.000

⁴¹⁰ In 7 Klassen führten die ReligionslehrerInnen die Erhebungen aus organisatorischen Gründen selbst durch. In allen Klassen bestand jedoch die Möglichkeit, dass die ReligionslehrerInnen ihre Fragebögen unabhängig von der Stunde postalisch zurücksenden konnten.

Einwohner) in der Mitte Deutschlands. An den Erhebungen nahmen insgesamt 46 Schulklassen bzw. Religionskurse mit 806 SchülerInnen und 41 ReligionslehrerInnen teil. Die Fragebögen wurden vor den Erhebungen direkt an die SchülerInnen und LehrerInnen verteilt und im Anschluss daran wieder eingesammelt. Dies gewährleistete für die teilnehmenden SchülerInnen, dass der Datenschutz gewahrt wurde und die unterrichtenden Lehrpersonen keinen Kontakt mit den Primärdaten hatten. Zudem wurden dadurch ein durch Übermittlungswege eventuell auftretender Datenverlust und die Belastung für die ReligionslehrerInnen möglichst gering gehalten. Während die SchülerInnen in der Regel zwischen 20 und 25 Minuten Zeit für die Bearbeitung der Fragebögen benötigten, beanspruchte das Ausfüllen der Lehrerfragebögen unterschiedlich viel Zeit, sodass die LehrerInnen mit dem für sie bestimmten Fragebogen einen rückfrankierten Umschlag erhielten und diesen flexibel zurückschicken konnten.

6.2. Stichprobenbeschreibung

Die Schülerstichprobe

An den Erhebungen der Studie 2 waren SchülerInnen der Jahrgangsstufen 10-12 beteiligt. Ein Schwerpunkt der Erhebungen lag mit 39,6% der ProbandInnen in der 11. Jahrgangsstufe.⁴¹¹ Tabelle 4 gibt einen detaillierten Überblick über die Klassenzugehörigkeit der ProbandInnen in Studie 2:

<i>Jahrgangsstufe</i>	<i>Anzahl der teilnehmenden SchülerInnen</i>	<i>Anteil an der Gesamtstichprobe in Prozent</i>
10. Jahrgangsstufe	N = 227	28,1 %
11. Jahrgangsstufe	N = 320	39,6 %
12. Jahrgangsstufe	N = 261	32,3 %
Gesamt	N = 808	100 %

Tab. 4: Klassenstruktur der Schülerstichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus 808 SchülerInnen⁴¹², davon 463 Probandinnen (57,3%) und 343 Probanden (42,5%) zusammen.⁴¹³ Die SchülerInnen, die an der Studie teilgenommen

⁴¹¹ Dieser Schwerpunkt ergab sich durch die Teilnahmebereitschaft und die Teilnahmemöglichkeiten der LehrerInnen und war nicht in der Studienanlage intendiert.

⁴¹² Von dieser Grundstichprobe abweichende Stichprobengrößen in den Folgeberechnungen sind auf fehlende Angaben einzelner ProbandInnen zurück zu führen.

⁴¹³ Bei 2 ProbandInnen fehlte die Angabe zum Geschlecht.

haben, waren zwischen 13 und 19 Jahre alt ($M_w = 16,9$; $SD = 2,5$). Um eventuell auftretende Verständnisschwierigkeiten zu erkunden, wurden die SchülerInnen nach ihrer Muttersprache gefragt. Hier gaben 652 SchülerInnen (80,7%) an, Deutsch als Muttersprache zu haben, während 26 (3,2%) SchülerInnen angaben, eine andere Sprache als Muttersprache zu haben.

Tabelle 5 zeigt die Verteilung der konfessionellen Ausrichtungen in der Schülerstichprobe:

<i>Konfession</i>	<i>Anzahl der ProbandInnen</i>	<i>Anteil an der Gesamtstichprobe in Prozent</i>
evangelisch	643	79,6
katholisch	73	9,0
freikirchlich	20	2,5
orthodox	11	1,4
jüdisch	1	0,1
muslimisch	6	0,7
andere Religion	7	0,9
keiner Kirche oder Religion zugehörig	41	5,1
Gesamt	802	99,3 ⁴¹⁴

Tab. 5: Konfessionelle Struktur der Schülerstichprobe

Die Angaben der letzten Note im Religionsunterricht lagen zwischen den Schulnoten 1 und 5 mit einem Schwerpunkt auf den Schulnoten „gut“ ($N = 282$; 34,9%) und „befriedigend“ ($N = 298$; 36,9%). Tabelle 6 gibt einen Eindruck der Notenverteilung:

⁴¹⁴ Zur Stichprobengröße vgl. Fußnote 416.

<i>Schulnote</i>	<i>Anzahl der teilnehmenden SchülerInnen</i>	<i>Anteil an der Gesamtstichprobe in Prozent</i>
Sehr gut	92	11,4
Gut	282	34,9
Befriedigend	298	36,9
Ausreichend	121	15,0
Mangelhaft	11	1,4
Ungenügend	-	-
Gesamt	808	100,0

Tab. 6: Notenspiegel der Schülerstichprobe

Die Zeit, in der die SchülerInnen angaben, bereits bei ihrer Religionslehrerin/ ihrem Religionslehrer Unterricht zu haben, variierte von weniger als einem Jahr bis zu 5 Jahre. Im Mittel kannten die SchülerInnen ihre LehrerInnen seit 1, 5 Jahren (SD = 0,8). Die Klassen- bzw. Kursgröße variierte bei den teilnehmenden Klassen zwischen 8 und 28 SchülerInnen bei einer durchschnittlichen Klassengröße von 20,4 SchülerInnen (SD = 4,6).

Die Lehrerstichprobe

An der Studie 2 nahmen 41 ReligionslehrerInnen im Evangelischen Religionsunterricht teil. Die Stichprobe setzte sich aus 30 Frauen (73,2%) und 11 Männern (26,8%) zusammen. Die Altersangaben zeigen, dass sie zwischen 27 und 59 Jahre alt waren (M = 43,5; SD 10,4). Alle LehrerInnen gaben an, Deutsch als Muttersprache zu haben. Die Frage nach der Konfession ergab, dass alle ReligionslehrerInnen der Studie 2 evangelisch waren. Bei der Frage nach dem durch die ReligionslehrerInnen absolvierten Ausbildungsgang zeigte sich ein Schwerpunkt der Angaben bei der Ausbildung im Studiengang „Evangelische Religion für das Lehramt an Gymnasien Sekundarstufe 1 und 2“ mit 32 Lehrkräften (78% der LehrerInnen). Dennoch gab es auch hier eine Varianz, die in Tabelle 7 dargestellt wird.

<i>Ausbildungsgang</i>	<i>Anzahl der ProbandInnen</i>	<i>Anteil an der Gesamtstichprobe in Prozent</i>
Evangelische Religion für das Lehramt an Gymnasien. Sekundarstufe 1 und 2	N = 32	78%
Evangelische Religion für das Lehramt an Gymnasien. Sekundarstufe 1	N = 4	9,8%
Evangelische Theologie Kirchliches Examen/ Diplom)	N = 2	4,9%
Erweiterungsprüfung zur Ersten Philologischen Prüfung im Fach Evangelische Religion	N = 1	2,4%
Gesamt	N = 39	95,1%

Tab. 7: Angaben zur Ausbildung in der ReligionslehrerInnenstichprobe

Bei der Frage nach der Unterrichtserfahrung zeigte sich, dass die LehrerInnen im Mittel seit 13,6 Jahren unterrichteten (SD = 9,7). Die Unterrichtszeit in den betreffenden Klassen wurde mit einem Mittelwert von 1,2 Jahren (SD = 0,8) angegeben. Während 37 LehrerInnen (90,2%) die SchülerInnen nur im Fach evangelische Religion unterrichteten, hatten 2 (4,9%) LehrerInnen die SchülerInnen auch in einem anderen Unterrichtsfach. Gefragt nach diesem zweiten Unterrichtsfach zeigte sich ein Schwerpunkt der LehrerInnen bei einer Fächerkombination von evangelischer Religion mit dem Fach Deutsch (N=14; 34,1%), Latein (N=8; 19,5%) und Englisch (N= 7; 17,1%).

6.3. Die Erhebungsinstrumente

6.3.1. Grundstruktur der Fragebögen

In der Studie 2 wurden die optimierten und ergänzten Schüler- und Lehrerfragebögen aus Studie 1 eingesetzt. Die Strukturen, Inhalte und Veränderungen verdeutlicht Tabelle 8 noch einmal, in der die thematischen Inhaltsbereiche der Erhebungsinstrumente in der ersten Spalte der Tabelle eingetragen sind. Die Spalten 2 und 3 zeigen, welche Aspekte der thematischen Inhaltsbereiche in Studie 1 im Schülerfragebogen einerseits und im Lehrerfragebogen andererseits aufgenommen wurden. Die letzten beiden Spalten zeigen die gleiche Struktur für die Studie 2 ebenfalls für Schüler- und Lehrerfragebogen. Anhand der Tabelle werden Bezugspunkte der Schüler- bzw. Lehrerfragebögen untereinander deutlich, während gleichzeitig die Veränderungen der Strukturen durch die Optimierung der Fragebögen zwischen Studie 1 und Studie 2 erkannt werden kann.

<i>Skala/ Themengebiet</i>	<i>Schülerfragebogen Studie 1</i>	<i>Lehrerfragebogen Studie 1</i>	<i>Schülerfrage- bogen Studie 2</i>	<i>Lehrfragebogen Studie 2</i>
Personangaben	x	x	x	x
Interessen- und Erfahrungseinschätzung Bereiche „Naturwissenschaft und Theologie“ und „Schöpfung“		x		x
Werthaltungsfragebogen Bi-Pol- 14	x			
Werthaltungsfragebogen Feige/ Gennerich	x	x	x	x
Wissenschaftsgläubigkeit	x		x	x*
Kreationismus	x		x	x*
„Personales Schöpfungsverständnis“	x		x	x*
„Apersonales Schöpfungsverständnis“	x		x	x*
Sinnhaftigkeit in der Lebens- und Weltentstehung	x		x	x*
Verantwortungsvoller Umgang mit der Schöpfung	x			
Herrschaftsauftrag	x			
Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie - Konfliktmodell	x		x	x*
Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie - Unabhängigkeitsmodell	x		x	x*
Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie - Dialogmodell	x		x	x*
Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie - Integrationsmodell	x		x	x*

Evolutionstheorie			x	x*
Förder- und Forderkompetenz – Einschätzung durch SuS	x		x	
Förder- und Forderkompetenz (Selbsteinschätzung RL allgemein)		x		x
Förder- und Forderkompetenz (Selbsteinschätzung RL nach Quadranten)		x		x

Tab. 8: Strukturübersicht über die Inhalte der Schüler- und Lehrerfragebögen und Veränderungen von Studie 1 zu Studie 2 (die Angabe x kennzeichnet die Einbindung der Skala in das jeweilige Erhebungsinstrument. Die Angabe x* steht für die Einbindung der Kurzskala des Schülerfragebogens)

Der Schülerfragebogen

Der Schülerfragebogen der Studie 2 ist in Analogie zum Schülerfragebogen der Studie 1 in einem durchgehend quantitativen Design gehalten. Er enthält, wie in Tabelle 8 dargestellt, folgende Strukturelemente: Personangaben der SchülerInnen, Werthaltungsfragebogen nach Feige und Gennerich, Einschätzung des Religionsunterrichts durch die SchülerInnen und Einstellungsitems für den Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“. Abgesehen von den Personangaben sind die Antwortformate durchgängig fünfstufige Likertskalen. Insgesamt umfasste der Schülerfragebogen in der zweiten Studie 73 Items.

Der optimierte Fragebogen der Studie 1 wurde für die Studie 2 durch einen Ansatz zur Evolution ergänzt. Die neu entwickelten Items sollten hierbei einen Mehrwert für die Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen im Kontext schulischen Religionsunterrichts ermöglichen.

Der Lehrerfragebogen

Der Lehrerfragebogen wurde parallel zum Schülerfragebogen ergänzt und optimiert. Er enthält die folgende Struktur: Personangaben, Einschätzung des persönlichen Interesses und der Unterrichtserfahrung in den Bereichen „Naturwissenschaft und Theologie“ und „Schöpfung“, Einschätzung der eigenen Förder- und Forderkompetenz, Werthaltung der LehrerInnen, Einstellungen der LehrerInnen im Bereich „Naturwissenschaft und Theologie“ sowie Gruppenbildung und Perspektivenübernahmen für die Werte und Einstellungen der SchülerInnen. Wie diese Auflistung und die Tabelle 8 verdeutlichen, wurde als große Neuerung in der Studie 2 die Einstellung der ReligionslehrerInnen zum Themenbereich

„Naturwissenschaft und Theologie“ in die Studie einbezogen. Hierzu wurden die Schülerskalen in Kurzformen für die Studie 2 in den Lehrerfragebogen integriert. Wie bereits in Studie 1 erprobt, wurden die sich später anschließenden Perspektivenübernahmen erfragt, indem die LehrerInnen den Schülerfragebogen für die vier Quadranten des Wertefeldes ausfüllten. Insgesamt umfasste der Lehrerfragebogen der zweiten Studie 284 Items.

6.3.2. Analysen zur Güte der Erhebungsinstrumente

Schülerfragebogen

Die Förder- und Forderkompetenz aus der Schülerperspektive

Die Skala zur Förder- und Forderkompetenz der Lehrkräfte zeigt mit einer Reliabilität von $\alpha = .862$ (10 Items) eine zufriedenstellende interne Konsistenz und konnte somit direkt in die Analysen eingehen.

Werthaltung

Die Werthaltung der SchülerInnen wurde mit dem um zwei Items erweiterten Werthaltungsfragebogen nach Feige und Gennerich erhoben. Die Entwicklung von zwei neuen Items und die veränderte Zusammensetzung der Schülerstichprobe führten dazu, dass sich die semantische Bedeutung des Wertefeldes leicht veränderte. In Abb. 8 ist das Wertefeld der Normstichprobe nach Feige und Gennerich abgebildet. Direkt neben diesem Wertefeld wird in Abb 9 das leicht veränderte Wertefeld der neuen Stichprobe dargestellt.

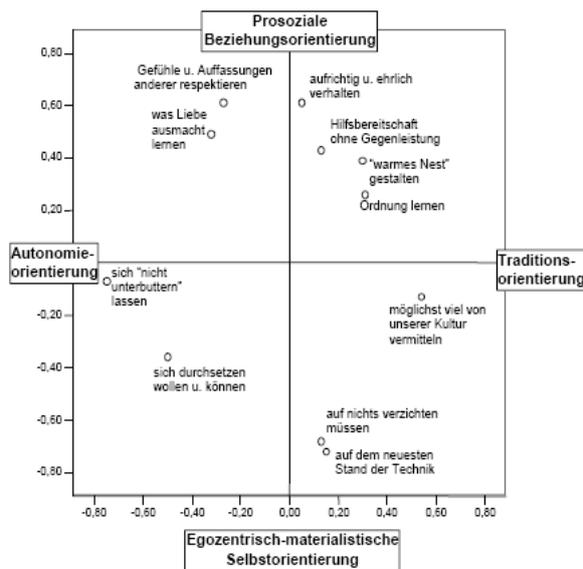


Abb 8: Wertefeld nach Feige und Gennerich (2008)⁴¹⁵

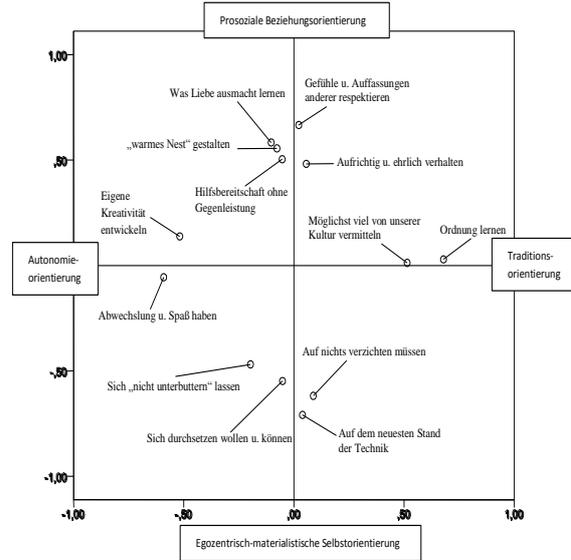


Abb. 9: Ergänztes Wertefeld der neuen Stichprobe (Plot der Faktorladungen nach Varimaxrotation)

Die Analyse der Dimensionskorrelationen zwischen der Berechnung des Wertefeldes nach der Berechnungsvorschrift und der Dimensionsberechnung nach einer neu berechneten Formel zeigen, dass die Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung nahezu identisch bleibt ($r = .981$), während sich der Bedeutungsgehalt der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung leicht verschiebt ($r = .459$). Weitere Analysen zeigten keine großen Ergebnisunterschiede zwischen den beiden Berechnungswegen. Deshalb wurde zugunsten einer besseren Vergleichbarkeit der Studienergebnisse entschieden, die Berechnungen der vorliegenden Studie anhand der Berechnungsvorschrift der Normstichprobe durchzuführen.

⁴¹⁵ Feige, A./ Gennerich, C. (2008). Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Münster. S. 285.

Entwicklung eines Fragebogens für die Bereiche „Naturwissenschaft und Theologie“ und „Wahrnehmung des Religionsunterrichts“

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Reliabilitätswerte der einzelnen Skalen der Hauptstudie:

<i>Skala (Anzahl der Items)</i>	<i>Reliabilität (Cronbachs Alpha)</i>
Wissenschaftsgläubigkeit (5)	.671
Kreationismus (5)	.831
„Personales Schöpfungsverständnis“ (4)	.917
„Apersonales Schöpfungsverständnis“ (3)	.693
Sinnhaftigkeit der Lebens- und Weltentstehung	.609
Verhältnismodelle – Konfliktmodell (3)	.806
Verhältnismodelle- Unabhängigkeitsmodell (2)	.482
Verhältnismodelle - Dialogmodell (3)	.626
Verhältnismodelle – Integrationsmodell (2)	.724
Evolutionstheorie (5)	.643
Zufriedenheit der SuS mit dem RU (10)	.862

Tab. 9: Reliabilitäten des Erhebungsinstrumentes (Schülerfragebogen) *nach* der Optimierung

In Tab. 9 sind die optimierten Skalen der Studie 2 mit den entsprechend berechneten Reliabilitätswerten abgebildet. Aus ihnen ist zu erkennen, dass es gelungen ist, für die meisten Bereiche der Studie reliable Skalen zur Erfassung der Schülereinstellungen zu entwickeln. Lediglich die Skala zum Unabhängigkeitsmodell der Verhältnismodelle nach Ian Barbour müsste mit einem Alphakoeffizienten von $\alpha = .482$ (2 Items) für weitere Studie noch einmal erweitert und optimiert werden.⁴¹⁶ Diese Skala wird deshalb aus den weiteren Analysen der Studie ausgeschlossen.

Der Lehrerfragebogen

Förder- und Förderkompetenz

Ergänzend zu den Skalen des Schülerfragebogens wurde für den Lehrerfragebogen eine Skala zur allgemeinen Selbsteinschätzung der Förder- und Förderkompetenz durch die ReligionslehrerInnen entwickelt. Die Reliabilitätsanalysen ergaben für die neu entwickelten Items einen zufriedenstellenden Alphaswert von $\alpha = .783$ (8 Items). Die Items konnten in

⁴¹⁶ Auch die Berechnung der Zusammenhänge durch Faktorenanalysen konnte an diesem Punkt keine bessere Lösung ergeben, sodass die theoriegeleitete Unterteilung der Items in die vier angenommenen Itemblöcke beibehalten wurde.

dieser optimierten Form in die Analysen eingehen. Bei der Perspektivenübernahme für die Werte und Einstellungen der SchülerInnen wurden die LehrerInnen zudem gebeten einzuschätzen, wie gut sie die SchülerInnen des jeweiligen Quadranten meinen fördern und fordern zu können. Zu dieser Einschätzung wurde eine Kurzform der allgemeinen Skala eingesetzt. Mit einem Reliabilitätswert von $\alpha = .666$ (2 Items) gingen auch diese Items in die Analyse ein.

Einstellung der LehrerInnen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“

Die Reliabilitätsanalyse der Lehreritems anhand der theoriegeleiteten Skalenbildungen zeigte nur bedingt zufriedenstellende Werte der internen Konsistenz. Tabelle 10 veranschaulicht die Ergebnisse:

<i>Skala (Anzahl der Items)</i>	<i>Reliabilität (Cronbachs Alpha)</i>
Wissenschaftsgläubigkeit (4)	.638
Kreationismus (2)	.113
„Personales Schöpfungsverständnis“ (2)	.347
„Apersonales Schöpfungsverständnis“ (2)	.606
Sinnhaftigkeit der Lebens- und Weltentstehung (2)	.498
Verhältnismodelle – Konfliktmodell (2)	.911
Verhältnismodelle- Unabhängigkeitsmodell (2)	.176
Verhältnismodelle - Dialogmodell (2)	-.179
Verhältnismodelle – Integrationsmodell (2)	.031
Evolutionstheorie (2)	.581

Tab.10: Reliabilitäten des Erhebungsinstrumentes (Lehrerfragebogen)

Von den insgesamt zehn theoriegeleitet gebildeten Skalen erreichen lediglich 4 eine zufriedenstellende Reliabilität. Die grau markierten Skalen liegen zum Teil erheblich unterhalb der als zufriedenstellend anzusehenden Werte interner Konsistenz⁴¹⁷. Deshalb wurden in diesem Bereich Faktorenanalysen berechnet, die Aufschluss über die zugrunde liegende Faktorenstruktur geben sollten. Durch die Berechnung einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation ließen sich anhand des Eigenwertverlaufs 3 Faktoren isolieren.

⁴¹⁷ Als Grenzwert für eine akzeptable Reliabilität wurde der Cronbach's Alphaswert .5 festgelegt.

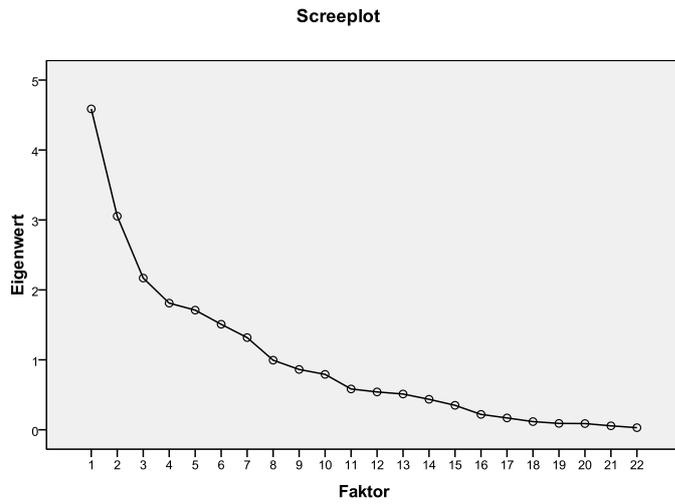


Abb. 10: Screeplot der Faktorenanalyse zu den Lehrereinstellungen im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie

Rotierte Komponentenmatrix(a)

	Komponenten		
	1	2	3
Rekodiertes Item: Moderne NaWi widerlegen Bibel.	,807	,010	-,122
Ich glaube, dass Gott mich erschaffen hat.	,733	,111	-,091
Rekodiertes Item: Alles nur erfunden: Nawi widerlegt Schöpfungserzählungen.	,680	-,338	-,097
Rekodiertes Item: Nawi gibt auf alle Lebensfragen eine Antwort.	,679	,079	-,157
Nawi Erkenntnisse können das Staunen über Gottes Schöpfung steigern.	,630	,225	-,158
Staunen über Natur - Welt als Schöpfung Gottes.	,485	,456	-,206
Nawi Theorien nie mit absoluter Sicherheit zu beweisen.	,465	-,317	-,437
Nawi lassen Schöpfungsplan Gottes erkennen.	,224	-,114	-,019

Rekodiertes Item: Entstehung der Welt als großes Geheimnis.	-,059	,753	,135
Rekodiertes Item: Weltentstehung mit menschlichem Verstand nicht zu erklären.	,028	,645	-,210
Leben als sinnloses Ergebnis biologischer Prozesse.	-,095	,602	,173
Rekodiertes Item: Einzigartigkeit der Welt - von intelligentem Schöpfer gemacht.	-,368	,545	-,325
Nawi - Gesetze der Natur; Bibel - typ. Konflikte des Lebens.	,373	,538	-,023
Kein sinnvoller Plan hinter Entwicklung von Leben und Erde.	-,040	,530	,067
Schöpfungsbericht als Ausdruck menschlicher Grunderfahrung.	,059	,150	,131
<hr/>			
Nawi Theorien definitiv wahr.	-,124	-,002	,876
Sinn des Lebens: Erhaltung der Erbanlagen.	-,189	,233	,742
Rekodiertes Item: Ich lehne die Evolutionstheorie ab.	-,169	,360	,552
Zeitgemäße Glaubensvorstellungen nawi zu beweisen.	-,109	-,076	,503
Rekodiertes Item:Theolog. Sichtweisen können helfen, die Grenzen nawi Welterfassung wahrzunehmen.	,373	-,232	,465
Glaube nur Dinge, die logisch und nawi beweisbar sind.	-,376	,057	,464
Menschen als Instrumente im Zahnrad der Evolution.	-,221	-,288	,417

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. a Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Tab. 11: Hauptkomponentenanalyse zu den Lehrereinstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“

Die Faktorenanalyse der Lehrertests zeigt eine klare Unterteilung der Items in drei Faktorscores, die jeweils zufriedenstellende Reliabilitätswerte aufweisen:

Den *ersten* Faktor bilden 5 Items ($\alpha = .781$), die den Themenkomplex Vertrauen auf die Schöpfung Gottes beinhalten. Die personale Bedeutung des Schöpfungsvertrauens spielt hierbei ebenso eine Rolle wie die Frage, inwieweit die Naturwissenschaften zur Erklärung der Schöpfung beitragen können.⁴¹⁸

Der *zweite* Faktor besteht aus 6 Items ($\alpha = .688$), die der Frage nach Sinnhaftigkeit und Bedeutung der Entstehung von Welt und Leben nachgehen. Bei ihm spielt die Wahrnehmung des Lebens im Spannungsfeld von Geheimnis und Rationalität ebenso eine Rolle wie die Frage der Domänenspezifität von Naturwissenschaft und Theologie.⁴¹⁹

Der *dritte* Faktor umfasst 7 Items ($\alpha = .688$), die die Aspekte Rationalität und Logik sowie Absolutheit der Naturwissenschaften in den Mittelpunkt rücken. Neben der Frage nach Wissenschaftsgläubigkeit und Mechanismen der Naturwissenschaften tritt eindeutig die dominierende Rolle der Naturwissenschaften hervor. Die Theologie wird hierbei, wenn überhaupt, dann nur als Hilfe zur Wahrnehmung der Grenzen naturwissenschaftlicher Zugänge wahrgenommen.⁴²⁰

In der Form der neu berechneten Faktorscores gehen diese drei ermittelten Faktoren der Lehrereinstellung in die Berechnungen der Hauptstudie ein.

6.4. Ergebnisse der Studie 2: Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen

Die diagnostische Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen wurde in den Studien des vorliegenden Projektes auf mehreren Ebenen erhoben. Einerseits wurden mithilfe des Wertefeldes von Feige und Gennerich Einzelurteile über die Werthaltung der SchülerInnen erfragt: pro Schülerin/ Schüler verorteten die Religionslehrkräfte die von ihnen vermutete Schülerposition durch ein Kreuz innerhalb eines leeren Wertefeldes. Dieser Erhebungsschritt ermöglichte die Erfassung eines Aspektes der individuellen diagnostischen

⁴¹⁸ Iteminhalte: Moderne Nawi widerlegt nicht die Bibel (item171)– Glaube, dass Gott mich geschaffen hat (litem35) – Nawi widerlegt nicht Schöpfungserzählung (item231) – Nawi gibt nicht auf alle Lebensfragen Antworten (item361)– Nawi Erkenntnisse können helfen, das Staunen über Gottes Schöpfung zu steigern (litem32).

⁴¹⁹ Iteminhalte: Entstehung der Welt ist kein großes Geheimnis (item201) – Weltentstehung ist mit menschlichem Verstand nicht zu erklären (item281)– Leben als sinnloses Ergebnis biologischer Prozesse (litem29) – Die Welt ist einzigartig, aber es gibt keinen Schöpfer oder die Welt ist nicht einzigartig (item341) – Naturwissenschaften erklären die Gesetze der Natur und Bibel bezieht sich auf typische Konflikte des Lebens (litem26) – Hinter der Entwicklung des Lebens und der Erde steht kein sinnvoller Plan (litem22).

⁴²⁰ Iteminhalte: Nawi Theorien können als definitiv wahr bewiesen werden (litem16) – Sinn des Lebens besteht in der Erhaltung der Erbanlagen (litem31) - Keine Ablehnung der Evolutionstheorie (item301) – Zeitgemäße Glaubensvorstellungen sind naturwissenschaftlich zu beweisen (litem19) – Theologische Sichtweisen helfen nicht, die Grenzen nawi Welterfassung wahrzunehmen (item371)– Ich glaube nur Dinge, die logisch und naturwissenschaftlich beweisbar sind (litem33)– Menschen sind nur kleine Instrumente im Zahnrad der Evolution(litem21).

Wahrnehmungskompetenz. Auf der anderen Seite wurde anhand der visuellen Verortung innerhalb des Wertefeldes eine eigenständige Gruppenbildung durch die LehrerInnen vorgenommen, die die Analyse von Gruppenurteilen ermöglichte. Entsprechend den vier Quadranten des Wertefeldes wurde für die folgenden Erhebungsteile eine vervierfachte Perspektivenübernahme erfragt. Durch sie konnten kategoriale diagnostische Wahrnehmungskompetenzen für die Bereiche „Werthaltung Jugendlicher“ und Einstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ berechnet werden. In den folgenden Kapiteln sollen sowohl die Studienergebnisse zur individuellen diagnostischen Wahrnehmungskompetenz als auch diejenigen zu den kategorialen diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen vorgestellt werden.

6.4.1. Individuelle Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen

Vorentscheidungen

Die ReligionslehrerInnen wurden gebeten, ihre SchülerInnen in einem leeren Wertefeld entsprechend ihrer vermuteten Werthaltung zu verorten. Eine kurze Anleitung erörterte zur besseren Orientierung die Bedeutung der vier Pole der Werthaltungsdimensionen in Anlehnung an die Studie von Feige und Gennerich. Pro Kurs verorteten die ReligionslehrerInnen entsprechend der jeweiligen Klassengröße zwischen 8 und 28 SchülerInnen durch jeweils ein kennzeichnendes Kreuz innerhalb des vorgegebenen Wertefeldes. Die vier Quadranten dieses Wertefeldes wurden in den folgenden Teilen der Studie als Gruppeneinteilungen genutzt, sodass eine Perspektivenübernahme für vier selbst gebildete Schülergruppen entsprechend den vier Quadranten des Wertefeldes entstand.

Die Verortung der SchülerInnen fand jedoch nicht als vorher angekündigte Gruppenbildung statt. Die LehrerInnen setzten die Kreuze demnach nicht nur innerhalb der Quadranten, sondern auch in unmittelbarer Nähe zu den Dimensionslinien oder direkt auf den eingezeichneten Hilfslinien. Hierdurch entstand die Frage, wie eindeutig diejenigen Kreuze einem Quadranten zugeordnet werden konnten, die sich in direkter Nähe zu den Dimensionslinien befanden. Zur genauen Analyse der einzelnen Positionierungen wurden zwei Werte pro Kreuz entsprechend der beiden Werthaltungsdimensionen ausgemessen und in das Statistikprogramm SPSS eingelesen. Die Analyse der Millimeterangaben entsprechend den beiden Dimensionslinien gab hierbei Aufschluss über die Verortung der einzelnen SchülerInnen in den vier Quadranten des Wertefeldes. Das Ausmessen der einzelnen Kreuze

zeigte, dass bei Kreuzen, die nur geringfügig von den Linien abwichen, nicht eindeutig erkannt werden konnte, ob diese Abweichung eine Bedeutung hatte oder nicht.⁴²¹ Um die Bedeutung der direkten Umgebung beider Dimensionslinien für die Urteilskompetenz der LehrerInnen herausstellen zu können, wurden in mehreren Schritten stets größere Korridore berechnet, innerhalb derer diejenigen Kreuze definiert waren, die aufgrund möglicher Verzerrungseffekte aus den Berechnungen ausgeschlossen werden sollten. Die Berechnung von drei verschiedenen Korridorbreiten ermöglichte es hierbei, eine statistisch begründete Entscheidung zu treffen, bis zu welchem Abstand die Kreuze als gültig angesehen werden sollten. Es ergaben sich hierbei die in Tab. 12 dargestellten Ergebnisse:

<i>Korridorbreite</i>	<i>Anzahl der gültigen SchülerInnen (N)</i>	<i>Anzahl der eingeschätzten Klassen (N)</i>	<i>Unveränderte Passung gleich geblieben (Anzahl der Klassen/ Prozent)</i>	<i>Verbesserte Passung (Anzahl der Klassen/ Prozent)</i>	<i>Verschlechterte Passung (Anzahl der Klassen/ Prozent)</i>
Ohne Korridor	790	42			
Je 1 mm neben den Dimensionslinien	732	42 (100 %)	23 (54,8%)	16 (38,1%)	3 (7,1%)
Je 2 mm neben den Dimensionslinien	712	42 (100 %)	16 (38,1%)	18 (42,9%)	7 (16,7%)
Je 5 mm neben den Dimensionslinien	601	42 (100 %)	-	27 (64,3%)	13 (31,0%)

Tab.12: Veränderung der Passungswerte unter Berücksichtigung von Ausschlussbereichen entlang der Dimensionslinien des Wertefeldes

In Tabelle 12 sind die Veränderungen der Passungen bei der Berechnung eines 1mm-Korridors, eines 2 mm-Korridors und eines 5mm-Korridors entlang der Dimensionslinien dargestellt. Diejenigen Kreuze, die innerhalb dieser berechneten Korridore lagen, wurden jeweils von den Passungsberechnungen ausgeschlossen. Um eine statistisch begründete Entscheidung treffen zu können, welche Werte als gültig angesehen werden sollten, wurde berechnet, inwieweit sich die Passungsberechnungen außerhalb der Korridore verbesserten oder verschlechterten. Hierbei wurden die Zuordnung der SchülerInnen zu einem Quadranten des Wertefeldes und deren eigene Verortung anhand der Werthaltungssitems von Feige und

⁴²¹ Gleiches gilt für Eintragungen, die nicht anhand von gekennzeichneten Kreuzen, sondern durch das Eintragen einfacher Zahlen vorgenommen wurden. Um mögliche subjektive Verzerrungseffekte möglichst gering zu halten, wurden die Zahlen in diesen Wertefeldern in ihrer Größe bzw. Breite ausgemessen und das Ergebnis dann gemittelt. Die beiden Mittelpunkte der ausgemessenen Zahl wurden als Messpunkte auf den beiden Dimensionen eingetragen. Durch dieses Vorgehen konnten mögliche subjektive Verzerrungseffekte minimiert werden.

Gennerich betrachtet. Ausgangspunkt waren die jeweiligen Passungsberechnungen ohne Einrichtung eines Korridors und die Verbesserung bzw. Verschlechterung bei Ausschluss einer Berechnung der entsprechenden Korridore (1 mm entlang der Dimensionslinien, 2 mm entlang der Dimensionslinien und 5 mm entlang der Dimensionslinien). Die Angaben in der Tabelle lassen dementsprechend erkennen, ob die Passung zwischen Schülermerkmal und Lehrereinschätzung gleich geblieben ist, sich verbessert oder verschlechtert hat.

Bei der Einrichtung eines 1mm-Korridors zeigt sich in 23 Klassen (54,8%) keine Verbesserung der Schülereinschätzungen. In 16 Klassen (38,1%) verbesserte sich die Passgenauigkeit der Lehrerurteile, während sie sich bei 3 Klassen (7,1%) verschlechterte. Bei der Einrichtung eines 1mm-Korridors wurden 58 SchülerInnen aus den Berechnungen ausgeschlossen, da die Kreuze hier innerhalb des berechneten Korridors lagen. Berechnet man nun einen 2 mm-Korridor, so zeigt sich, dass bereits 78 SchülerInnen aus der Auswertung fallen und die Passgenauigkeit sich stark verschlechtert: Hier fallen die Urteile in 7 Klassen (16,7%) schlechter aus als ohne die Einrichtung eines Korridors, während sich die passgenaue Einschätzung gegenüber dem 1mm-Korridor nur unwesentlich verbessert: Hier werden in 18 Klassen (42,9%) passendere Urteile gefällt. Bei der Berechnung eines 5mm-Korridors fällt nun auf, dass sich die Schülerstichprobe um 189 SchülerInnen reduziert hat. Die Passgenauigkeit der Urteile nimmt hier eindeutig zu: Bei 27 Klassen (64,3%) steigert sich die passende Einschätzung. Jedoch nimmt auch die Verschlechterungsrate zu: Hier werden 13 Klassen (31,0%) schlechter eingeschätzt.

Die Berechnungen lassen erkennen, dass der Ausschluss von Kreuzen, die innerhalb eines 1mm-Korridors liegen, geraten ist. Die geringe Verschlechterungsrate der Lehrereinschätzungen deutet darauf hin, dass sich hier nur wenige Lehrerurteile befinden, die eine Aussage über die eigentliche Lehrerkompetenz machen. Wäre dies der Fall, müsste man bei einem Wegfall der Daten, die sich innerhalb des Korridors befinden, mit einer starken Verschlechterung der Passungen rechnen. Wird der Korridor erweitert, so wird nicht nur eine Verbesserung der Lehrerurteile erzielt, sondern zugleich eine erhebliche Verringerung der Stichprobengröße und eine Verschlechterung der Urteilsgenauigkeit. Für die Berechnungen der Studie 2 wird dementsprechend ein Irrtumskorridor von 1mm entlang der Dimensionslinien angenommen, innerhalb dessen die Kreuze der LehrerInnen für die Berechnung der Passungsverhältnisse im Sinne einer Zuordnung zu den Quadranten des Wertefeldes ausgeschlossen werden.

Methodische Schritte zur Erfassung der individuellen diagnostischen Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen

Zur Erfassung der individuellen diagnostischen Wahrnehmungskompetenz der teilnehmenden ReligionslehrerInnen wurden im vorliegenden Projekt zwei verschiedene Zugangsweisen gewählt. Beiden lag die visuelle Erfassung der Schülerwerthaltungen in einem leeren Wertefeld zugrunde, in das die LehrerInnen ihre einzelnen SchülerInnen mithilfe von gekennzeichneten Kreuzen eintrugen, sodass pro Schülerin/ Schüler ein Kreuz zur Einschätzung der individuellen Werthaltung durch die LehrerInnen vorliegt. Eben diese individuelle Einschätzung ermöglichte die Berechnung von „Passungsverhältnissen“ auf zwei verschiedenen Wegen. Zum einen galt es auszuwerten, ob die LehrerInnen die SchülerInnen entsprechend der tatsächlich bestehenden Werthaltung in die entsprechenden Quadranten des Wertefeldes eingeordnet hatten oder ob es hier Unterschiede in der Perspektive gab, die durch den Abgleich von Lehrerverortung und Schülerauskunft zu Tage traten. Zum anderen ermöglichte die Verortung innerhalb des vorgegebenen Wertefeldes eine Auswertung der beiden zugrundeliegenden Dimensionen. Beide Zugangsweisen sollen im Folgenden detailliert erörtert werden.

Die Zuordnungen der einzelnen SchülerInnen zu den vier Quadranten des Wertefeldes wurden – wie bereits erläutert - unter Berücksichtigung eines Imm-Fehlerkorridors entlang der Dimensionslinien ermittelt. Parallel dazu wurden die Selbstauskünfte der SchülerInnen in Bezug auf ihre eigenen Werthaltungen ausgewertet und ebenfalls in Zuordnungen zu den Quadranten des Wertefeldes übersetzt. Durch diesen Schritt konnten nun Lehrereinschätzungen und Schülerauskünfte verglichen werden, indem ein Übereinstimmungsmaß von Einschätzungen und Einstellungen berechnet wurde. Diese Angaben der Übereinstimmung ermöglichten es schließlich eine Rangreihe der LehrerInnen in Bezug auf die ermittelten Prozente zutreffender Einschätzungen zu erstellen. Hierbei zeigte sich, dass die Prozenträge der Passung zwischen 7,1% richtiger Einschätzungen und 64,7% lagen ($M = 31,3$; $SD = 13,2$). Abbildung 11 verdeutlicht die Verteilung der Prozenträge graphisch:

Prozentränge der Passung zwischen Schülerwerthaltung und Lehrereinschätzung

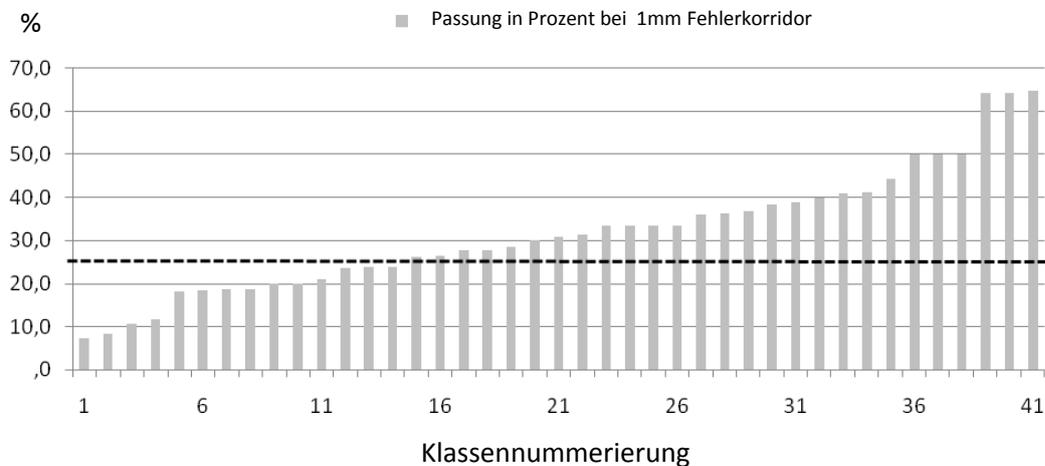


Abb. 11: Prozentränge der Passung zwischen Schülerwerthaltung und deren Einschätzung durch die unterrichtende Lehrperson nach Klassenzugehörigkeit

Bei einer zufälligen Zuordnung ergibt sich für fünf vorhandene Antwortmöglichkeiten⁴²² eine Trefferwahrscheinlichkeit von 20 %. Betrachtet man nun die Lehrertreffsicherheit, so zeigt sich, dass die Einschätzung bei 14 Klassen (33,3%) unterhalb dieser zufälligen Quote liegt, während 28 Klasseneinschätzungen (66,6%) eine Treffsicherheit erzielen, die oberhalb der zufälligen Trefferwahrscheinlichkeit liegt (M= 31,3%; SD= 13,2). Insgesamt zeigt sich also ein kompetentes Bild der Schülereinschätzung, das eine überzufällige Treffsicherheit spiegelt. Dennoch stellt sich an dieser Stelle die Frage, woran die unterzufällige Trefferquote liegen könnte und ob sich für diese systematische Einflussfaktoren ermitteln lassen.

⁴²² Die Lehrkraft konnte die SchülerInnen zu einem der vier Quadranten des Wertefeldes zuordnen oder als fünfte Möglichkeit die Antwort verweigern.

Welcher Werthaltungstyp wird am passendsten eingeschätzt?

Wertet man nun diese passende Zuordnung zu den Quadranten nach den einzelnen Quadranten des Wertefeldes aus, so zeigt sich folgendes Bild:

<i>Quadrant des Wertefeldes</i>	<i>Stichprobengröße der durch die Lehrkraft verorteten SchülerInnen</i>	<i>Übereinstimmung von Schülerselbstausskunft und Lehrereinschätzung</i>	<i>Unterschied zwischen Schülerselbstausskunft und Lehrereinschätzung</i>
Oben links	224 (29,8 %)	55 (24,6%)	169 (75,4%)
Oben rechts	246 (32,7 %)	91 (37,0%)	155 (63,0%)
Unten links	179 (23,8%)	63 (35,2%)	116 (64,8%)
Unten rechts	102 (13,6%)	16 (15,7%)	86 (84,3%)
Gesamt	751 (100 %)		

Tab. 13: Übereinstimmungen und Unterschiede von Schülerselbstausskunft und Lehrereinschätzung entsprechend den vier Quadranten des Wertefeldes

Tabelle 13 verdeutlicht die Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Schülerselbstausskunft und Lehrereinschätzung entsprechend den vier Quadranten des Wertefeldes. Der zweiten Spalte kann entnommen werden, dass die meisten SchülerInnen durch die unterrichtenden Lehrpersonen in dem Quadranten oben rechts verortet wurden (N = 246; 32,7%). Die dritte und vierte Spalte geben Übereinstimmungen und Differenzen von Schülerselbstausskunft und Lehrereinschätzung bei der Zuordnung zu den vier Quadranten des Wertefeldes an. Hier zeigt sich, dass die Übereinstimmung der Urteile für den Quadranten oben rechts den höchsten prozentualen Wert erreicht (37,0%) und der Quadrant unten rechts den größten Differenzwert (84,3%) aufweist. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass ReligionslehrerInnen prozentual eine beziehungsorientiert-traditionelle Werthaltung am zutreffendsten erkennen und einschätzen können, während eine selbstorientiert-traditionelle Haltung am schwierigsten einzuschätzen ist. Diese Ergebnisse stimmen mit den Tendenzen der Vorstudie überein.

Wahrnehmung entsprechend der Dimensionen des Wertefeldes

Zur Berechnung der Passung entsprechend den beiden Dimensionen des Wertefeldes wurden zwei verschiedene Berechnungswege genutzt: in einem ersten Schritt wurden die einzelnen Kreuze im Wertefeld ausgemessen. Pro Schülerin/ Schüler wurden so zwei

Millimeterangaben entsprechend der Position des jeweiligen Kreuzes auf den beiden Dimensionen des Wertefeldes ermittelt. Ein zweiter Bezugspunkt des Lehrerurteils wurde durch die statistische Analyse der Itemeinschätzungen aus Lehrer- (Fremdeinschätzung der SchülerInnen) und Schülerperspektive (Selbstauskunft der SchülerInnen) ermittelt. Hierzu wurden die Einschätzungen der einzelnen Items des Wertefragebogens nach Feige und Gennerich zugrunde gelegt. Die Vergleichbarkeit der beiden Studien wurde durch eine ausreichende Größe beider Stichproben gewährleistet. Auf der Basis der Normstichprobe von Feige und Gennerich wurden mithilfe von linearen Regressionsanalysen die Wertedimensionen des Wertefeldes vorhergesagt. Analog hierzu wurden die Schülerfragebögen ebenfalls durch lineare Regressionsanalysen ausgewertet, sodass Schülerangaben und Lehrereinschätzungen direkt miteinander in Beziehung gesetzt werden konnten: Die Einschätzungswerte der Lehrerfragebögen wurden mit den Dimensionswerten der Schülerfragebögen korreliert, um so ein standardisiertes Maß für den Zusammenhang von Schüler- und Lehrerperspektive zu ermitteln. Während die Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung mit einer Korrelation von $r = .239^{**}$ eine angemessene Wahrnehmung der Schülerwerthaltung erkennen lässt, wird die Korrelation der beiden Perspektiven auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung nicht signifikant ($r = .039$; $p = .280$). Die Lehrerperspektive zeigt somit auf dieser Dimension keinen bedeutsamen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der SchülerInnen und deren tatsächlich vorhandener Werthaltung.⁴²³

6.4.2. Kategoriale diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen

Auf einer zweiten Analyseebene wurden die Verortungen der einzelnen SchülerInnen durch die unterrichtenden LehrerInnen im Sinne der Bildung von vier Werthaltungstypen entsprechend den vier Quadranten des Wertefeldes genutzt, um die diagnostische Wahrnehmungskompetenz in Bezug auf Gruppenurteile auszuwerten. Im Anschluss an die Gruppenbildung entsprechend der vermuteten Schülerwerthaltung wurden die ReligionslehrerInnen deshalb gebeten, die nachfolgenden Fragebogenteile in Perspektivenübernahme für jeweils einen Werthaltungstyp auszufüllen. Neben der Einschätzung der Schülerwerthaltung auf Gruppenebene wurden in diesen Fragebogenteilen

⁴²³ Die Vermessung der einzelnen Dimensionspositionen ging ausschließlich in weiterführende Analysen ein, die im weiteren Verlauf der Darstellungen erörtert werden.

Perspektivenübernahmen für die Einstellungen der SchülerInnen zu zwei verschiedenen Aspekten des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ erfasst: auf einer inhaltlichen Ebene wurden Zugänge zur Entstehung und Entwicklung der Welt und des Lebens eingeschätzt, während auf einer strukturellen Ebene mögliche Verhältnismodelle von „Naturwissenschaft und Theologie“ erfragt wurden. Im Folgenden sollen diese Ergebnisse dargestellt und erläutert werden.

Wie gut diagnostizieren die ReligionslehrerInnen die Werthaltungen der SchülerInnen in der Perspektivenübernahme für die unterschiedlichen Werthaltungen?

Zur Berechnung der Passungsverhältnisse im Bereich der Gruppenurteile wurden absolute Differenzen zwischen der Schülerwerthaltung und der Lehrereinschätzung berechnet. Tabelle 14 gibt einen detaillierten Überblick über die Ergebnisse der Analysen:

Item	M	SD
... die Familie als ein „warmes Nest“ gestalten.	,81	,67
...dass mein Kind auch Ordnung lernt (Pünktlichkeit, Disziplin ...).	1,04	,80
... dass mein Kind lernt, Gefühle und Auffassungen anderer zu respektieren.	,93	,85
... dass mein Kind möglichst viel von unserer Kultur vermittelt bekommt.	,78	,66
... dass mein Kind lernt, sich aufrichtig und ehrlich zu verhalten.	,78	,70
... dass mein Kind lernt, sich durchsetzen zu wollen und zu können.	,77	,71
... dass mein Kind lernt, was Liebe eigentlich ausmacht.	,76	,61
...dass mein Kind immer möglichst „auf dem neuesten Stand“ ist, besonders mit neuen Techniken (z.B. Computer) umgehen kann.	,78	,61
... dass mein Kind lernt, auch ohne Aussicht auf Gegenleistung hilfsbereit zu sein.	,79	,65
... dass mein Kind lernt, sich von anderen „nicht unterbuttern“ zu lassen.	,94	,65
... dass mein Kind möglichst auf nichts verzichten muss (z.B. gute Marken-Klamotten).	,72	,61
... dass mein Kind lernt, eigene Kreativität zu entwickeln.	1,02	,74
... dass mein Kind Abwechslung und Spaß hat.	,92	,73

Tab.14: Absolute Differenzen zwischen Schülerwerthaltung und Lehrereinschätzung nach den Werthaltungssitems von Feige und Gennerich (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Die Abstände zwischen Schülereinstellung und Perspektivenübernahme variieren von Minimum $M = ,72$ ($SD = ,61$) zu Maximum $M = 1,0$ ($SD = ,80$) und zeigen somit eine gute

mittlere Schülereinschätzung durch die LehrerInnen, die, wenn auch mit einer unterschiedlichen Varianz, die SchülerInnen in ihren Werthaltungen tendenziell richtig einschätzen können. Die größte Varianz des Passungsmaßes zwischen Schülerwerthaltung und Lehrereinschätzung findet man für das Werthaltungssitem „... dass mein Kind lernt, Gefühle und Auffassungen anderer zu respektieren“ ($SD = ,85$), während die geringste Streuung der Ergebnisse im Bereich des Werthaltungssitems „...dass mein Kind immer möglichst „auf dem neuesten Stand“ ist, besonders mit neuen Techniken (z.B. Computer) umgehen kann“ ($SD = ,61$) zu finden ist.

<i>Item</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
... die Familie als ein „warmes Nest“ gestalten.	,35	,99
...dass mein Kind auch Ordnung lernt (Pünktlichkeit, Disziplin ...).	,78	1,06
... dass mein Kind lernt, Gefühle und Auffassungen anderer zu respektieren.	,75	1,01
... dass mein Kind möglichst viel von unserer Kultur vermittelt bekommt.	,11	1,01
... dass mein Kind lernt, sich aufrichtig und ehrlich zu verhalten.	,65	,83
... dass mein Kind lernt, sich durchsetzen zu wollen und zu können.	,47	,94
... dass mein Kind lernt, was Liebe eigentlich ausmacht.	,45	,87
...dass mein Kind immer möglichst „auf dem neuesten Stand“ ist, besonders mit neuen Techniken (z.B. Computer) umgehen kann.	,13	,99
... dass mein Kind lernt, auch ohne Aussicht auf Gegenleistung hilfsbereit zu sein.	,68	,95
... dass mein Kind lernt, sich von anderen „nicht unterbuttern“ zu lassen.	,52	,88
... dass mein Kind möglichst auf nichts verzichten muss (z.B. gute Marken-Klamotten).	,00	1,14
... dass mein Kind lernt, eigene Kreativität zu entwickeln.	,29	,90
... dass mein Kind Abwechslung und Spaß hat.	,93	,84

Tab. 15: Relative Differenzen zwischen Schülerwerthaltung und Lehrereinschätzung nach den Werthaltungssitems von Feige und Gennerich (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Betrachtet man nun die relativen Differenzen zwischen Schülerwerthaltung und Lehrereinschätzung, so ist es möglich zu erfassen, ob die Schülerwerthaltung über- oder unterschätzt wurde. Hieran kann erkannt werden, ob eine stärkere Befürwortung der Werte vermutet wurde oder eine geringere als die SchülerInnen selbst angegeben haben. So zeigt sich, dass im Mittel lediglich ein Item „...dass mein Kind immer möglichst „auf dem neuesten Stand“ ist, besonders mit neuen Techniken (z.B. Computer) umgehen kann“ durch die

LehrerInnen leicht unterschätzt wird ($M = -,1$; $SD = ,99$). Alle anderen Items werden in ihrer Bedeutung für die SchülerInnen im Mittel unterschätzt. Dennoch zeigen auch diese Berechnungen in Analogie zur Berechnung absoluter Differenzen hohe Standardabweichungen, die auf eine breite Varianz der Ergebnisse auf Klassenebene schließen lassen. Interessanter Weise findet man die höchste Varianz bei dem im Mittel am „passendsten“ eingeschätzten Item „auf nichts verzichten müssen“ ($M = ,0048$; $SD = 1,14$). Das im Mittel am stärksten unterschätzte Item ist das Werthaltungsitem „Abwechslung und Spaß“ ($M = ,9299$; $SD = ,84$).

Wie gut diagnostizieren ReligionslehrerInnen die Einstellungen ihrer SchülerInnen zum Themengebiet „Naturwissenschaft und Theologie“ auf inhaltlicher Ebene?

In dem vorliegenden Projekt wurde der Themenkomplex „Naturwissenschaft und Theologie“ inhaltlich unter der Perspektive Entstehung und Entwicklung der Erde und des Lebens konkretisiert. Zur Erfassung der Schülereinstellung und der Lehrereinschätzung wurden Skalen zu den folgenden Inhaltsbereichen entwickelt: Wissenschaftsgläubigkeit, Kreationismus, personales Schöpfungsverständnis, apersonales Schöpfungsverständnis, Evolution und Sinnhaftigkeit der Lebens- und Weltentstehung. Der Abgleich von Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen gab erneut Aufschluss über eine weitere Facette der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen.

In methodischer Hinsicht wurde die diagnostische Kompetenz in diesem Bereich der Studie durch einen Perspektivenvergleich von Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen anhand von Differenzbildungen berechnet. Hierzu wurden die Schülerangaben zu den einzelnen Skalen nach den durch die LehrerInnen eingeteilten Werthaltungsgruppen gemittelt und von der durch die ReligionslehrerInnen vermuteten Einstellung substrahiert. Die Berechnung absoluter Differenzen erlaubt es hierbei zu analysieren, wie weit die Einschätzung der ReligionslehrerInnen von der tatsächlichen Einstellung der SchülerInnen entfernt lag, bzw. wie zutreffend die ReligionslehrerInnen die Einstellung ihrer SchülerInnen diagnostizieren konnten. Die Unterteilung anhand des Wertefeldes ermöglichte es zudem zu fragen, welche Werthaltungstypen zutreffender und welche weniger zutreffend eingeschätzt werden können. Die Berechnungen fanden stets auf der Ebene der Einzelklassen statt und wurden erst in einem weiterführenden Schritt auf der Ebene der Gesamtstichprobe zusammengefasst. Durch dieses Vorgehen konnte gewährleistet werden, dass die

Lehrereinschätzungen mit der dazugehörigen Schülergruppe in Beziehung gebracht wurden, ohne dass sich die Zugehörigkeiten der Urteile über die Klassen hinweg verschoben.

Die folgende Tabelle gibt nun einen Überblick über die auf Skalenebene berechneten Passungsmaße:

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Abs. Diff. Skala Wissenschaftsgläubigkeit	143	,00	2,20	,62	,48
Abs. Diff. Skala Kreationismus	143	,00	2,44	,65	,54
Abs. Diff. Skala Existenzielles Schöpfungsverständnis	143	,00	2,88	,84	,64
Abs. Diff. Skala Offenes Schöpfungsverständnis	143	,00	2,61	,72	,54
Abs. Diff. Skala Sinnhaftigkeit der Lebens- u. Weltentstehung	143	,00	2,20	,74	,51
Abs. Diff. Skala Evolution	143	,00	2,20	,72	,51
Gültige Werte (Listenweise)	143				

Tab. 16: Absolute Differenzen zwischen Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen auf Skalenebene im Bereich „Naturwissenschaft und Theologie“

Tab. 16 zeigt die absoluten Differenzen zwischen Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ auf Skalenebene. Die Analyse der minimalen absoluten Differenzen lässt erkennen, dass es für alle Skalen LehrerInnen gab, die die SchülerInnen in ihren Einstellungen genau zutreffend einschätzen konnten ($M = ,0$). Dennoch lassen die maximalen Abweichungen und die Standardabweichungen erhebliche Unterschiede in der zutreffenden Einschätzung der SchülerInnen erkennen. Der größte Abstand ist hierbei im Bereich der Einschätzung von Schülereinstellungen zu der Skala „Personales Schöpfungsverständnis“ festzustellen ($M = 2,88$; $SD = ,64$). Bei einer fünfstufigen Ratingskala lässt sich hier festhalten, dass die Lehrereinschätzung in dieser Klasse drei Stufen neben der Schülereinstellung lag. Im Mittel zeigen sich jedoch Abweichungen zwischen der Schülereinstellung und der Lehrereinschätzung, die zwischen $M = ,6$ ($SD = ,5$) für die Skala zur Wissenschaftsgläubigkeit und $M = ,8$ ($SD = ,6$) für die Skala zum personalen Schöpfungsverständnis liegen. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass die ReligionslehrerInnen im Mittel also über die Einstellungen der SchülerInnen informiert sind, sich in der Einschätzung dementsprechend tendenziell nur um eine Stufe verschätzen, aber zugleich erhebliche Unterschiede zwischen den unterrichtenden Lehrkräften bestehen. Inhaltlich ist auffällig, dass die ReligionslehrerInnen die Skala am wenigsten zutreffend einschätzen, die als zentral für den Religionsunterricht angesehen werden kann (die Skala

zum personalen Schöpfungsverständnis), während sie eine Skala, die als problematisch im Kontext schulischen Religionsunterrichts gedeutet werden kann, am zutreffendsten diagnostizieren (die Skala zur Wissenschaftsgläubigkeit). Es ist zu vermuten, dass diese Problematik den unterrichtenden Lehrpersonen bewusst ist und deshalb eine Sensibilisierung stattgefunden hat, die zu einer gezielten Wahrnehmung dieser Einstellung geführt hat. Die Skala zum personalen Schöpfungsverständnis hingegen ist ein den LehrerInnen sehr vertrauter Bereich, der möglicher Weise im Sinne eines sehr positiven Schülerbildes überschätzt wurde.

Betrachtet man nun die relativen Differenzen der Skalen in der SchülerSelbstauskunft und der Lehrereinschätzung, so ergibt sich ein etwas differenzierteres Bild: Relative Differenzen ermöglichen an dieser Stelle zu erfahren, welche Skalen in ihrer Bedeutung durch die LehrerInnen überschätzt und welche unterschätzt wurden.

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Rel. Differenz Skala Wissenschaftsgläubigkeit	143	-2,20	2,20	,06	,78
Rel. Diff. Skala Kreationismus	143	-2,44	1,80	-,07	,84
Rel. Diff. Skala Existenzielles Schöpfungsverständnis	143	-2,88	2,50	-,24	1,03
Rel. Diff. Skala Offenes Schöpfungsverständnis	143	-2,61	1,87	-,19	,88
Rel. Diff. Skala Sinnhaftigkeit der Lebens- u. Weltentstehung	143	-2,20	2,00	-,23	,87
Rel. Diff. Skala Evolution	143	-2,20	2,00	-,06	,88
Gültige Werte (Listenweise)	143				

Tab. 17: Relative Differenzen zwischen Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen auf Skalenebene im Bereich „Naturwissenschaft und Theologie“

Wie Tabelle 17 verdeutlicht, wurden, abgesehen von der Skala zur Wissenschaftsgläubigkeit, alle Skalen in ihrer Bedeutung für die SchülerInnen im Mittel überschätzt. Dennoch lassen die minimalen und die maximalen Angaben zu den relativen Differenzen auf Klassenebene erkennen, dass die Über- bzw. Unterschätzungswerte von Klasse zu Klasse stark variieren. Die größten Ergebnisspannen ergeben sich in Bezug auf die Berechnung relativer Differenzen zwischen Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen erneut in Hinsicht auf die Skala zum „Personalen Schöpfungsverständnis“ ($SD = 1,031$). In der Zuordnung zu dieser Skala findet man ebenfalls die größte mittlere Überschätzung ($M = -,2426$; $SD = 1,031$). Die geringsten mittleren Überschätzungen findet man in Bezug auf die Skalen zu Evolution ($M = -,064$; $SD = ,88126$) und Kreationismus ($M = -,0691$; $SD = ,840$). Dieses Ergebnis bestätigt erneut die These, dass ReligionslehrerInnen für als problematisch empfundene Positionen

sensibilisiert zu sein scheinen und diese besonders genau einschätzen können, während die Skala zum „Personalen Schöpfungsverständnis“ eine starke Überschätzung aufweist, die auf eine positive Voreingenommenheit gegenüber den SchülerInnen hindeuten kann. Die einzige mittlere Unterschätzung stellt sich für die Skala „Wissenschaftsgläubigkeit“ ein ($M = ,0641$; $SD = ,784$). Diese Unterschätzung der Schülereinstellung im Bereich der Skala zur Wissenschaftsgläubigkeit fügt sich ebenfalls in die These zur Fehleinschätzung der SchülerInnen im Sinne eines überpositiven Schülerbildes: eine stark wissenschaftsgläubige Position wird als nicht vorhanden angenommen, sondern in der Bedeutung für die SchülerInnen relativiert.

Wie gut diagnostizieren ReligionslehrerInnen die Einstellungen ihrer SchülerInnen zum Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie auf struktureller Ebene?

In einem weiteren Abschnitt der Fragebögen wurden die SchülerInnen nach ihrem persönlichen Verständnis des Verhältnisses von Naturwissenschaft und Theologie auf struktureller Ebene gefragt. Parallel hierzu schätzten die ReligionslehrerInnen erneut die Schülereinstellungen zu diesem Themengebiet jeweils für die vier selbst gebildeten Werthaltungstypen ein. Die „Passungsverhältnisse“ wurden in einem ersten Auswertungsschritt zunächst auf Klassenebene, dann auf der Ebene der Gesamtstichprobe anhand von absoluten Differenzen und relativen Differenzen zwischen Schülereinstellung und Lehrereinschätzung berechnet. Tabelle 18 gibt einen detaillierten Einblick in die Ergebnisse der Berechnungen:

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Abs. Diff. Skala Konfliktmodell	143	,00	2,50	,81	,58
Abs. Diff. Skala Dialogmodell	143	,00	2,33	,70	,49
Abs. Diff. Skala Integrationsmodell	143	,00	2,69	,80	,60
Gültige Werte (Listenweise)	143				

Tab. 18: Absolute Differenzen zwischen Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen auf Skaleneben in Bezug auf die Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie

Grundsätzlich lässt sich in ihr für die strukturellen Bereiche des Themengebietes ein ähnlicher Befund feststellen wie für die inhaltlichen Bereiche: die LehrerInnen kennen die Schülereinstellung tendenziell, verschätzen sich jedoch im Mittel um eine Stufe. Tabelle 18 zeigt hierbei, dass die größte mittlere Distanz zwischen Schülereinstellung und Lehrereinschätzung im Bereich des Konfliktmodells zu finden ist ($M = ,810$; $SD = ,578$). Der geringste mittlere Abstand wurde in Bezug auf das Dialogmodell nachgewiesen ($M = ,6983$;

SD = ,5). Spannend an dieser Feststellung ist, dass sowohl die Skala zum Kreationismus als auch die Skala zur Wissenschaftsgläubigkeit in den Passungsberechnungen für die inhaltlichen Aspekte durch die ReligionslehrerInnen zutreffend eingeschätzt wurden. Da diese beiden Skalen im Sinne einer biblizistischen bzw. einer szientistischen Perspektive zum Konfliktmodell nach Ian Barbour gezählt werden, zeigt sich an dieser Stelle, dass inhaltliche Aspekte anders diagnostiziert werden als strukturelle Aspekte. Deshalb liegt die Schlussfolgerung nahe, dass inhaltliche Konkretisierungen aufgrund von größerer Nähe zu den im Unterricht behandelten Themen und praktischer Relevanz zutreffender eingeschätzt werden können als strukturelle Aspekte, die in der vorliegenden Form nur bedingt im Unterricht thematisiert werden. Eine Reflexion auf der Ebene der vorgestellten Metatheorien könnte demnach ein zusätzliches Abstraktionsniveau darstellen, das die Einschätzung der Schülereinstellungen erschwert. Dennoch stützen die Daten hier nicht die These, dass ReligionslehrerInnen das, was als problematisch im Religionsunterricht angesehen wird, genau einschätzen können, während die ihnen vertrauten Strukturen positiv überschätzt werden. In Bezug auf die Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie ist vielmehr das Gegenteil gegeben. Während das im Religionsunterricht favorisierte Dialogmodell am zutreffendsten eingeschätzt werden kann, wird für das Konfliktmodell die größte Perspektivendistanz zwischen Schülereinstellung und Lehrereinschätzung ermittelt. Doch ist hier Vorsicht in Bezug auf die Interpretation geboten, da die Mittelwerte nur unwesentlich voneinander abweichen und diese Unterschiede demnach eher als tendenziell anzunehmen sind.

Um einen Einblick in Über- und Unterschätzungen der Schülereinstellungen zu bekommen, wurden auch für den Bereich der strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ relative Differenzen zwischen den Schülereinstellungen und deren Lehrereinschätzungen berechnet, deren Ergebnisse in Tabelle 19 zusammengefasst sind:

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Rel. Diff. Skala Konfliktmodell	143	-2,50	2,44	,11	,99
Rel. Diff. Skala Dialogmodell	143	-2,33	1,83	-,22	,82
Rel. Diff. Skala Integrationsmodell	143	-2,69	2,00	-,25	,97
Gültige Werte (Listenweise)	143				

Tab. 19: Relative Differenzen zwischen der Schülereinstellung und der Lehrereinschätzung auf Skalenebene in Bezug auf die Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie

Die Berechnung relativer Differenzen zwischen der Schülereinstellung und deren Lehrereinschätzung zeigt, dass die Skala zum „Konfliktmodell“ als einzige Skala unterschätzt wurde ($M = ,1017$; $SD = ,99113$), während die anderen Skalen überschätzt wurden (für das Dialogmodell $M = -,2200$; $SD = ,82352$; für das Integrationsmodell $M = -,2478$; $SD = ,96983$). Diese Differenzen deuten darauf hin, dass die ReligionslehrerInnen bei der Einschätzung der Verhältnismodelle erneut ein sehr positives Schülerbild zugrunde gelegt haben, in dem ein Konflikt der beiden Disziplinen miteinander zugunsten eines vereinbarenden Denkens nicht zutreffend in Betracht gezogen wurde.

6.4.3. Zusammenhänge von individuellen und kategorialen diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen

Im Anschluss an die ersten beiden Ergebniskapitel zur individuellen und kategorialen diagnostischen Wahrnehmungskompetenz stellt sich nun die Frage, ob die beiden Kompetenzbereiche zusammenhängen. In die Berechnung der folgenden Regressionsanalysen gingen hierbei nach einem ersten Screening die folgenden Passungsmaße ein:

- Passung zu den Quadranten in %: Hierbei wurde berechnet, wie viele SchülerInnen die Lehrperson zutreffend in den vier Quadranten des leeren Wertefeldes verortet hat.
- Einzelurteil Schülerwerthaltung auf der Dimension A.-T.: Bei diesem Passungsmaß wurde die Verortung der SchülerInnen im Wertefeld auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ausgemessen. Anschließend wurde diese Angabe mit der tatsächlichen Schülerverortung auf der Dimension korreliert.
- Einzelurteil Schülerwerthaltung auf der Dimension B.-S.: Hier wurde in Analogie zu den Einzelurteilen auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung die Verortung der SchülerInnen auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ausgemessen und mit den tatsächlichen Schülerwerthaltungen auf dieser Dimension verrechnet.
- Gruppenurteil Schülerwerthaltung auf der Dimension A.-T.: Anhand der Gruppenbildungen und der anschließenden Perspektivenübernahme für diese Gruppen im Bereich der Werthaltung Jugendlicher wurden die Schülerverortungen auf den Dimensionen des Wertefeldes neu berechnet und von den tatsächlichen Schülerwerthaltungen auf Dimensionsebene substrahiert. Bei diesen Passungsberechnungen handelt es sich um die absoluten Differenzen zwischen

- Schülerwerthaltung und deren Einschätzung durch die LehrerInnen auf der Werthaltungsdimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung.
- Gruppenurteile Schülerwerthaltung auf der Dimension B.-S.: In Analogie zu den Gruppenurteilen auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung wurden hier die Werte für die Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung berechnet.
 - Gruppenurteile Schülereinstellung Naturwissenschaft und Theologie – inhaltliche Skalen: In diesem Bereich der Passungsberechnungen wurden Mittelwerte über die absoluten Differenzen zwischen Schülereinstellungen und Lehrereinschätzungen über die gesamten inhaltlichen Skalen des Themenbereichs berechnet.
 - Gruppenurteile Schülereinstellung Naturwissenschaft und Theologie – strukturelle Skalen: In Analogie zu den inhaltlichen Skalen wurden für die strukturellen Skalen alle Passungsmaße im Sinne absoluter Differenzbildungen zwischen der Schülereinstellung und der Lehrereinschätzung zu einem Mittelwert berechnet.

Da die Passungsmaße sich sowohl auf Einzelurteile als auch auf Gruppenurteile bezogen, wären an dieser Stelle bei der Berechnung von Regressionsanalysen zwei verschiedene Auswertungsebenen vermischt worden und Informationen verloren gegangen. Deshalb wurde entschieden, einfach Korrelationsberechnungen zur Ermittlung der Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Passungsmaßen der Studie zu berechnen. Aus diesem Zusammenhang erklären sich auch die je nach Passungsmaß variierenden Stichprobengrößen. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 20:

	<i>Einzelurteil Schülerwer- thaltung auf der Dimension A.-T.</i>	<i>Einzelurteil Schülerwer- thaltung auf der Dimension B.-S.</i>	<i>Gruppen- urteil Schülerwer- thaltung auf der Dimension A.-T.</i>	<i>Gruppen- urteile Schülerwer- thaltung auf der Dimension B.-S.</i>	<i>Gruppen- urteil Schülereins- tellung - Naturwisse- nschaft und Theologie - inhaltliche Aspekte</i>	<i>Gruppen- urteil Schülereins- tellung Naturwisse- nschaft und Theologie - strukturelle Aspekte</i>
Passung zu den Quadranten in %	r = .262** N = 790	r = .361** N = 790	r = .042 p= ,619 N = 142	r = .040 p= ,634 N = 142	r = .093 p= ,269 N = 143	r = .071 p= ,400 N = 143
Einzelurteil Schülerwer- thaltung auf der Dimension A.-T.		r = -.009 p= ,807 N = 790	r = -.154 p= ,067 N = 142	r = -.257** N = 142	r = -.133 p= ,113 N = 143	r = -.132 p= ,116 N = 143
Einzelurteil Schülerwer- thaltung auf der Dimension B.-S.			r = .072 p= ,392 N = 142	r = -.009 p= ,917 N = 142	r = -.008 p= ,924 N = 143	r = -.001 p= ,987 N = 143
Gruppenurt eil Schülerwer- thaltung auf der Dimension A.-T.				r = .250** N = 142	r = .084 p= ,323 N = 141	r = -.011 p= ,896 N = 141
Gruppenurt eile Schülerwer- thaltung auf der Dimension B.-S.					r = .043 p= ,612 N = 141	r = .156 p= ,064 N = 141
Mittelwert Naturwisse- nschaft und Theologie - inhaltliche Skalen						r = .497** N = 143

Tab 20: Zusammenhänge der verschiedenen Passungsmaße der Studie

Tabelle 20 stellt die Zusammenhängen der verschiedenen Passungsmaße der Studie dar. Eine Analyse der Ergebnisse ergibt folgende Muster: Die Rangkorrelation der Schülerzuordnung zu den vier Quadranten des Wertefeldes zeigt signifikante Zusammenhänge mit den Einschätzungen der SchülerInnen auf beiden Dimensionen. Der Zusammenhang mit der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung zeigt ein Korrelationsmaß von $r = .262^{**}$

($N = 790$), während die Korrelation mit der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung bei $r = .361^{**}$ ($N = 790$) liegt. Beide Passungsmaße zeigen somit eindeutige Zusammenhänge zu der Schülerverortung in den vier Quadranten des Wertefeldes. Diese Ergebnisse sind logisch, da sich alle drei Maße auf die gleichen Kreuze im Wertefeld beziehen. Liegen die LehrerInnen in der Einschätzung der Dimensionen falsch, so ist es nicht verwunderlich, wenn sie auch bei der Einschätzung der Quadranten eine falsche Einschätzung angeben. Daraus lässt sich hier schlussfolgern: je höher die treffende Einschätzung bei den Zuordnungen zu den Werthaltungsdimensionen, desto höher die treffende Einschätzung bei der Zuordnung zu den Quadranten des Wertefeldes.

Die Lehrereinschätzung der einzelnen Schülerwerthaltungen auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung zeigt einen signifikant negativen Zusammenhang mit dem Gruppenurteil auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ($r = -.257^{**}$; $N = 142$), sofern dieses Ergebnis nicht als Messfehler zu deuten ist. ReligionslehrerInnen, die die einzelnen SchülerInnen auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung sehr gut einschätzen können, zeigen demnach eine geringe Diagnoseleistung bei der Gruppeneinschätzung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung. Und als Umkehrschluss formuliert zeigen LehrerInnen, die die Gruppen auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung sehr gut einschätzen können, eine geringe Diagnoseleistung in Hinsicht auf die Einzeleinschätzung der Schülerwerthaltung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung. Eine Erklärung könnte, so es sich in der Tat nicht um einen Messfehler handelt, darin gesehen werden, dass die Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung besser in der Gruppe eingeschätzt werden kann (hier zeigt sich auch das Sozialverhalten und die Gruppeintegration), während die Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung eine eher versteckte Struktur betrifft, die lediglich in den Mitteilungen der Einzelperson wahrzunehmen ist, jedoch nur bedingt durch beobachtbares Verhalten erschlossen werden kann. Das Einzelurteil in Bezug auf die Ebene Autonomie- vs. Traditionsorientierung bezieht sich unter anderem auf die Frage, ob eine Schülerin/ ein Schüler sich neuen Gedanken gegenüber öffnet, kreativ und innovativ ist. Diese Eigenschaften können nur bedingt in der Interaktion während des Klassenunterrichts wahrgenommen werden, da hier Gruppenprozesse oder prozessbedingte Faktoren einschränkende Einflüsse haben können. Perspektive, Fokus und Herangehensweise könnten

in Bezug auf die beiden Urteilebenen sehr unterschiedlich sein und demnach in einer negativen Korrelation ihren Ausdruck finden.

Während die Einzelurteile der Schülerwerthaltungen zwischen den beiden Dimensionen keine Zusammenhänge zeigen, ist für die Gruppenurteile entsprechend der beiden Werthaltungsdimensionen ein signifikant positiver Zusammenhang festzustellen ($r = .250^{**}$; $N = 142$). LehrerInnen, die die Gruppe auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung zutreffend einschätzen, schätzen diese auch auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung zutreffend ein. Die Einschätzung von Gruppenurteilen scheint demnach eine Frage der Urteilebene zu sein. Können ReligionslehrerInnen die Gruppen in ihren Werthaltungen einschätzen, so können sie dies auch für beide Dimensionen des Wertefeldes. Können sie die Gruppen nicht in ihren Werthaltungen einschätzen, so können sie dies weder für die eine noch für die andere Dimension.

Aufschlussreich ist schließlich auch, dass die Einschätzung der Schülereinstellungen in dem Bereich „Naturwissenschaft und Theologie“ auf inhaltlicher (Einstellungen zu den Theorien der Lebens- und Weltentstehung) und struktureller Ebene (Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie) signifikant miteinander korrelieren. Mit einem Wert von $r = .497^{**}$ ($N = 143$) zeigen beide Passungsmaße eindeutig positive Zusammenhänge. ReligionslehrerInnen, die ihre SchülerInnen also in den inhaltlichen Bereichen des Themengebietes „Naturwissenschaft und Theologie“ zutreffend einschätzen, können dies auch in den strukturellen Bereichen.

Schlussfolgernd ist festzustellen, dass die Passungsmaße im Bereich der Werthaltungen unabhängig sind von den Passungsmaßen im Bereich der Einstellungsdiagnostik zum Thema „Naturwissenschaft und Theologie“. Grundsätzlich bleiben auch die Ebenen der Einschätzungen getrennt: es korrelieren die Passungsmaße individueller diagnostischer Kompetenz und diejenigen kategorialer diagnostischer Kompetenz nur in einem Fall negativ miteinander, sodass hier eine weitgehende Unabhängigkeit der Urteile angenommen werden kann. Einen ähnlichen Befund spiegeln Spinath et al. in ihren Veröffentlichungen, die eine weitgehende Unabhängigkeit der Komponenten von Diagnosegenauigkeit annehmen. Sie

schlussfolgern, dass eine zutreffende Diagnoseleistung nicht auf einer einheitlichen Kompetenz basiert, sondern vielmehr eine Vielzahl von Aspekten einbezieht.⁴²⁴

6.4.4. Personmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen von ReligionslehrerInnen als Einflussfaktoren auf die diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen

Um die Vorhersagefähigkeit der Lehrervariablen für die Passungsverhältnisse der vorliegenden Studie zu ermitteln, wurden in einem ersten Schritt Regressionsanalysen gerechnet, die alle Lehrervariablen und alle vorliegenden Passungsmaße umfassten. Dieses erste Screening konnte sicherstellen, dass keine Zusammenhänge übersehen wurden und ermöglichte zudem einen ersten Einblick in vorhandene Strukturen. Dennoch zeigte sich der Nachteil, dass, bedingt durch die Vielzahl der Prädiktoren und die hohe Anzahl der abhängigen Variablen, die Ergebnisstrukturen sehr komplex waren und durch hohe Interkorrelationseffekte zwischen den einzelnen Variablen die Aufdeckung klarer Strukturen erschwert wurde. Deshalb wurden für die folgenden Schritte Komplexitätsreduktionen vorgenommen, die zwar alle Inhaltsbereiche diagnostischer Wahrnehmungskompetenz (Werthaltung, Einstellung zu inhaltlichen und strukturellen Aspekten des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“) berücksichtigen, diese jedoch in zusammengefasster Form in die Regressionsanalysen einbringen.

Komplexitätsreduktion im Bereich der Werthaltung Jugendlicher

Im Bereich der Werthaltung Jugendlicher standen fünf verschiedene Passungsberechnungen zur Verfügung: die Zuordnung der einzelnen SchülerInnen zu den Quadranten des Wertefeldes, die Verortung der einzelnen SchülerInnen auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung sowie auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung und die Perspektivenübernahme für die Werthaltungstypen auf Gruppenebene ebenfalls für die beiden Dimensionen des Wertefeldes. In die vorliegenden Berechnungen wurden ausschließlich die Einzelurteile entsprechend den beiden Dimensionen des Wertefeldes aufgenommen. Diese Auswahl ergibt sich durch die Urteilebene: die Einzelurteile ermöglichten die Erfassung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz in Bezug auf die einzelnen SchülerInnen im Gegensatz zu Gruppenurteilen, die weniger individuell ausfallen. Eine große Stichprobe der Einzelfallanalysen gewährleistete zudem eine hohe Effektstabilität. Diese Stichprobengröße

⁴²⁴ Vgl. Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19 (1/2). S. 85-95.

reduzierte sich im Bereich der Perspektivenübernahme für die vier neu gebildeten Werthaltungstypen auf ein Viertel des Umfangs, sodass auch die Effektstabilität geringer ausfiel. Auf der Ebene der Einzelurteile fokussiert die vorliegende Analyse noch einmal auf die Passungsberechnungen entsprechend den beiden Dimensionen des Wertefeldes. Durch Einbeziehung der Schülerzuordnung zu den einzelnen Quadranten des Wertefeldes zeigten sich keine weiteren die Ergebnisse verändernden Einflussfaktoren, sodass hierdurch zwar die Aufklärung der Zusammenhänge auf der Ebene der Einzelurteile unterstützt, aber zeitgleich die Komplexität der Darstellung erhöht worden wäre. Deshalb gingen zwei Passungsverhältnisse im Bereich der Einzelurteile der Werthaltungsdiagnostik in die Regressionsanalysen ein.

Komplexitätsreduktion im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“

Die Komplexitätsreduktion im Bereich der Einstellungsdiagnostik zu den einzelnen Aspekten des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ wurde durch Faktorenanalysen vorgenommen, die die strukturellen und die inhaltlichen Aspekte jeweils auf eindimensionale Strukturen reduzierten. In die Faktorenanalysen gingen hierbei alle Items des Schülerfragebogens für den Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie auf struktureller und inhaltlicher Ebene ein, da diese in gleicher Form als Perspektivenübernahme durch die LehrerInnen vorlagen und somit direkt verrechnet werden konnten. Die Komplexitätsreduktion auf jeweils eindimensionale Lösungen können hierbei durch den Eigenwertverlauf der Faktoren gerechtfertigt werden.

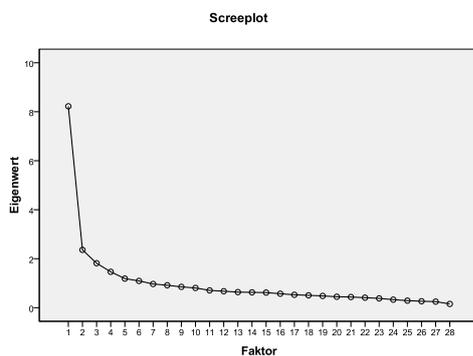


Abb. 12: Screplot im Bereich inhaltlicher Aspekte zum Thema „Naturwissenschaft und Theologie“

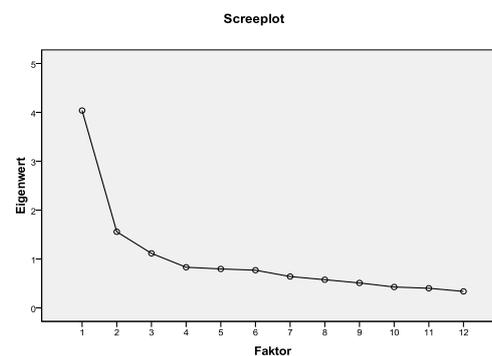


Abb. 13: Screplot im Bereich struktureller Aspekte zum Thema „Naturwissenschaft und Theologie“

In Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ entstand so ein Faktorscore, der 30,18% der Varianz aufklärt. Er beinhaltet die

Zustimmung oder Ablehnung des Schöpfungsgedankens durch die SchülerInnen. Tabelle 21 verdeutlicht die Faktorladungen der neu errechneten Struktur:

Komponentenmatrix	
	Komponente
	1
Naturbetrachtung - hinter allem ist ein göttlicher Schöpfungsplan.	,804
Glaube, dass Gott mich erschaffen hat.	,803
Jeder Moment verdankt sich Gottes erhaltender Kraft.	,801
Welt ist einzigartig - durch intelligenten Schöpfer geschaffen.	,788
Über Natur Staunen - Welt als Schöpfung Gottes wahrnehmen	,782
Weltentstehung genau so, wie Schöpfungserzählungen überliefern.	,681
Mensch als Entwicklung aus Organismen.	,598
Entstehung der Welt mit menschlichem Verstand nicht erklärbar.	,523
Ablehnung der Evolutionstheorie.	,515
Entstehung der Welt als großes Geheimnis, das nicht in Worte gefasst werden kann.	,398
Entstehung der Welt ist großes Geheimnis.	,234
Existenz des Lebens nicht selbstverständlich.	,178
Weltentstehung egal.	-,134
Status und Anerkennung durch Gene festgelegt.	-,144
Kein sinnvoller Plan hinter Entwicklung von Welt und Leben.	-,295
Unterdrückung bedingt durch Gene.	-,330
Nawi Theorien nie mit absoluter Sicherheit zu beweisen.	-,342
Nawi Ergebnisse geben Antwort auf Sinn des Lebens.	-,357
Sinn des Lebens: Erhaltung der Erbanlagen.	-,368
In Natur entsteht und vergeht Leben in sinnloser Weise.	-,380
Gene beherrschen den Menschen.	-,398
Nawi gibt auf alle Lebensfragen eine Antwort.	-,459
Nawi Theorien als definitiv wahr beweisbar.	-,490
Leben als sinnloses Ergebnis biologischer Prozesse.	-,506
Menschen als Instrumente im Zahnrad der Evolution.	-,550
Entstehung der Welt als Ergebnis von Zufallsprozessen.	-,648
Glaube nur, wenn logisch und nawi beweisbar.	-,662

Tab. 21: Komponentenmatrix zum Faktorscore der inhaltlichen Aspekte zum Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ (Schülerfragebogen)

Im Bereich der strukturellen Aspekte entstand ebenfalls ein neuer Faktorscore, der 43,34 % der Varianz aufklärt. Dieser Faktorscore enthält die Frage, ob die SchülerInnen einen Konflikt zwischen den Bereichen Naturwissenschaft und Theologie sehen oder beide Bereiche in Einklang bringen. Die Faktorladungen sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Komponentenmatrix ^a	
	Komponente
	1
Das, was Nawi beobachten, ist Gottes Wirken.	,770
Nawi Erkenntnisse können Staunen über Gottes Schöpfung steigern.	,675
Nawi lassen Schöpfungsplan Gottes erkennen.	,665
Nawi und Theol Ergänzung im Dialog.	,615
Theolog. Sichtweisen helfen Grenzen nawi Welterfassung wahrzunehmen.	,592
Nawi erklärt nicht Lebensgefühl des Getragenseins.	,491
Nawi - Gesetze der Natur; Bibel - typ. Konflikte des Lebens	,112
Zeitgemäße Glaubensvorstellungen können nawi bewiesen werden.	,028
Schöpfungserzählung als Ausdruck menschlicher Grunderfahrungen.	-,056
Modernen Nawi widerlegen Schöpfung	-,714
Gott hat Welt nicht erschaffen - Urknall heute noch beweisbar.	-,719
Moderne Nawi widerlegt die biblische Schöpfungsdarstellung.	-,730

Tab. 22: Komponentenmatrix zum Faktorscore der strukturellen Aspekte zum Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ (Schülerfragebogen)

Die beiden neu entstandenen Faktorscores wurden anschließend mithilfe von linearen Regressionsanalysen vorhergesagt. Auf der Basis der hierdurch neu entstandenen Berechnungsvorschrift (Regressionsgleichung) können mit Hilfe der direkt vergleichbaren Items in der Perspektivenübernahme der LehrerInnen analoge Faktorscores geschätzt werden, d.h. es wird berechnet, wo auf der Faktordimension der Lehrer/die Lehrerin die einzelnen SchülerInnen vermutet. Abschließend wurden die vom Lehrer vermuteten Dimensionswerte mit den Faktorscores der Schülereinstellungen korreliert und so in zwei neue Passungsmaße verrechnet. In die Analysen gingen dementsprechend zwei Korrelationsmaße ein: eines für den Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ auf inhaltlicher Ebene und eines auf struktureller Ebene. Somit konnte die Anzahl der Prädiktoren insgesamt auf vier Passungsmaße reduziert werden.

	Passungsverhältnisse auf der Dimension A.-T.	Passungsverhältnisse auf der Dimension B.-S.	Passungsverhältnisse NT-Inhalt	Passungsverhältnisse NT-Struktur
R-Quadrat	,504	,446	,578	,410
Korrigiertes R-Quadrat	,448	,384	,529	,341

Tab. 23: Varianzaufklärung durch ausgewählte Lehrervariablen als Prädiktoren der Regressionsanalysen in Bezug auf die Passungsmaße der Studie

Tabelle 23 zeigt die Varianzaufklärung der ausgewählten Lehrervariablen in Bezug auf die vier zentralen Passungsmaße der Studie. Hier lässt sich erkennen, dass die Werte der Varianzaufklärung zwischen 41,0 % (Passungsverhältnis NT-Struktur) und 57,8% (Passungsverhältnis NT-Inhalt) liegen und somit sehr zufriedenstellend sind. Die Varianzaufklärung im Bereich der Werthaltungsmaße liegt bei 50,4% in Bezug auf das Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung und bei 44,6% in Bezug auf das Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung. Diese Aufklärungswerte zeigen, dass die Lehrervariablen eine entscheidende Rolle bei der Vorhersage der Passungsverhältnisse spielen. Im Folgenden sollen die regressionsanalytischen Ergebnisse der Studie im Detail betrachtet werden, um die wichtigsten Prädiktoren der Passungsmaße zu ermitteln. Tabelle 24 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der einzelnen Berechnungsschritte:

Regressionsanalytische Vorhersage der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz durch die Lehrervariablen

	<i>Passungsverhältnisse auf der Dimension A.-T.</i>	<i>Passungsverhältnisse auf der Dimension B.-S.</i>	<i>Passungsverhältnisse NT-Inhalt</i>	<i>Passungsverhältnisse NT-Struktur</i>	
N = 808					
Personmerkmale, Kontext und Erfahrungen	Alter L	$\beta = .751^{**}$	$\beta = .097$ (p= ,522) $r = .247^{**}$	$\beta = -.715^{**}$	$\beta = -.429^{**}$
	Geschlecht L	$\beta = -.039$ (p= ,618)	$\beta = .236^{**}$	$\beta = -.245^{**}$ $r = .047$ (p=,190)	$\beta = .096$ (p= ,273) $r = .142^{**}$
	Upraxis L	$\beta = -.460^{**}$ $r = .147^{**}$	$\beta = .539^{**}$	$\beta = .562^{**}$	$\beta = .441^*$
	Uzeit in der Klasse	$\beta = .000$ (p= ,999) $r = -.180^*$	$\beta = .172$ (p= ,064)	$\beta = -.578^{**}$	$\beta = -.253^{**}$
	Anzahl der SuS pro Klasse	$\beta = -.454^{**}$	$\beta = .252^{**}$	$\beta = -.124$ (p= ,056)	$\beta = -.017$ (p= ,826)
	Interesse am Thema Schöpfung	$\beta = .187$ (p= ,242)	$\beta = -.185$ (p= ,274) $r = -.157^{**}$	$\beta = -.780^{**}$	$\beta = -.536^{**}$
	U-erfahrung im Thema Schöpfung	$\beta = -.352^{**}$ $r = -.058$ (p= ,105)	$\beta = -.319^{**}$ $r = .094^{**}$	$\beta = .502^{**}$	$\beta = -.034$ (p= ,777)
	Interesse am Thema Nawi-Theol	$\beta = -.240$ (p= ,100) $r = -.106^{**}$	$\beta = -.196$ (p= ,204) $r = -.196^{**}$	$\beta = .892^{**}$	$\beta = .245$ (p= ,124) $r = -.153^{**}$
	U-erfahrung im Thema Nawi-Theol	$\beta = .325^{**}$	$\beta = -.284^{**}$ $r = .041$ (p= ,251)	$\beta = -.106$ (p= ,245) $r = -.072^*$	$\beta = -.136$ (p= ,206)
Einstellungen	Lehrereinstellung zur Schöpfung (Faktor_11)	$\beta = -.055$ (p= ,519) $r = -.145^{**}$	$\beta = -.168$ (p= ,062) $r = -.123^{**}$	$\beta = .067$ (p= ,363) $r = .327^{**}$	$\beta = .195^*$
	Lehrereinstellung zur Sinnfrage (Faktor_12)	$\beta = -.011$ (p= ,895) $r = .183^{**}$	$\beta = .112$ (p= ,201) $r = .097^{**}$	$\beta = .252^{**}$	$\beta = .343^{**}$
	Lehrereinstellung zur Naturwissenschaft (Faktor_13)	$\beta = .077$ (p= ,485) $r = -.254^{**}$	$\beta = .040$ (p= ,727) $r = -.211^{**}$	$\beta = .070$ (p= ,486) $r = -.258^{**}$	$\beta = -.165$ (p= ,166) $r = -.272^{**}$
Werte	Lehrerwerthaltung auf der Dimension Autonomie- und Traditionsorientierung	$\beta = -.115$ (p= ,138) $r = .114^{**}$	$\beta = -.216^{**}$ $r = -.245^{**}$	$\beta = -.156^*$ $r = .023$ (p= ,530)	$\beta = .426^{**}$
	Lehrerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- und Selbstorientierung	$\beta = .320^{**}$	$\beta = .324^{**}$	$\beta = .164$ (p= ,098) $r = .311^{**}$	$\beta = -.294^*$ $r = .254^{**}$

Tab. 24: Korrelation verschiedener Operationalisierung der Passungsverhältnisse mit den Lehrervariablen

Tabelle 24 zeigt die mit Hilfe des Screenings ausgewählten Operationalisierungen der Passungsmaße in Verbindung mit den Lehrervariablen der Studie. Die regressionsanalytischen Vorhersagen der Passungsverhältnisse können hierbei Aufschluss darüber geben, welche Aspekte der Lehrerpersönlichkeit, der Unterrichtserfahrung, des Unterrichtskontextes und der Lehrereinstellungen, sowie –werthaltungen die Ausprägung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz signifikant beeinflussen. Der Tabelle können die

Beta-Koeffizienten der zur Vorhersage genutzten Regressionsanalysen entnommen werden. Bei negativen Betakoeffizienten wurde jeweils das Korrelationsmaß r ergänzt, um mögliche Suppressorvariablen aufzudecken. Zudem wurden die regressionsanalytischen Zusammenhänge an den Stellen durch Korrelationskoeffizienten ergänzt, an denen zwar keine signifikante Vorhersage mittels Regressionsanalysen möglich war, aber durchaus signifikante Korrelationskoeffizienten zwischen den Lehrervariablen und den Passungsmaßen der Studie ermittelt wurden, die eindeutige Zusammenhänge erkennen ließen.

Psychometrische Variablen, Unterrichtserfahrungen und –kontexte als Prädiktoren der Passungsmaße

Das *Alter* der LehrerInnen zeigt signifikante Zusammenhänge mit den Passungsmaßen der Studie, die jedoch unterschiedlich ausgerichtet sind. Im Bereich der Passungsmaße in Bezug auf die Dimensionen des Wertefeldes ergibt sich eine sehr hohe signifikant positive Korrelation mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung von $\beta = .751^{**}$, während der Zusammenhang zwischen dem Alter der LehrerInnen und dem Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung nur eine geringe und nicht signifikante Korrelation von $\beta = .097$ ($p = ,522$) aufweist. Doch obwohl der Zusammenhang nicht bedeutsam für die Vorhersage des Passungsmaßes auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ist, zeigt sich ein Zusammenhang von $r = .247^{**}$ zwischen dem Alter der ReligionslehrerInnen und dem Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung. Im Gegensatz hierzu sind für die Passungsmaße in den thematischen Bereichen der Studie jeweils signifikant negative Zusammenhänge in den Regressionsanalysen ableitbar: In Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ ergibt sich ein Betakoeffizient von $\beta = -.715^{**}$ und in Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs ein Betakoeffizient von $\beta = -.429^{**}$. Während das Alter der LehrerInnen also einen eindeutig positiven Zusammenhang mit der diagnostischen Kompetenz auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung und auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung erkennen lässt, ergeben sich für die thematischen Aspekte der Studie negative Zusammenhänge. Während ältere LehrerInnen demnach eine tendenziell höher ausgeprägte Wahrnehmungskompetenz für die Schülerwerthaltung haben, haben sie größere Schwierigkeiten die Schülereinstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ zu diagnostizieren. Dieser Befund lässt vermuten, dass jüngere LehrerInnen in einem erhöhten Maß der Auseinandersetzung zwischen Theologie und Naturwissenschaft ausgesetzt sind, da diese bereits in der eigenen

Schulzeit thematisiert wurde und den Alltag prägt. Ältere LehrerInnen könnten an dieser Stelle den Konflikt in der eigenen Ausbildung als weniger bedeutsam erlebt haben, da diese Diskussion in der eigenen Ausbildungszeit weniger präsent war. So erklärt Rothgangel in einem Überblicksartikel zum Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“, die religionspädagogische Grundlagendiskussion habe die Thematik lange Zeit fast völlig ignoriert, so dass neben Zeitschriftenartikeln erst in den 80er Jahren eine zunehmende Thematisierung dieses Bereiches in Monografien auftrat.⁴²⁵

In Bezug auf das *Geschlecht* der LehrerInnen zeigen sich zwei signifikante Betakoeffizienten, die einen eindeutigen Zusammenhang erkennen lassen. Während der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der LehrerInnen und dem Passungsmaß in Bezug auf die Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung leicht negativ und nicht signifikant ausfällt ($\beta = -.039$ ($p = ,618$)), zeigt sich für das Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ein eindeutig positiver Zusammenhang von $\beta = .236^{**}$. Im Bereich thematischer Aspekte der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz zeigt sich für die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs ein signifikant negativer Zusammenhang von $\beta = -.245^{**}$, der durch das Korrelationsmaß $r = .047$ ($p = ,190$) als Suppressoreffekt zu erkennen ist. Eine Suppressorvariable zeichnet sich dadurch aus, dass sie den für die Vorhersage irrelevanten Varianzanteil der anderen Prädiktoren unterdrückt. Hierdurch erhält sie ein erhebliches negatives Gewicht und steigert zugleich die Vorhersagefähigkeit der Variablen, mit der sie am höchsten interkorreliert. Die Interkorrelation der Lehrervariablen zeigt nun, dass zwischen dem Geschlecht und der Unterrichtserfahrung der LehrerInnen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ der höchste Interkorrelationseffekt der Variablen „Geschlecht“ mit den anderen Lehrervariablen besteht. Mit einem Korrelationskoeffizienten von $r = .299^{**}$ wird ein höchst signifikanter Zusammenhang erkennbar: die Variable „Unterrichtserfahrung im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie“ moderiert die Variable „Geschlecht“: Lehrerinnen profitieren demnach mehr von einer umfassenden Unterrichtserfahrung im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ bei der Einschätzung der Schülereinstellungen als Lehrer. Anders gesagt: Lehrerinnen diagnostizieren dann besonders gut, wenn sie über eine umfassendere Unterrichtserfahrung verfügen, Lehrer profitieren weniger von der Unterrichtserfahrung bei der Einschätzung der Schülereinstellungen. Der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht

⁴²⁵ Vgl. Rothgangel, M. (2001). „Naturwissenschaft und Theologie“ in: Mette, N. und Rickers, F. (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 2, Neukirchen-Vluyn, S. 1398.

und dem Passungsmaß in Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ hingegen zeigt einen geringen positiven Betakoeffizienten von $\beta = .096$ ($p = .273$), der nicht signifikant wird. Berechnet man an dieser Stelle jedoch den Korrelationskoeffizienten zwischen dem Geschlecht und dem Passungsmaß in Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“, so zeigt sich eine signifikant positive Korrelation von $r = .142^{**}$, die erkennen lässt, dass Religionslehrerinnen dieses Passungsmaß zutreffender einschätzen als Religionslehrer. Insgesamt lässt sich aber kein eindeutiges und durchgehendes Zusammenhangsmuster zwischen dem Geschlecht der LehrerInnen und den Passungsmaßen der Studie feststellen.

Die *Unterrichtspraxis* der LehrerInnen, also die Zeit, in der die LehrerInnen der Studie bereits unterrichten, zeigt in Bezug auf das Passungsmaß der Werthaltung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung einen Suppressoreffekt, während der Zusammenhang zwischen der Unterrichtspraxis und den drei anderen Passungsmaßen der Studie durchgehend positiv ist. Das Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ergibt einen Zusammenhang von $\beta = -.460^{**}$, der mit einem Korrelationskoeffizienten von $r = .098$ ($p = .218$) einen Suppressoreffekt erkennen lässt. Die höchste Interkorrelation zwischen der Variablen „Unterrichtspraxis“ und den anderen Lehrervariablen findet man in Bezug auf die Variable „Unterrichtserfahrung zum Thema Schöpfung“ ($r = .658^{**}$). Hieraus lässt sich ableiten, dass LehrerInnen, die wenig Unterrichtspraxis haben, besonders von der Unterrichtserfahrung im Thema Schöpfung profitieren, wenn es um die Einschätzung der Schülerwerthaltung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung geht. Eine mögliche Erklärung dieses Befundes liegt darin, dass das Thema Schöpfung ein für den Religionsunterricht klassisches Thema ist, an dem erkannt werden kann, inwieweit die SchülerInnen autonome Gedanken in die Unterrichtsdiskussion einbringen und inwieweit sie die klassischen Denkmuster übernehmen. Demnach deutet eine alternative Auseinandersetzung mit dem Thema auf eine grundlegende Bereitschaft hin, sich mit alternativen Denkkonzepten auseinander zu setzen und diese zu reflektieren. Das Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung zeigt einen signifikant positiven Zusammenhang mit der Variablen „Unterrichtspraxis“ von $\beta = .539^{**}$. Die gleiche Effektrichtung ist auch in Bezug auf das Passungsmaß über die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ ($\beta = .562^{**}$) und in Bezug auf das Passungsmaß über die strukturellen Aspekte des Themenbereichs ($\beta =$

.441**) feststellbar. Aus diesem Befund kann prinzipiell die Schlussfolgerung gezogen werden, dass LehrerInnen, die über eine umfassendere Unterrichtspraxis verfügen, eine höher ausgeprägte Diagnosekompetenz aufweisen.

Die *Dauer der Unterrichtszeit in der Klasse*, die die LehrerInnen jeweils eingeschätzt haben, lässt nur im Bereich der thematischen Aspekte diagnostischer Wahrnehmungskompetenz eindeutige regressionsanalytische Zusammenhänge erkennen. Während der regressionsanalytische Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung gleich Null ist ($\beta = .000$ ($p = ,999$)), ergibt sich an dieser Stelle ein signifikant negativer Zusammenhang von $r = -.180^*$, der anzeigt, dass ReligionslehrerInnen, die kürzere Zeit in der Klasse unterrichten, die Schülerwerthaltung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung zutreffender einschätzen können als ReligionslehrerInnen, die die Klassen schon längere Zeit unterrichten. Der regressionsanalytische Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung zeigt einen nicht signifikanten Betakoeffizienten von $\beta = .172$ ($p = ,064$). Im Bereich der Passungsmaße für den Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ zeigt sich für die inhaltlichen Aspekte ein Zusammenhang von $\beta = -.578^{**}$ und für den Bereich der strukturellen Aspekte ein Zusammenhang von $-.253^{**}$. Dies lässt erkennen, dass die Dauer der Unterrichtszeit in der Klasse tendenziell negative Effekte auf die Vorhersage der Passungsmaße der Studie hat. Es zeigt sich, dass LehrerInnen, die die Klasse erst seit kürzerer Zeit unterrichten, diese besser einschätzen können, als LehrerInnen, die die Klasse schon seit längerer Zeit unterrichten. Hier zeigt die Interkorrelation der Lehrervariablen, dass die Unterrichtszeit in der Klasse positiv mit dem Alter der LehrerInnen ($r = .207^{**}$) korreliert. Demnach haben jüngere LehrerInnen zwar weniger Unterrichtszeit in der Klasse verbracht, können aber die SchülerInnen in diesen Bereichen der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz zutreffender einschätzen.

Die Auswertung der *Anzahl der SchülerInnen pro Klasse* ergibt keine eindeutigen Zusammenhangsmuster mit den ausgewählten Passungsverhältnissen der Studie. Während für das Passungsmaß in Bezug auf die Werthaltungsdimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ein signifikant negativer Zusammenhang von $\beta = -.454^{**}$ errechnet wurde, zeigt der Zusammenhang mit dem Passungsmaß zur Werthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung einen signifikant positiven Zusammenhang von $\beta = .539^{**}$. Daraus lässt sich ableiten, dass SchülerInnen in ihrer Autonomie- bzw. Traditionsorientierung umso besser eingeschätzt werden können, je kleiner die Klassen sind

und umso besser auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung je größer die Klasse ist. Eine mögliche Deutung wäre hier, dass Beziehungs- vs. Selbstorientierung u.a. anhand der Interaktion der SchülerInnen in der Klasse eingeschätzt werden kann, während die Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung eine Frage der inneren Einstellung ist, die sich nur in der unmittelbaren verbalen Kommunikation im Klassenzimmer zeigen kann. Da in kleineren Klassen die Kommunikation direkter ist und sich auf weniger SchülerInnen verteilt, könnte hierin ein Vorteil für die Einschätzung der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung liegen. In Bezug auf die thematisch orientierten Passungsmaße der Studie im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge. Dennoch fällt auf, dass bei beiden Passungsmaßen eine negative Tendenz auftritt (in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs zeigt sich ein Zusammenhang von $\beta = -.124$ ($p = .056$) und in Bezug auf die strukturellen Aspekte ein Zusammenhang von $\beta = -.017$ ($p = .826$)). Insgesamt ist kein konsistentes Muster des Einflusses der Klassengröße auf die Passungsmaße der Studie erkennbar.

Das *Interesse* der ReligionslehrerInnen *am Themenbereich Schöpfung* zeigt ebenfalls kein einheitliches signifikantes Muster der Zusammenhänge mit den Passungsmaßen der Studie. Auffällig ist jedoch, dass lediglich der Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung positiv ausfällt ($\beta = .187$ ($p = .242$)), aber nicht signifikant wird. Die drei anderen Passungsmaße zeigen hingegen negative Zusammenhänge, die jedoch nicht alle in den Regressionsanalysen signifikant werden: der Zusammenhang zwischen dem Interesse am Thema Schöpfung und dem Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung zeigt einen nicht signifikanten regressionsanalytischen Zusammenhang von $\beta = -.185$ ($p = .274$). Hier ergibt die Produkt-Moment-Korrelation jedoch einen Zusammenhang von $r = -.157^{**}$ zwischen dem Interesse der LehrerInnen am Themenbereich „Schöpfung“ und dem Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung. LehrerInnen, die ein großes Interesse am Themenbereich Schöpfung haben, können demnach die Schülerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung weniger zutreffend einschätzen als ReligionslehrerInnen, die ein geringer ausgeprägtes Interesse an diesem Themengebiet haben. Die Passungsmaße in den thematischen Bereichen der Studie zeigen für die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ einen Zusammenhang von $\beta = -.780^{**}$ und für die strukturellen Aspekte einen Zusammenhang von $\beta = -.536^{**}$. Bei genauerer Analyse lässt sich der Zusammenhang mit dem Passungsmaß in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des

Themenbereichs als Suppressoreffekt erkennen ($r = -.076$ ($p = ,035$)). Der höchste Zusammenhang zwischen dem Interesse der LehrerInnen im Themenbereich Schöpfung und den anderen Lehrervariablen ergibt sich in Bezug auf die Variable Interesse am Themengebiet „Naturwissenschaft und Theologie“ ($r = .770^{**}$). LehrerInnen, die ein geringes Interesse am Themengebiet Schöpfung haben, profitieren demnach besonders von einem ausgeprägten Interesse am Themengebiet „Naturwissenschaft und Theologie“, wenn sie die SchülerInnen in Bezug auf deren Einstellung zu den inhaltlichen Aspekten des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ einschätzen sollen. Das hoch signifikante negative Zusammenhangsmaß mit dem Passungsmaß in Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ zeigt, dass ReligionslehrerInnen, die selbst ein hohes Interesse am Thema „Schöpfung“ haben, diesen Aspekt des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ weniger zutreffend einschätzen können als diejenigen, die ein geringeres Interesse am Thema Schöpfung haben. Dieser Befund könnte auf eine Art Voreingenommenheit der LehrerInnen hindeuten, die dazu führt, dass die einzelnen Themenbereiche nicht genau eingeschätzt werden können. Im Sinne einer positiven Überschätzung könnte dies bedeuten, dass ReligionslehrerInnen, die sehr am Thema „Schöpfung“ interessiert sind, sich nicht vorstellen können, dass ihre SchülerInnen hier eine andere Meinung vertreten können. Dennoch ist aus diesen Ergebnissen kein grundlegendes durchgängiges Zusammenhangsmuster zwischen dem Lehrerinteresse am Themenbereich Schöpfung und den vier Passungsmaßen der Studie ableitbar.

Die *Unterrichtserfahrung* der LehrerInnen *im Themenbereich „Schöpfung“* zeigt drei signifikante Zusammenhänge mit den ausgewählten Passungsmaßen der Studie, die sich jedoch von der Richtung her unterscheiden. Im Bereich der Passungsmaße zur Werthaltung Jugendlicher ergeben sich signifikant negative Zusammenhänge von $\beta = -.352^{**}$ für das Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung und von $\beta = -.319^{**}$ für das Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung. Bei genauerer Analyse stellen diese Zusammenhänge sich jedoch als Suppressoreffekte heraus: Die Korrelation der Unterrichtserfahrung im Thema Schöpfung ergibt mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung einen Zusammenhang von $r = -.058$ ($p = ,105$) und mit dem Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung von $r = .094^{**}$. Die Interkorrelationen mit den anderen Lehrervariablen zeigen hier den höchsten Effekt zwischen der Unterrichtserfahrung im Thema Schöpfung mit der allgemeinen Unterrichtserfahrung der ReligionslehrerInnen ($r = .658^{**}$). LehrerInnen, die demnach über

eine nur geringe Unterrichtserfahrung im Themenbereich „Schöpfung“ verfügen, profitieren besonders von einer ausgeprägten allgemeinen Unterrichtserfahrung, wenn sie die Werthaltung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung oder auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung einschätzen sollen. Die Unterrichtserfahrung zum Thema „Schöpfung“ zeigt weiterhin einen signifikant positiven Zusammenhang mit dem Passungsmaß in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ von $\beta = .502^{**}$, während der Zusammenhang mit den strukturellen Aspekten des Themengebietes entgegengesetzt negativ ist, aber nicht signifikant wird ($\beta = -.034$ ($p = .777$)). Als Schlussfolgerung kann aus diesen Ausführungen festgehalten werden, dass keine eindeutige Richtung eines Zusammenhangs zwischen der Unterrichtserfahrung zum Thema Schöpfung und den Passungsmaßen der Studie ableitbar ist.

Das *Interesse* der ReligionslehrerInnen *am Thema „Naturwissenschaft und Theologie“* ergibt mit den Passungsmaßen im Bereich der Schülerwerthaltung zwei nicht signifikante regressionsanalytische Zusammenhänge (für das Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung zeigt sich ein Zusammenhang von $\beta = -.240$ ($p = .100$) und für das Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ein Zusammenhang von $\beta = -.196$ ($p = .204$)). Die Produkt-Moment-Korrelationen der Variablen mit den Passungsmaßen entsprechend den beiden Werthaltungsdimensionen lassen jedoch jeweils signifikante negative Zusammenhänge erkennen (für die Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung einen Zusammenhang von $r = -.106^{**}$ und für die Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung $r = -.196^{**}$). Demnach können LehrerInnen, die ein geringeres Interesse am Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ haben, die Schülerwerthaltungen auf beiden Dimensionen des Wertefeldes zutreffender einschätzen als LehrerInnen, die ein ausgeprägteres Interesse an dem Themenbereich haben. Die Zusammenhänge mit den Passungsmaßen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ zeigen einen signifikant positiven regressionsanalytischen Zusammenhang von $\beta = .892^{**}$ für das Passungsmaß der inhaltlichen Aspekte und einen nicht signifikanten positiven Zusammenhang mit dem Passungsmaß der strukturellen Aspekte von $\beta = .245$ ($p = .124$). Dieser letzte Zusammenhang zeigt jedoch in der Produkt-Moment-Korrelation der Variablen mit dem Passungsmaß in Hinsicht auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ einen signifikant negativen Zusammenhang von $r = -.152^{**}$. Während demnach ein ausgeprägtes Interesse am Thema „Naturwissenschaft und Theologie“ mit einer zutreffenden Einschätzung der inhaltlichen

Aspekte in der Schülereinstellung zusammenhängt, ergibt der Zusammenhang mit den strukturellen Aspekten weniger Übereinstimmung je ausgeprägter das Interesse im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ ist. Dennoch lässt sich auch hier kein prinzipiell konstantes Zusammenhangsmuster für die Variable Interesse am Thema „Naturwissenschaft und Theologie“ erkennen.

Die *Unterrichtserfahrung* der ReligionslehrerInnen im *Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“* zeigt signifikante Zusammenhänge mit den Passungsmaßen zur Schülerwerthaltung. In Hinsicht auf das Passungsmaß zur Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ergibt sich ein eindeutig positiver Zusammenhang von $\beta = .325^{**}$, während aus dem signifikanten Betakoeffizienten mit dem Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ein negativer Zusammenhang von $\beta = -.284^{**}$ resultiert, der sich erst auf den zweiten Blick als Suppressoreffekt erkennen lässt ($r = .041$ ($p = .251$)). Die Interkorrelation mit den Lehrervariablen zeigt hier den höchsten Zusammenhang mit der allgemeinen Unterrichtserfahrung der ReligionslehrerInnen ($r = .545^{**}$): ReligionslehrerInnen, die weniger Erfahrung im Unterrichtsthema „Naturwissenschaft und Theologie“ haben, profitieren also besonders von einer umfassenden allgemeinen Unterrichtserfahrung, wenn sie die Schülerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung vorhersagen sollen. Die Passungsmaße im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ führen zu negativen, jedoch nicht signifikanten Resultaten: der Zusammenhang der Unterrichtserfahrung mit den inhaltlichen Bereichen des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ zeigt einen Zusammenhang von $\beta = -.106$ ($p = .245$) und der Zusammenhang mit den strukturellen Aspekten des Themenbereichs von $\beta = -.136$ ($p = .206$). Auch für die Unterrichtserfahrung der LehrerInnen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ lassen sich demnach keine grundlegenden Zusammenhangsmuster mit den vier Passungsmaßen der Studie erkennen.

Die Lehrereinstellung im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ als Prädiktor der Passungsmaße

In diesem Bereich der Regressionsanalyse sollen nun die drei neu berechneten Faktoren der Lehrereinstellung im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ als Prädiktoren der vier ausgewählten Passungsmaße betrachtet werden.

Der *Faktor „Lehrereinstellung zur Schöpfung“* zeigt lediglich einen signifikanten Zusammenhang bei der regressionsanalytischen Vorhersage der Passungsmaße. Hier ergeben

die regressionsanalytischen Zusammenhänge mit den Passungsmaßen in Bezug auf die beiden Dimensionen des Wertefeldes negative, nicht signifikante Zusammenhänge (für das Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ergibt sich ein Zusammenhang von $\beta = -.055$ ($p = ,519$) und für das Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ein Zusammenhang von $\beta = -.168$ ($p = ,062$)), die jedoch bei der Berechnung der Produkt-Moment-Korrelationen mit der Variablen Lehrereinstellung zur Schöpfung signifikant negative Zusammenhänge erkennen lassen (für die Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung einen Korrelationskoeffizienten von $r = -.145^{**}$ und für die Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung einen Zusammenhang von $r = -.123^{**}$). LehrerInnen, die eine positive Einstellung gegenüber der Schöpfungsthematik haben, können demnach die Schülereinstellungen auf den beiden Dimensionen des Wertefeldes weniger zutreffend einschätzen als LehrerInnen, die eine negative Einstellung gegenüber der Schöpfungsthematik haben. In Bezug auf die regressionsanalytische Vorhersage des Passungsmaßes der inhaltlichen Aspekte im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ zeigt sich zunächst ein nicht signifikanter Zusammenhang von $\beta = .067$ ($p = ,363$), der in der Produkt-Moment-Korrelation jedoch signifikant positiv ausfällt ($r = .327^{**}$). Ebenfalls signifikant positiv fällt der regressionsanalytische Zusammenhang zwischen der Lehrereinstellung zur Schöpfungsthematik mit dem Passungsmaß in Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs aus ($\beta = .195^*$). Demnach können LehrerInnen, die eine positive Einstellung zur Schöpfung haben, die Schülereinstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ besser diagnostizieren als LehrerInnen, die eine negative Einstellung zur Schöpfung haben. Hier zeigen sich nach Analyseinhalten verschiedene Zusammenhänge zwischen der Lehrereinstellung zur Schöpfung und den ausgewählten Passungsmaßen der Studie.

Die *Lehrereinstellung zur Frage nach einem Sinn in der Welt* zeigt zwei positive regressionsanalytische Zusammenhänge mit den Passungsmaßen der Studie. Während der Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung einen nicht signifikanten negativen regressionsanalytischen Zusammenhang von $\beta = -.011$ ($p = ,895$) und für dass Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung einen nicht signifikanten positiven regressionsanalytischen Zusammenhang von $\beta = .112$ ($p = ,201$) zeigt, werden die Produkt-Moment-Korrelationen jedoch in Bezug auf beide Passungsmaße signifikant positiv (für den Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ergibt sich ein

Zusammenhang von $r = .183^{**}$ und für den Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung von $r = .097^{**}$). Beide Korrelationskoeffizienten deuten tendenziell darauf hin, dass eine positive Einstellung zum Sinn in der Welt mit einer zutreffenderen Einschätzung der Schülerwerthaltung auf beiden Dimensionen des Wertefeldes einhergeht. Die Zusammenhänge mit den Passungsmaßen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ zeigen hingegen zwei signifikant positive Regressionskoeffizienten (in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs ergibt sich ein Regressionskoeffizient von $\beta = .252^{**}$ und für den Zusammenhang mit den strukturellen Aspekten ein Regressionskoeffizient von $\beta = .343^{**}$). Aus diesen Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass die Überzeugung, einen Sinn in der Welt zu erkennen, mit einer passenderen Diagnostik der Schülereinstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ einhergeht. Die Frage nach der Lehrereinstellung zu einem Sinn in der Welt zeigt eindeutig ein durchgehendes positives Zusammenhangsmuster mit den Passungsmaßen der Studie.

Der dritte Faktor bei der Erfragung der Lehrereinstellung, die *Einstellung zu den Naturwissenschaften*, zeigt schließlich keine signifikanten regressionsanalytischen Zusammenhänge mit den vier ausgewählten Passungsmaßen der Studie. Für das Passungsmaß auf der Werthaltungsdimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ergibt sich hier ein Zusammenhang von $\beta = .077$ ($p = ,485$), für das Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung von $\beta = .040$ ($p = ,727$), für das Passungsmaß in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ ein Zusammenhang von $\beta = .070$ ($p = ,486$) und für das Passungsmaß in Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ ein Zusammenhang von $\beta = -.165$ ($p = ,166$). Doch die Produkt-Moment-Korrelation der Variablen mit den einzelnen Passungsmaßen der Studie ergibt hier ein durchgehend signifikant negatives Zusammenhangsmuster: für den Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ergibt sich ein Zusammenhang von $r = -.254^{**}$, für den Zusammenhang mit dem Passungsmaß in Bezug auf die Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung von $r = -.211^{**}$, für den Zusammenhang mit dem Passungsmaß in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ von $r = -.258^{**}$ und für den Zusammenhang mit dem Passungsmaß in Bezug auf die strukturellen Aspekte von $r = -.272^{**}$). Als Ergebnis der Auswertung ist festzuhalten, dass durch die Lehrereinstellung zu den Naturwissenschaften die Passungsmaße der Studie

nicht vorhergesagt werden können, wohl aber ein durchgehendes Zusammenhangsmuster zu erkennen ist: Eine positive Einstellung der ReligionslehrerInnen zu den Naturwissenschaften geht mit einer weniger zutreffenden Einschätzung der SchülerInnen in Bezug auf die Passungsmaße der Studie einher.

Die Lehrerwerthaltung als Prädiktoren der Passungsmaße

Die *Lehrerwerthaltung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung* zeigt drei signifikante regressionsanalytische Zusammenhänge mit den ausgewählten Passungsmaßen der Studie: Einzig der Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung wird mit einem Regressionskoeffizienten von $\beta = -.115$ ($p = ,138$) nicht signifikant. Hier zeigt jedoch erneut die Produkt-Moment-Korrelation einen signifikant positiven Zusammenhang von $r = .114^{**}$, der wie folgt gedeutet werden kann: eine stärkere Traditionsorientierung der ReligionslehrerInnen geht mit einer zutreffenderen Einschätzung der Schülerwerthaltung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung einher. Der Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbsterorientierung hingegen zeigt einen negativen regressionsanalytischen Zusammenhang von $\beta = -.216^{**}$. ReligionslehrerInnen, die autonomieorientierter sind, können demnach die Schülerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbsterorientierung zutreffender einschätzen als LehrerInnen, die traditionsorientierter sind. Im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ zeigt sich eine signifikant negative Korrelation mit dem Passungsmaß in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs. Mit einem Regressionskoeffizienten von $\beta = -.156^*$ und einem Korrelationskoeffizienten von $r = .023$ ($p = ,530$) kann dieser Zusammenhang jedoch als Suppressoreffekt erkannt werden. Die höchste Interkorrelation findet sich hier für den Zusammenhang mit der Lehrerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbsterorientierung ($r = .456^{**}$). LehrerInnen, die über eine stärkere Autonomieorientierung verfügen, können demnach besonders gut die Schülereinstellungen in den inhaltlichen Aspekten des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ diagnostizieren, wenn sie gleichzeitig über eine hohe Beziehungsorientierung verfügen. Der Zusammenhang zwischen der Lehrerwerthaltung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung und dem Passungsmaß in Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ ist schließlich signifikant positiv ($\beta = .426^{**}$). LehrerInnen, die eine stärkere Traditionsorientierung haben, können demnach die Schülereinstellungen in den strukturellen Aspekten der Studie zutreffender diagnostizieren als LehrerInnen, die autonomieorientierter

sind. Erneut zeigt sich kein durchgängiges Zusammenhangsmuster mit den vier ausgewählten Passungsmaßen der Studie.

Die *Lehrerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung* zeigt drei signifikante regressionsanalytische Zusammenhangsmaße mit den ausgewählten Passungsmaßen der Studie: Der Zusammenhang mit dem Passungsmaß in Bezug auf die Werthaltungsdimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung zeigt hierbei ebenso einen signifikant positiven Zusammenhang ($\beta = .320^{**}$) wie der Zusammenhang mit dem Passungsmaß in Bezug auf die Werthaltungsdimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ($\beta = .324^{**}$). Demnach können LehrerInnen die Schülerwerthaltung auf beiden Dimensionen des Wertefeldes umso besser diagnostizieren, je beziehungsorientierter sie sind. Der Zusammenhang zwischen der Lehrerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung zeigt einen ebenfalls positiven, jedoch nicht signifikanten Zusammenhang mit dem Passungsmaß in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ ($\beta = .164$ ($p = .098$)). An dieser Stelle zeigt jedoch erneut die Produkt-Moment-Korrelation einen signifikant positiven Zusammenhang ($r = .311^{**}$). Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass erneut eine hohe Beziehungsorientierung mit einer zutreffenden Schülereinschätzung in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ einhergeht. Das vierte Passungsmaß schließlich, die Einschätzung der Schülereinstellung in Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“, zeigt einen signifikant negativen Zusammenhang mit der Lehrerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ($\beta = -.294^*$). Bei genauerer Betrachtung der Zusammenhänge zeigt sich jedoch, dass auch dieser Zusammenhang als Suppressoreffekt zu erkennen ist ($r = .254^{**}$). Die höchste Interkorrelation zwischen der Lehrerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung und den anderen Lehrervariablen ergibt sich in Bezug auf die Lehrereinstellung zu den Naturwissenschaften ($r = -.535^{**}$). Hiernach können LehrerInnen, die eine stärker selbtorientierte Einstellung haben, die SchülerInnen in Bezug auf ihre Einstellung zu den strukturellen Aspekten des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ besonders gut einschätzen, wenn sie eine negative Einstellung zu den Naturwissenschaften haben. In der Tendenz der vorliegenden Zusammenhänge zeigt sich, dass ReligionslehrerInnen ihre SchülerInnen dann besonders gut einschätzen können, wenn sie über eine stärker ausgeprägte Beziehungsorientierung verfügen. Dieses Muster lässt sich jedoch nicht für alle vier Passungsmaße nachweisen.

6.4.5. Personmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen von SchülerInnen als Einflussfaktoren auf die diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen

Vorüberlegungen zur Erfassung der Zusammenhänge von Schülervariablen und diagnostischer Wahrnehmungskompetenz

In einem ersten umfassenden Screening wurden alle psychometrischen Schülervariablen, alle Angaben zum Religionsunterricht und alle Skalen der Schülereinstellung sowie der Schülerwerthaltung in die Regressionsanalysen einbezogen. Hierdurch konnte ein erster Überblick über mögliche Zusammenhänge der untersuchten Variablen gewonnen werden. Zugleich entstand jedoch eine sehr umfangreiche Tabelle, die, bedingt durch Interkorrelationseffekte und die Vielzahl der Felder, Muster nur in sehr begrenztem Umfang erkennen ließ. Um eindeutige Aussagen machen zu können, wurde die Komplexität der Zusammenhänge durch verschiedene statistische Schritte reduziert: In einem ersten Schritt wurden die Skalen der Schülereinstellungen zum Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ durch die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Faktorscores zu den inhaltlichen und den strukturellen Aspekten des Themenbereichs ersetzt.

In einem weiteren Schritt wurden schließlich die psychometrischen Schülerangaben und die Angaben zum Religionsunterricht auf der Basis der Screeningergebnisse und in enger Anlehnung an die Theoriediskussion von 11 Variablen auf 5 Variablen reduziert. Erkenntnisleitendes Interesse waren hierbei die Fragen, welche Variablen bereits aus der Theoriediskussion als relevant angenommen werden konnten, welche Variablen als hoch konfundiert angesehen werden mussten⁴²⁶ und in welchen Bereichen der Regressionsanalyse sich signifikante Zusammenhänge erkennen ließen. Die fünf psychometrischen Variablen wurden durch die Schülerwerthaltungen auf den beiden Dimensionen des Wertefeldes und die beiden Faktorscores zur Schülereinstellung im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ (inhaltliche und strukturelle Aspekte) ergänzt. Insgesamt gingen nach der Überarbeitung 10 Schülervariablen in die Vorhersage der Passungsmaße ein. Tabelle 25 gibt einen Überblick über die Varianzaufklärung der einzelnen Regressionsanalysen:

⁴²⁶ Bei Interkorrelationswerten von $r = > .3$ wurde jeweils eine der interkorrelierenden Variablen aus den Berechnungen ausgeschlossen.

	<i>Passungsverhältnisse auf der Dimension A.-T.</i>	<i>Passungsverhältnisse auf der Dimension B.-S.</i>	<i>Passungsverhältnisse NT-Inhalt</i>	<i>Passungsverhältnisse NT-Struktur</i>
R-Quadrat	,018	,028	,141	,063
Korrigiertes R- Quadrat	,005	,015	,129	,050

Tab. 25: Varianzaufklärung durch ausgewählte Schülervariablen als Prädiktoren der Regressionsanalysen in Bezug auf die Passungsmaße der Studie

Tabelle 25 zeigt die Varianzaufklärung durch die ausgewählten Schülervariablen für die vier zentralen Passungsmaße der Studie. Auf einen Blick lässt sich in ihr erkennen, dass die Varianzaufklärung durch die vorliegenden Berechnungen gering ausfällt. Während die Schülervariablen in Bezug auf die Passungsmaße im Bereich der Werthaltungsdiagnostik unter 3% der Varianz aufklären (im Bereich der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung wird 1,8% der Varianz aufgeklärt und im Bereich der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung 2,8%), zeigen die Analysen im Bereich des Passungsmaßes für die strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ eine geringfügig höhere Aufklärung der Varianz von 6,3%. Einzig das Passungsmaß im Bereich der inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ erreicht mit einer Aufklärung 14,1% ein deutlich höheres Ergebnis. Dennoch muss an dieser Stelle geschlussfolgert werden, dass die Varianzaufklärung in den vier Passungsbereichen darauf schließen lässt, dass die Schülervariablen nur einen sehr geringen Beitrag zur Vorhersage der Diagnosekompetenz leisten können.

Die Einzelergebnisse der Regressionsanalysen unter Berücksichtigung der ausgewählten Schülervariablen zeigt Tabelle 26:

	Passungsverhältnisse auf der Dimension A.-T.		Passungsverhältnisse auf der Dimension B.-S.		Passungsverhältnisse NT-Inhalt		Passungsverhältnisse NT-Struktur	
	Standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	
N = 808	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
(Konstante)		,945		,031		,000		,043
Alter	,027	,481	,009	,807	,257	,000	,134	,001
Geschlecht	-,003	,942	,001	,990	-,032	,430	-,037	,381
Ist der Schüler evangelisch?	,016	,684	-,018	,640	,055	,131	-,028	,459
Letzte Note im Fach Evangelische Religion	,079	,055	,066	,108	,117	,003	,133	,001
„Zufriedenheit“ der SchülerInnen im Religionsunterricht	-,026	,531	,044	,280	,224	,000	,133	,001
Berechnung der Schülerangaben zu der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung	,019	,639	,030	,442	-,023	,539	,005	,905
Berechnung der Schülerangaben zu der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung	-,019	,663	,110	,012	-,029	,483	-,144 r = -.117	,001 ,001
Einstellung der SchülerInnen zu inhaltlichen Aspekten des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“	-,055	,382	-,053	,395	-,151 r = -.042	,013 ,259	-,003	,959
Einstellung der SchülerInnen zu strukturellen Aspekten des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“	,155	,015	-,097	,128	,140	,022	,020	,759

Tab. 26: Regressionsanalytische Vorhersagen der Passungsmaße anhand von ausgewählten Schülervariablen (grau hervorgehoben sind signifikante Ergebnisse)

Eindeutig ist in ihr zu erkennen, dass das *Alter* der SchülerInnen einen signifikant positiven Zusammenhang mit den Passungsverhältnissen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ hat. Es zeigt sich hier für den Zusammenhang mit dem Passungsmaß im Bereich der inhaltlichen Aspekte des Themenbereiches ein Regressionskoeffizient von $\beta = .223^{**}$ und für das Passungsmaß im Bereich der strukturellen Aspekte dieses Themenbereiches ein Zusammenhang von $\beta = .169^{**}$. Daraus lässt sich erkennen, dass ältere SchülerInnen in den thematischen Aspekten der Studie signifikant besser eingeschätzt werden konnten als jüngere SchülerInnen. Die Passungsmaße im Bereich der Schülerwerthaltung zeigen hier nur sehr geringe Zusammenhänge mit dem Alter der SchülerInnen, die zudem nicht signifikant werden und keine eindeutigen Rückschlüsse zulassen.

Das *Geschlecht* der SchülerInnen zeigt nur sehr geringe negative Regressionskoeffizienten (für das Passungsmaß auf der Werthaltungsdimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung beträgt der Regressionskoeffizient $\beta = -.003$ ($p = ,942$), für die Werthaltungsdimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung $\beta = .001$ ($p = ,990$), für die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ $\beta = -.032$ ($p = ,430$) und für die strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ $\beta = -.037$ ($p = ,381$)). Diese Zusammenhänge werden zudem nicht signifikant, sodass sich an dieser Stelle keine bedeutsamen Prädiktorqualitäten für die Vorhersage der Passungsmaße nachweisen lassen.

Ein ähnlicher Befund ergibt sich in Hinsicht auf die Frage, ob *evangelische* SchülerInnen zutreffender diagnostiziert werden können als nicht evangelische SchülerInnen. Da die Studie im evangelischen Religionsunterricht stattgefunden hat, liegt die Annahme nahe, dass SchülerInnen, die die gleiche Konfession wie die unterrichtende Lehrperson haben, zutreffender diagnostiziert werden können als diejenigen, die nicht dieser Konfession angehören. Die Ergebnisse zeigen hier jedoch keine eindeutigen, zudem sehr gering ausfallende nicht signifikante Zusammenhänge: für das Passungsmaß der Werthaltungsdimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ergibt sich ein Zusammenhang von $\beta = .016$ ($p = ,684$) und für das Passungsmaß der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ein Zusammenhang von $\beta = -.018$ ($p = ,640$). Für die inhaltlichen Aspekte des Themengebereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ konnte ein Regressionskoeffizient von $\beta = .055$ ($p = ,131$) und für die strukturellen Aspekte des Themenbereiches ein Regressionskoeffizient von $\beta = -.028$ ($p = ,459$) ermittelt werden.

Insgesamt ergeben sich also keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Konfessionalität der SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch die unterrichtenden ReligionslehrerInnen.

Für die Vorhersage der Passungsmaße zeigt die Angabe zur letzten *Note* im Religionsunterricht durchgehend positive Zusammenhangsmaße: Während die Werte in Bezug auf die Passungsmaße im Bereich der Werthaltung Jugendlicher nicht signifikant werden ($\beta = .079$ ($p = ,055$) für die Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung und $\beta = .066$ ($p = ,108$) für die Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung), zeigen sich im Bereich der Einstellungsdiagnostik eindeutig signifikante Zusammenhänge ($\beta = .117^{**}$ im Bereich der inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ und $\beta = .133^{**}$ im Bereich der strukturellen Aspekte). Die Höhe der vergebenen Noten geht mit der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz der ReligionslehrerInnen einher. Eine logische Deutung für diesen Zusammenhang könnte hier in der Unterrichtseteiligung der SchülerInnen gesehen werden. In der Regel zeichnen sich SchülerInnen, die eine bessere Note im Fach Religion bekommen, durch eine stärkere aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen aus. Diese Beteiligung führt dazu, dass die SchülerInnen sich intensiver und ausführlicher in ihren Einstellungen und Werthaltungen mitteilen und dementsprechend leichter für die unterrichtende Lehrperson einzuschätzen sind.

Die *Zufriedenheit der SchülerInnen* im Religionsunterricht zeigt einen tendenziell positiven Zusammenhang mit den Passungsmaßen der Studie. Während im Bereich der Werthaltungsdiagnostik nur sehr gering ausgeprägte, widersprüchliche und nicht signifikante Effekte zu finden sind (für das Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung zeigt sich ein Regressionskoeffizient von $\beta = -.026$ ($p = ,531$) und für die Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ein Regressionskoeffizient von $\beta = .044$ ($p = ,280$)), zeigen sich im Bereich der Einstellungsdiagnostik zu den inhaltlichen und strukturellen Aspekten des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ signifikant positive Zusammenhänge (für das Passungsmaß der inhaltlichen Aspekte im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ ein Regressionskoeffizient von $\beta = .224^{**}$ und für die strukturellen Aspekte ein Regressionskoeffizient von $\beta = .133^{**}$). Eine höhere Zufriedenheit der SchülerInnen im Religionsunterricht kann deshalb als signifikanter Prädiktor für eine zutreffende Diagnosekompetenz gelten. Im logischen Umkehrschluss bedeutet dies, dass SchülerInnen, die zutreffender wahrgenommen und deren Einstellung zutreffender diagnostiziert wird, eine höhere Zufriedenheit im Religionsunterricht angeben.

In Bezug auf die *Schülerwerthaltungen* als Prädiktoren der Passungsverhältnisse ergeben sich unterschiedliche Zusammenhänge: die Schülerwerthaltungen auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung zeigen keine signifikanten Zusammenhänge mit den Passungsverhältnissen der Studie (für das Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ein Zusammenhang von $\beta = .019$ ($p = ,639$), für das Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ein Zusammenhang von $\beta = .030$ ($p = ,442$), für das Passungsmaß im Bereich der inhaltlichen Aspekte des Themengebietes „Naturwissenschaft und Theologie“ ein Zusammenhang von $\beta = -.023$ ($p = ,539$) und für das Passungsmaß im Bereich der strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ ein Zusammenhang von $\beta = .005$ ($p = ,905$)). Die Schülerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung zeigt hingegen zwei signifikante Zusammenhänge mit den Passungsmaßen der Studie, die sich in ihrer Richtung jedoch widersprechen. Während das Passungsverhältnis auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung eine positive Korrelation ($\beta = .110^*$) mit der Schülerwerthaltung dieser Ausrichtung hat, findet man im Bereich des Passungsmaßes zu den strukturellen Aspekten des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ einen signifikant negativen Zusammenhang ($\beta = -.144^{**}$). Demnach werden beziehungsorientierte SchülerInnen besser eingeschätzt als selbstorientierte SchülerInnen. Im Bereich der strukturellen Skalen zum Thema Naturwissenschaft und Theologie zeigt sich, dass selbstorientierte SchülerInnen zutreffender eingeschätzt werden, als beziehungsorientierte SchülerInnen. Der Zusammenhang der Schülerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung lässt jedoch nur einen sehr geringen nicht signifikanten Zusammenhang von $-.019$ ($p = ,663$) erkennen. Für den Zusammenhang mit dem Passungsmaß im Bereich der inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ ist ebenfalls ein nicht signifikanter negativer Zusammenhang von $\beta = -.029$ ($p = ,483$) festzustellen. Letztendlich lassen die unterschiedlichen Ausrichtungen der signifikanten Zusammenhangsmaße keine eindeutige Interpretation der Ergebnisse zu. Hier kann lediglich festgehalten werden, dass die Schülerwerthaltung auf beiden Dimensionen des Wertefeldes keine eindeutigen bedeutsamen Zusammenhänge mit den Passungsmaßen der Studie erkennen lassen.

Im Bereich der Schülereinstellungen zum Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ (inhaltliche und strukturelle Aspekte) wurden nur die Passungsmaße der

Werthaltung berücksichtigt, da eine Verrechnung mit den thematischen Passungsmaßen redundante Informationen enthalten hätten. Die Zusammenhänge mit den Passungsmaßen in Bezug auf die Schülerwerthaltungen zeigten folgende Muster: Der Faktorscore zu den inhaltlichen Aspekten, also „Schülereinstellung zur Schöpfung“, erbrachte einen negativen Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung von $\beta = -.055$ ($p = ,382$) und mit dem Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ein Zusammenhang von $\beta = -.053$ ($p = ,395$). Es ergeben sich in diesem Bereich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Schülereinstellung zu den inhaltlichen Aspekten des Themenbereichs Naturwissenschaft und Theologie und den Passungsmaßen in Bezug auf die Schülerwerthaltung.

Der Faktorscore zu den strukturellen Bereichen des Themengebietes „Naturwissenschaft und Theologie“ auf Schülerseite ergibt einen positiven Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ($\beta = .155^*$). Der Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung fällt hingegen negativ und nicht signifikant aus ($\beta = -.097$ ($p = ,128$)). Hier kann geschlussfolgert werden, dass SchülerInnen, die eine Verbindung zwischen den Fachdisziplinen sehen, zutreffender in ihrer Werthaltung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung eingeschätzt werden können als diejenigen, die einen Konflikt zwischen den Fachdisziplinen wahrnehmen.

6.4.6. Rezeption der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz und des Religionsunterrichts aus der Schülerperspektive

Abschließend ist die Frage zu erörtern, welche Bedeutung die diagnostische Wahrnehmungskompetenz von Religionslehrkräften für den Unterrichtsalltag hat. Bei diagnostischen Kompetenzen im Bereich der Leistungsmessung stellen Lernerfolgskontrollen eine wichtige Informationsquelle dar, die Auskunft darüber geben, ob ein Lehr-Lern-Prozess und die damit verbundenen Einschätzungen der Schülerleistungen und der vorab erstellten Prognosen des Leistungszuwachses erfolgreich waren. Der Fokus der vorliegenden Studie lag jedoch im Bereich der Werte- und Einstellungsdiagnostik auf einer ersten Bestandsaufnahme, die einen Zugang zu Qualität und Einflussfaktoren diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen ermöglichen sollte. Ein wichtiger Aspekt ist deshalb nicht die Frage des Kompetenzzuwachses, der in einer eigenen Interventionsstudie definiert und gemessen werden müsste, sondern vielmehr die Passung von Schülerperspektiven und

Lehrerperspektiven, also die Frage, ob die tatsächlich vorgefundenen Werthaltungen und Einstellungen im Kontext schulischen Religionsunterrichts erkannt und zutreffend eingeschätzt werden können. Das Vorgehen war hierbei ein Perspektivenabgleich von tatsächlich vorfindlichen Werthaltungen und Einstellungen auf der Seite der SchülerInnen und deren Einschätzung durch die unterrichtenden LehrerInnen. Ziel war es die Schülerorientierung im Unterrichtsgeschehen zu evaluieren und zu erfahren, inwieweit ReligionslehrerInnen ihre SchülerInnen auf individueller und gruppenspezifischer Ebene wahrnehmen und einschätzen können. Diese Schülerorientierung kann im Sinne einer Validierung der Studienergebnisse erneut aufgenommen werden: eine bewusste Einschätzung und Einbindung der individuellen Schülervoraussetzungen müsste sich in einem bewusst schülerorientierten Verhalten und einer direkten Einbindung der Schülereinstellungen und – werthaltungen im konkreten Unterrichtsprozess spiegeln. Eben diese Einbindung sollten die SchülerInnen bewusst wahrnehmen und reflektieren können. Deshalb wird die Schülerwahrnehmung der diagnostischen Kompetenz ihrer ReligionslehrerInnen und des hieraus direkt ableitbaren Unterrichtsverhaltens der ReligionslehrerInnen als Anhaltspunkt für die Rezeption diagnostischer Wahrnehmungskompetenz aus Schülerperspektive im Unterrichtsalltag gesehen.

Welche Bedeutung hat die zutreffende diagnostische Kompetenz in den Bereichen der Studie für die Schülerrezeption des Religionsunterrichts?

Das methodische Vorgehen bestand auch in diesem Bereich der Auswertung in einem Perspektivenabgleich, nun jedoch zwischen der tatsächlichen Kompetenzausprägung auf der Seite der LehrerInnen und der wahrgenommenen Kompetenzausprägung bzw. dem hieraus resultierenden Lehrerverhalten aus Schülersicht. Erneut wurden die Passungsverhältnisse zur Bestimmung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz für die Bereiche Werthaltung und Naturwissenschaft und Theologie herangezogen und zur Schülerwahrnehmung des Religionsunterrichts bzw. des Religionslehrerverhaltens in Beziehung gesetzt. Um eine möglichst hohe Transparenz und Übersichtlichkeit zu gewährleisten, wurden an dieser Stelle nur vier Passungsmaße in die Berechnungen einbezogen. Im Bereich der Werthaltung Jugendlicher handelt es sich hierbei um die Einschätzung der einzelnen SchülerInnen auf den beiden Dimensionen des Wertefeldes in Übereinstimmung mit der tatsächlichen

Schülerwerthaltung⁴²⁷ und um die Passungsmaße im Bereich „Naturwissenschaft und Theologie“ entsprechend den beiden neu berechneten Faktorscores zu den inhaltlichen und den strukturellen Aspekten des Themenbereichs, deren Ergebnisse im Überblick in der Tabelle 27 festgehalten sind:

<i>N = 808</i>	<i>Standardisierte Koeffizienten</i>
	Beta
Korrelation der Schülerwerthaltung mit der Lehrereinschätzung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung	-.011 (<i>r</i> = -.007; <i>p</i> = ,765)
Korrelation der Schülerwerthaltung mit der Lehrereinschätzung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung	-.018 (<i>r</i> = .000; <i>p</i> = ,625)
Korrelation Schülereinstellung und Lehrereinschätzung in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“	.203**
Korrelation Schülereinstellung und Lehrereinschätzung in Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“	-.034 (<i>r</i> = .078*; <i>p</i> = ,429)

Tab. 27: Zusammenhang ausgewählter Passungsmaße der Studie mit der Zufriedenheit der SchülerInnen im Religionsunterricht

Die in Tab 27 dargestellten Daten zeigen, dass die Schülerrezeption des Religionsunterrichts signifikant mit dem Passungsmaß in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ zusammenhängt ($\beta = .203^{**}$). Die anderen ausgewählten Passungsmaße zeigen jedoch keine bedeutsame Vorhersagequalität für die Schülerrezeption des Religionsunterrichts (für das Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ergibt sich ein Zusammenhang von $\beta = -.011$ ($p = ,765$), für das Passungsmaß auf der Dimension Beziehungs-vs. Selbstorientierung von $\beta = -.018$ ($p = ,625$) und für das Passungsmaß in Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ von $\beta = -.034$ ($p = ,429$)). Berechnet man nun auch für diese Zusammenhänge einfache Produkt-Moment-Korrelationen, so zeigt sich, dass neben dem Zusammenhang zwischen dem Passungsmaß in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“ ($r = .181^{**}$) auch der Zusammenhang mit dem Passungsmaß in Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs, wenn auch sehr gering, so doch signifikant wird ($r = .078^*$). Die Zusammenhänge mit den Passungsmaßen in Bezug auf die Werthaltungsdimensionen zeigen jedoch keine signifikanten Ergebnisse (für den Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie-

⁴²⁷ Die Entscheidung für diese individuellen Passungsmessungen lagen einerseits in der Individualität der Messungen und andererseits darin, dass eine Hinzunahme weiterer Passungsmaße im Bereich der Werthaltung hier auf zum Teil stark redundanten Informationen beruht hätte.

vs. Traditionsorientierung ergibt sich ein Korrelationswert von $r = -.007$ ($p = ,855$) und für den Zusammenhang auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung ein Zusammenhang von $r = .000$ ($p = ,999$). Es zeigt sich also, dass die Rezeption des Religionsunterrichts signifikant mit einer zutreffenden Schülerwahrnehmung in den thematischen Passungsbereichen der Studie zusammenhängt. Je besser hier die SchülerInnen eingeschätzt werden, umso positiver schätzen auch die SchülerInnen den Religionsunterricht ein. Dennoch klären die Prädiktoren in der Regressionsanalyse lediglich 3,4% der Varianz auf (Korrigiertes R-Quadrat = ,029), wodurch die Aussagekraft der Zusammenhänge sehr reduziert wird.

6.4.7. Selbsteinschätzung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen aus der Lehrerperspektive

Zur Berechnung der Zusammenhänge zwischen der Lehrerselbsteinschätzung in Bezug auf die eigene diagnostische Wahrnehmungskompetenz und den tatsächlichen Passungsmaßen der Studie wurde eine lineare Regressionsanalyse gerechnet. Ein erstes Screening führte dazu, dass die Prozenträge der Passung aufgrund redundanter Informationen und im Sinne einer möglichst übersichtlichen Ergebnisdarstellung ebenso wie die Differenzberechnungen zwischen Schüler- und Lehrerperspektive von den Berechnungen ausgeschlossen wurden. In die Regressionsanalyse gingen erneut die vier bereits zuvor berücksichtigten Passungsmaße zur individuellen und zur kategorialen diagnostischen Wahrnehmungskompetenz ein. Tabelle 28 verdeutlicht die Zusammenhänge der Passungsmaße mit der Selbsteinschätzung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz durch die ReligionslehrerInnen:

<i>N = 790</i>	<i>Standardisierte Koeffizienten</i>
	Beta
Korrelation der Schülerwerthaltung mit der Lehrereinschätzung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung	-.063 (<i>r</i> = -.161**; <i>p</i> = ,087)
Korrelation der Schülerwerthaltung mit der Lehrereinschätzung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung	-.095* (<i>r</i> = -.244**)
Korrelation Schülereinstellung und Lehrereinschätzung in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“	-.098* (<i>r</i> = -.236**)
Korrelation Schülereinstellung und Lehrereinschätzung in Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“	-.217** (<i>r</i> = -.256**)

Tab. 28.: Zusammenhänge der Einschätzung zur eigenen Förder- und Forderkompetenz mit den Passungsmaßen der Studie⁴²⁸

Die Regressionsanalyse zur Vorhersage der Selbsteinschätzung von Förder- und Forderkompetenz zeigt durchgehend negative Zusammenhänge. Diese lassen sich auch durch ergänzende Korrelationsberechnungen von Produkt-Moment-Korrelationen der Skala zur Selbsteinschätzung mit den Passungsmaßen der Studie bestätigen. Zusammenfassend zeigt sich hier, dass die Passungsmaße der Studie negative Prädiktoren für die Selbsteinschätzung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz sind. Die LehrerInnen wissen selbst nicht um die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und schätzen diese nicht zutreffend ein.

⁴²⁸ Die Berechnung der Stichprobengröße bezieht sich auf die ausgewerteten Schülerurteile *N*=790. Diese bezogen sich auf insgesamt 41 Lehrpersonen und wurden mit deren Einschätzungen in Beziehung gebracht.

Auf den folgenden Seiten werden die Ergebnisse der Studie zusammenfassend diskutiert und vor dem Hintergrund der Bedeutung für Unterrichtstheorie und –praxis reflektiert. Da die vorliegende Arbeit einen methodisch neuen Brückenschlag zwischen psychologischen und religionspädagogischen Herangehensweisen darstellt, sollen neben den Ergebnissen der Studie auch deren theoretische, methodische und forschungspraktische Grundlagen erläutert und kritisch hinterfragt werden. Der Aufbau des Kapitels folgt dem Aufbau der vorliegenden Arbeit, sodass einzelne Reflexionsschritte noch einmal vergleichend mit der Ausarbeitung des entsprechenden Kapitels gelesen werden können.

7. Diskussion der Studienergebnisse

7.1. Diskussion der theoretischen Grundlagen

Grundlagen der Kompetenzdiskussion

Die grundlegende theoretische Auseinandersetzung mit der Kompetenz- und Standarddiskussion zeichnete die Bedeutung diagnostischer Kompetenzen für den Unterrichtsalltag und den Lernprozess der SchülerInnen nach. In diesem Kontext wurde die im Fokus der Arbeit stehende diagnostische Wahrnehmungskompetenz in bestehende Zusammenhänge allgemeiner Bildungsforschung sowie der religionspädagogischen Fachdiskussion eingeordnet. Grundlagen der Lehrerforschung zeigten hierbei Interdependenzen im Sinne einer Wirkungskette zwischen Lehrer- und Schülerkompetenz, die den Blick für Bedingungsfaktoren schulischen Lernens schärfen können. Die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzmodell der Evangelischen Kirche in Deutschland führte bei der Operationalisierung der Erhebungsinstrumente zu begrifflichen Interpretationsschwierigkeiten, die sich vor allem auf die inhaltliche Interpretation der Kompetenzbeschreibungen bezogen. Diese boten zwar eine gute erste Orientierung zur Operationalisierung der Studie und gaben detaillierte Einblicke in die Kompetenzentwicklung für die einzelnen Phasen der Lehrerausbildung. Dennoch eröffneten die gewählten Begrifflichkeiten selbst in ihrer Interpretation Deutungsspielräume, die für die Studie definiert werden mussten. So musste z.B. eingehend diskutiert werden, was genau unter den Begriffen Fördern und Fordern zu verstehen ist.

Zudem zeigte sich während der intensiven Auseinandersetzung mit der Kompetenzdefinition, dass die in ihr formulierten Anforderungen in Anbetracht großer Schulklassen eine nicht unerhebliche Herausforderung für die LehrerInnen darstellen, die es auch notwendig machten, die Frage zu stellen, wie jede einzelne Schülerin/ jeder einzelne Schüler eingeschätzt und in

Hinsicht auf ihre/ seine gezielte Förderung und Forderung eingebunden werden kann. Eine in der Studie direkt wahrzunehmende Folge der Kompetenzdebatte und der hierauf basierenden Studie bestand in zum Teil sehr ausgeprägter Unsicherheit und Skepsis der LehrerInnen gegenüber den eigenen diagnostischen Fähigkeiten im Sinn der zugrundeliegenden Kompetenzdefinition. Die vorliegende Studie weist an dieser Stelle einen Zugewinn dahingehend auf, dass die Möglichkeiten und Grenzen des vorgegebenen Diagnoseweges aufgezeigt und somit ein Orientierungsrahmen für die Einschätzung der Kompetenzausprägung gewonnen werden kann.

Wahrnehmung und Diagnose

Die theoretische Auseinandersetzung mit grundlegenden Ansätzen, Begrifflichkeiten und weiterführenden Studien in der pädagogischen Psychologie und anderen Fachdidaktiken schärfte den Blick für die eigene Forschungsperspektive, die Herangehensweisen und forschungsrelevanten Aspekte. Die Begrifflichkeiten der pädagogisch-psychologischen Forschung erwiesen sich dabei als wichtige Anhaltspunkte zur detaillierten Auseinandersetzung mit der eigenen Forschung und konnten Hilfestellungen bei der Strukturierung des Untersuchungsfeldes geben. Die interdisziplinäre Arbeit ermöglichte weiterführende Dialoge, die jedoch an einigen Stellen in ihren Perspektiven und fachspezifischen Eigenheiten an Grenzen stießen. So konnten die Begriffe der einen Disziplin nicht einfach auf die andere übertragen werden, sondern mussten bewusst reflektiert und einander angenähert werden. Hierbei zeigte sich, dass der Diagnosebegriff der Pädagogischen Psychologie eine enge Fokussierung mit sich brachte, die in Kombination mit dem Wahrnehmungsbegriff der symboldidaktischen und phänomenologischen Unterrichtskonzeption produktive Spannungen erkennen ließ.

Zugleich zeigte sich, dass die Methoden und Herangehensweisen bestehender Projekte zur Erfassung von diagnostischen Kompetenzen und Wahrnehmungskompetenzen gute Ansatzpunkte bei der Realisierung der Studie sein konnten. Eine besondere Herausforderung bestand darin, dass die vorliegende Studie im Gegensatz zu bereits vorhandenen Projekten anderer Fachdidaktiken mit Einstellungen und Werthaltungen statt Schülerleistungen arbeitet. Eine Orientierung daran, wie gut LehrerInnen die Schülerleistungen einschätzen können, wäre zwar in begrenztem Umfang möglich gewesen, hätte aber weniger weiterführende Einblicke für den schulischen Religionsunterricht ergeben, der die Leistungsmessung gerade nicht als seine zentrale Aufgabe ansieht. Dennoch ist es gelungen mit Hilfe der Methoden empirischer

Forschung valide Erhebungsinstrumente zu entwickeln, die die Evaluation von diagnostischen Wahrnehmungsprozessen ermöglichen, und zugleich den Fokus auf die fachspezifischen Ansprüche für diesen Bereich im Kontext schulischen Religionsunterrichts zu legen.

Gerade der Brückenschlag zwischen der pädagogisch-psychologischen Konzeption des Diagnosebegriffes und der phänomenologischen Beschreibung des Wahrnehmungsbegriffes im Rahmen symboldidaktischer Theoriekonzeption stellt auf den ersten Blick eine scheinbar unüberwindbare Kluft zwischen beiden Positionen dar. Wird auf der einen Seite eine Passgenauigkeit im Sinne einer Übereinstimmung von Lehrereinschätzung und tatsächlicher Merkmalsausprägung seitens der SchülerInnen als Anhaltspunkt genutzt, um Aussagen über diagnostische Kompetenzen zu treffen, so versteht die andere Seite die Wahrnehmung als schöpferischen Akt, in dem Lehrende und Lernende sich in einer gemeinsamen Suchbewegung befinden und Lehr-Lern-Prozesse nicht konstruiert, sondern nur intendiert werden können. Doch bei genauerer Reflexion der beiden scheinbar sich widersprechenden Positionen tritt eine Gemeinsamkeit hervor, die das vorliegende Projekt maßgeblich beeinflusst hat: die Schülerorientierung. Im Rahmen des vorliegenden Projektes galt es stets, die Schülereinstellungen und –werthaltungen im Blick zu haben und gezielt einzuschätzen. Die so ermittelte Schülerwahrnehmung kann hierbei als Ausgangspunkt der Konzeption von Lehr-Lern-Prozessen angesehen werden. Ohne eine zutreffende Informiertheit der ReligionslehrerInnen über die Einstellungen und Werthaltungen der SchülerInnen ist es nicht möglich, schülerorientierten Unterricht zu konzipieren und entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen. Zeitgleich sollte die Bedeutung der Passgenauigkeit nicht absolut gesetzt werden, sondern stets den Blick für das noch ausstehende weitere Interpretationsverhalten offen halten. Im Sinne des phänomenologischen Wahrnehmungsbegriffes reicht es demnach nicht, über die Einstellungen und Werthaltungen der SchülerInnen informiert zu sein. Vielmehr erfordert ein auf Eigentätigkeit und freie Entwicklung der SchülerInnen ausgerichteter Religionsunterricht, dass diese Passgenauigkeit lediglich als Ausgangspunkt pädagogischer und didaktischer Reflexionen genutzt wird. Die Informiertheit über den Ist-Zustand kann in diesem Zusammenhang als Bezugspunkt der Themenwahl gesehen werden, sodass im Unterricht tatsächlich Bedürfnisse, Interessen und Alltagsprobleme angesprochen werden. Ohne eine entsprechende Informiertheit ist eine Ausrichtung der Unterrichtsinhalte an der Lebenswelt der SchülerInnen nicht möglich. Gleichzeitig gilt es jedoch festzuhalten, dass eine Inszenierung von Religionsunterricht, der eine freie Entfaltung der SchülerInnen ermöglicht, zugleich auf den weiteren Horizont der

Interpretation und Verortung angewiesen ist. Hier gilt es über den Ist-Zustand hinaus, die Ideen und Lernprozesse in den Zusammenhang mit biblischen Hintergründen zu bringen, den SchülerInnen Möglichkeiten zu eröffnen, die Wirklichkeit neu zu deuten und erweiterte Perspektiven zu entwickeln. Eine Orientierung an der Passgenauigkeit allein, ohne Berücksichtigung phänomenologischer und hermeneutischer Kompetenzen, würde dementsprechend dem Anliegen des Religionsunterrichts, den SchülerInnen eine eigenständige Entwicklung zu einem selbständigen Subjekt zu ermöglichen, nicht gerecht werden. In diesem Sinn hat die vorliegende Studie zeigen können, dass beide Ansätze in einen produktiven Dialog treten können und sich folglich in einer gemeinsamen Entwicklungsbewegung befinden. Deshalb wurde in der vorliegenden Studie der Begriff der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz gebildet, um den Brückenschlag zwischen Pädagogischer Psychologie und Religionspädagogik zu verdeutlichen.

Inhaltsbereich Werthaltung

Ein wichtiger und weiterführender wissenschaftlicher Ansatz für die Entwicklung der vorliegenden Studie war das Modell menschlicher Werthaltung nach Shalom H. Schwarz. Die hier vorliegenden Erhebungsinstrumente ermöglichten einen differenzierten und den Ansprüchen empirischer Forschung entsprechenden Einstieg in die Thematik und zeigten zugleich mögliche Anknüpfungspunkte für die Gestaltung der vorliegenden Studie. Der Werthaltungsfragebogen nach Feige und Gennerich ermöglichte in diesem Kontext eine schülernahe Erfassung der Werthaltung, die der Sprache Jugendlicher gerecht werden konnte. Theoretische Hintergründe und thematische Relevanz der Arbeit mit dem Wertefeld konnten in der Auseinandersetzung u.a. mit der Studie von Feige und Gennerich (2008), aber auch den Analysen von Gennerich (z. B. 2010) deutlich gemacht werden und bildeten einen wichtigen Ansatzpunkt für die eigene Forschung.

Inhaltsbereich Naturwissenschaft und Theologie

Im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie wurde schnell deutlich, dass hier auf viele Einzelpublikationen zurückgegriffen werden musste, um einen Überblick über bestehende Forschungsansätze zu gewinnen. Die bislang vor allem international nur wenig vernetzte Forschungslandschaft erschwert einen Zugriff auf die Thematik und lässt auch weiterhin eine Ausweitung interdisziplinärer und internationaler Vernetzung wünschenswert erscheinen. Doch gerade aus forschungspraktischer Sicht wurde die Bedeutung des gewählten

Themenkomplexes im Kontext schulischen Lernens während der Realisierung der Studie deutlich: Das umfassende Interesse, sowohl auf Seiten der SchülerInnen und LehrerInnen als auch im Kontext wissenschaftlicher Diskussionen und Tagungen, zeigte, dass die Thematik gegenwärtig nach wie vor von hoher Relevanz ist und auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert wird. Zugleich trat die Anschlussfähigkeit des Projektes an andere Fachdisziplinen und sowie inner- und interdisziplinäre Diskussionen hervor, die eine Ausweitung der Studien im Rahmen aller beteiligten Disziplinen, vor allem auch in interdisziplinären Forschungsverbänden, nahe legt.

7.2. Diskussion der methodischen Grundlagen

Rückbezug auf die Werteforschung – Das Erhebungsinstrument von Feige und Gennerich

Im Kontext der Fragebogenerstellung und Studienkonzeption konnte nur vereinzelt auf bestehende Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden. Ein grundlegender Ansatzpunkt für die Entwicklung der Erhebungsinstrumente war die Wertestudie von Feige und Gennerich, die ein reliables und valides Messinstrument zur Erfassung der Werthaltung Jugendlicher darstellt. Ein weiterer Vorteil dieses Messinstrumentes lag darin, dass eine umfassende Normstichprobe vorhanden war, die als Referenzpunkt für die Ergebnisse der Studie dienen konnte. Eine Schwierigkeit beim Einsatz des leeren Wertefeldes zur Verortung einzelner SchülerInnen entsprechend ihrer vermuteten Werthaltung zeigte sich jedoch bei der Auswertung der Lehrerfragebögen: Kreuze, die genau auf den Dimensionslinien verortet waren, konnten nicht eindeutig zu einem Quadranten des Wertefeldes zugeordnet werden und mussten somit aus einem Teil der Berechnungen ausgeschlossen werden. Möchte man in weiterführenden Studien eine Gruppenbildung anhand des Wertefeldes vornehmen lassen, so wäre zu erwägen, ob in der Anleitung zum Ausfüllen des Wertefeldes die Verortung auf den Dimensionslinien untersagt wird, um die beschriebene Problematik auszuschließen. Doch obwohl die Kreuze, die sich direkt auf den Dimensionslinien befanden, für die Zuordnung zu den einzelnen Quadranten aus der Auswertung ausgeschlossen werden mussten, zeigten sie, dass die Dimensionen in ihren Bedeutungen richtig verstanden wurden und eine Zuordnung in den vier Feldern des Wertefeldes im Sinne eines kategorialen Denkens nicht stattgefunden hat. Zur Analyse der Daten entsprechend der Dimensionszuordnung konnten sie genutzt werden, sodass dieser Mehrwert je nach Analyseperspektive zu reflektieren ist.

Entwicklung neuer Erhebungsinstrumente und Methodik

Es ist mit dieser Studie gelungen, ein reliables und valides Erhebungsinstrument zur Erfassung von Schülereinstellungen in den Themenbereichen Naturwissenschaft und Theologie (inhaltliche, strukturelle und ethische Aspekte) und zur Einschätzung von diagnostischer Wahrnehmungskompetenz sowie Religionsunterricht aus Schülerperspektive zu entwickeln. Lediglich im Bereich der Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Theologie erzeugte die Skala zum Unabhängigkeitsmodell nur unzureichende Reliabilitätswerte, sodass diese nachentwickelt werden müsste, wenn sie in weiteren Studien eingesetzt werden sollte. Zugleich wurde mit dieser Studie ein den Gütekriterien empirischer Forschung genügendes Erhebungsinstrument zur Erfassung der Lehrerperspektive entwickelt, das auf der einen Seite Lehrer- und Schülereinstellungen zum Themengebiet Naturwissenschaft und Theologie (inhaltliche, strukturelle und ethische Aspekte) und auf der anderen Seite die diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen erfassen kann. Dennoch ist die Ausrichtung der Erhebungsinstrumente auf ausgewählte Teilgebiete und Theorien des Themenkomplexes Naturwissenschaft und Theologie zu beachten. Eine umfassende Erfassung der einzelnen thematischen und strukturellen Aspekte bedürfte einer Ausweitung der Studie.

Im Bereich der Werthaltungsfragebögen erwies sich der Einsatz zweier verschiedener Fragebögen im Rückblick als sehr sinnvoll. So konnten Stärken und Schwächen der beiden Erhebungsinstrumente verglichen und eine hierauf basierende Entscheidung für ein Erhebungsinstrument getroffen werden. Die Rückmeldungen der SchülerInnen im Anschluss an die Studien und die Datenanalyse der Studie 1 ermöglichten eine begründete differenzierte und schülerorientierte Entscheidung für das Erhebungsinstrument von Feige und Gennerich. In Bezug auf die Fragebogenentwicklung im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie zeigte sich, dass die bereits gut etablierten Erhebungsinstrumente von Fulljames und Francis in der deutschen Übersetzung problematisch waren und nicht eingesetzt werden konnten. An dieser Stelle wurden für die Studie 2 weitere Items nachentwickelt. Bewährt haben sich in diesem Kontext die Rückübersetzungen des Erhebungsinstrumentes und die erneute Diskussion möglicher sprachlicher Problemstellungen.

In Bezug auf die Durchführung der Studie 1 wäre im Nachhinein eine größere Stichprobe vor allem auf Seiten der SchülerInnen, aber auch auf Seiten der LehrerInnen wünschenswert gewesen. Dies hätte eine umfassendere Erprobung der einzelnen Teile des

Erhebungsinstrumentes durch die Bildung verschiedener Gruppen ermöglicht, die jeweils einen Teil der Erhebungsbögen ausgefüllt und bewertet hätten. Somit wäre eine umfassendere Entwicklung des Erhebungsinstrumentes möglich gewesen. Zusätzlich hätte eine größere Lehrerstichprobe in Studie 1 bereits einen detaillierten Einblick in bestehende Zusammenhangsmuster diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen ermöglicht. Da jedoch sowohl der zeitliche als auch der personelle und der finanzielle Rahmen der vorliegenden Studie sehr begrenzt waren, konnte der Studienumfang nicht in diesem Sinn ausgeweitet werden.

Passgenauigkeit

Ein schwieriger und vielfach diskutierter Aspekt in der Erforschung diagnostischer Kompetenzen ist gerade in Bezug auf den Religionsunterricht die Frage, ob die Passgenauigkeit der Lehrereinschätzung ein Indikator für diagnostische Kompetenz sein kann. Die vorliegende Studie geht von der These aus, dass eine schülerorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung nur dann möglich ist, wenn SchülerInnen individuell und als Gruppe zutreffend eingeschätzt werden können und LehrerInnen in diesem Sinn über Einstellungen und Werthaltungen der SchülerInnen informiert sind. So zeigen auch die Ergebnisse der Studie, dass der Religionsunterricht umso positiver durch die SchülerInnen bewertet wird, je zutreffender die ReligionslehrerInnen die Einstellungen ihrer SchülerInnen einschätzen können. Eine gute Wahrnehmungskompetenz hat demnach Auswirkungen auf die Schülerorientierung des Religionsunterrichts, die auch durch die unterrichteten SchülerInnen wahrgenommen und entsprechend honoriert wird. Dennoch ist noch einmal hervorzuheben, dass es sich bei der Feststellung der Passgenauigkeit von Diagnosen nur um einen Teilaspekt diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen handelt, der zudem in der vorliegenden Studie auf ausgewählte Thematiken beschränkt wurde. Um ein umfassendes Bild diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen zeichnen zu können, müssten weitere Unterrichtsinhalte in die Studien einbezogen und weitere Einzelaspekte diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen erforscht werden.

Komplexität der Erhebungen

Auch wenn sich die Erhebungsinstrumente in der vorliegenden Studie bewährt haben, entstehen für ihren Einsatz im Unterrichtsalltag Herausforderungen, die weitere Forschungsprojekte wünschenswert erscheinen lassen. So zeigten die Rückmeldungen der

LehrerInnen in Bezug auf die Werteforschungsthematik, dass der Einsatz des Wertefeldes zur Verortung der SchülerInnen helfen kann, die eigene Perspektive auf die unterrichteten SchülerInnen zu klären und sich besonderer Voreingenommenheiten oder intuitiver Überzeugungen bewusst zu werden. Einige LehrerInnen überlegten von sich aus, das Wertefeld zur Orientierung in neuen Klassen zu nutzen. Die visuelle Verortung der einzelnen SchülerInnen kann hierbei eine direkte Orientierung ermöglichen. Im Gegensatz hierzu wurde der Werthaltungsfragebogen zwar als gute gedankliche Unterstützung wahrgenommen, kann jedoch ohne spezifische Statistikkenntnisse aufgrund seiner Komplexität nicht zureichend ausgewertet werden. Ähnliche Problematiken zeigten sich im Kontext der thematischen Erhebungsbereiche. Auch hier können zwar erste Orientierungen gewonnen, jedoch ohne fundierte Kenntnisse im Bereich der Datenverarbeitung und Statistik keine weiterführenden Zusammenhänge berechnet werden. Der Einsatz der vorliegenden Erhebungsinstrumente kann also helfen, erste Einblicke in vorhandene Einstellungs- und Werthaltungsmuster zu geben, eine Weiterentwicklung der Erhebungsinstrumente im Sinne einer Vereinfachung z.B. auf Basis von Computerprogrammen für den unterrichtspraktischen Einsatz wäre aber durchaus wünschenswert.

7.3. Diskussion der Studienrealisierung

Anwerben der ProbandInnen

Bei der Kontaktaufnahme zu den TeilnehmerInnen der Studie stellte es sich als wichtig und empfehlenswert heraus, einen persönlichen Kontakt zu den LehrerInnen aufzubauen und sie um eine Teilnahme zu bitten. Durch diese Kontaktaufnahme konnte schon in den ersten Gesprächen sichergestellt werden, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig und aus persönlichem Interesse stattfand. Sehr hilfreich war in dieser frühen Phase des Projekts eine möglichst weit gestreute Werbung, die viele Interessenten erreichen konnte.

Wahl der Stichprobe

In Bezug auf die Thematik der Studie zeigte sich in den Erhebungen der Studie 1, dass SchülerInnen der 7. Klassen gerade mit der Auseinandersetzung um die Thematik Naturwissenschaft und Theologie erhebliche Probleme hatten, da sie i.d.R. noch nicht erkannten, dass beide Perspektiven einen gemeinsamen Fokus, aber unterschiedliche Herangehensweisen hatten. Auch die Befragung in Hinsicht auf den Religionsunterricht zeigte emotionale Reaktionen, die zum Teil nur wenig reflektiert waren und oft sehr

subjektive persönliche Einstellungen zu dem Schulfach unabhängig von der Lehrperson widerspiegeln. Deshalb schien es zugunsten präziser Aussagen geraten, die Erhebungen der Studie 2 in die Klassenstufen 10-12 zu verlegen. Bei einer anderen Thematik, die auch jüngere SchülerInnen ohne Schwierigkeiten bereits bearbeiten können, wäre ein Altersvergleich eine interessante Ausweitung des Studiendesigns. Hier könnte gefragt werden, ob jüngere SchülerInnen besser oder schlechter eingeschätzt werden können als ältere. Die Erhebungen der vorliegenden Studie konzentrierten sich auf die Schulform Gymnasium und den in ihm stattfindenden Evangelischen Religionsunterricht. Aufschlussreich könnte in weiteren Studien der Vergleich mit anderen Schulformen sein. Des Weiteren wäre eine Ausweitung der Studie auf katholische Religionslehrkräfte interessant. Die Erhebungen fanden zudem räumlich gesehen an Schulen in Gebieten der nördlichen Mitte Deutschlands statt. Auch hier wäre eine Ausweitung auf andere Gebiete wünschenswert.

Abfolge der Studien

Bei der Abfolge der Studien stellte sich deren Stufung in zwei Vorstudien und zwei Hauptstudien als hilfreich heraus. Während in den Vorstudien die Konzeption der Erhebungsinstrumente überprüft und validiert werden konnte, wurden in den Hauptstudien neben der Überprüfung des Einsatzes vorliegender Erhebungsinstrumente die Daten der Kernstudie gewonnen. Diese Abfolge der Erhebungsschritte konnte eine ständige Kontrolle, Optimierung und Diskussion der Messinstrumente und ihrer Ergebnisse gewährleisten.

Begleitung durch eine Betreuungsperson

Die Begleitung der Erhebungen durch eine Betreuungsperson war sehr sinnvoll, wenn auch nicht zwingend notwendig, wie diejenigen Datensätze zeigten, die ohne Betreuungsperson erhoben wurden. Zumal diese Begleitung eine erhebliche Entlastung der LehrerInnen darstellte und weiterführende Gespräche mit den SchülerInnen ermöglichte, die Aufschluss über semantische Besonderheiten der Jugendsprache und des jugendlichen Denkens geben konnten. Die SchülerInnen und LehrerInnen sowie die Betreuungsperson hatten die Möglichkeit, wechselseitig Rückfragen zu stellen und somit auftretende Probleme oder Verständnisschwierigkeiten direkt zu klären. Zudem zeigte sich, dass die persönliche Anwesenheit einer begleitenden Person, die nicht direkt in das normale Unterrichtsgeschehen involviert war, bei auftretenden Unsicherheiten sowohl auf der Seite der SchülerInnen als

auch auf der Seite der LehrerInnen eine unterstützende und ermutigende Funktion haben konnte.

Perspektiven der Erhebung

Während der Erhebungen wurde deutlich, dass eine Ergänzung durch qualitative Erhebungsteile wünschenswert gewesen wäre. Einerseits zeigte sich, dass die SchülerInnen einen erheblichen Mitteilungs- und Reflexionsbedarf im Anschluss an die Erhebungen hatten und andererseits blieben seitens der ReligionslehrerInnen viele Fragen zum Wahrnehmungs- und Diagnoseprozess offen, die weitere Studien anregen könnten. Während der vorliegenden Studie wurden zahlreiche Einblicke durch Gespräche gewonnen, die am Ende der Erhebungen im Klassenverband stattfanden, jedoch nicht kontrolliert erhoben wurden und demnach nicht systematisch ausgewertet werden können. Einen ersten Schritt hat an dieser Stelle eine begleitende eigenständige Examensarbeit geleistet, die der Frage nachging, anhand welcher Anhaltspunkte die ReligionslehrerInnen in der vorliegenden Studie die leeren Wertefelder ausgefüllt haben, welche subjektiven Theorien dem Urteilsprozess zugrunde lagen und welche Bedeutung die diagnostische Wahrnehmungskompetenz für die LehrerInnen im Kontext der aktuellen Kompetenzdiskussion hat.⁴²⁹ Ein weiterer interessanter Ansatzpunkt bestünde darin zu erforschen, wie ReligionslehrerInnen diagnostische Urteile ohne empirische Anleitung und entsprechende Ausbildung fällen. Der Vergleich dieser Urteile mit denjenigen standardisierter Tests könnte Aufschluss darüber geben, in welchem Verhältnis standardisierte Tests zu alltäglichen wissenschaftlich nicht kontrollierten Lehrerurteilen stehen. In Bezug auf die Schulung diagnostischer Kompetenzen von Religionslehrkräften wäre eine weiterführende Studie aufschlussreich, die überprüft, inwieweit die in Kapitel 2 vorgestellten Schritte zur Verbesserung diagnostischer Kompetenz ihre Anwendung im Kontext schulischen Religionsunterrichts finden können. Hierbei würden die LehrerInnen im Anschluss an die Datenerhebungen mit ihren Ergebnissen konfrontiert, die dann gemeinsam mit einem wissenschaftlichen Mitarbeiter vor allem in Hinsicht auf mögliche Erklärungen für Diskrepanzen zwischen der Lehrereinschätzung und der tatsächlichen Merkmalsausprägung auf Seiten der SchülerInnen ausgewertet und reflektiert würden. Wenn Gründe für die Abweichung des Urteils von den Schülerangaben gefunden würden, könnten anschließend innovative Unterrichtsschritte projiziert und der Diagnoseprozess erneut durchlaufen werden.

⁴²⁹ Vgl. Böker, M. (2009). Diagnose im kompetenzorientierten (Religions-) Unterricht. Unveröffentlicht.

7.4. Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion der vorliegenden Studienergebnisse gliedert sich entsprechend den Forschungsfragen nach dem Aufbau der vorliegenden Ergebniskapitel. Sie können im Vergleich zu diesen gelesen und reflektiert werden. Anschließend soll ein schlussfolgernder Gesamtüberblick über die grundlegenden Zusammenhänge der Studienergebnisse die Einzelaspekte zusammenführen. Schließlich werden diese in einem abschließenden Kapitel zur Formulierung von Thesen für die Lehreraus- und –fortbildung gebündelt.

7.4.1. Individuelle diagnostische Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass ReligionslehrerInnen die Schülerwerthaltung der einzelnen SchülerInnen zutreffend zu den vier Quadranten des Wertefeldes zuordnen können. Dennoch wurde im Detail deutlich, dass eine Übereinstimmung in diesem Passungsmaß zwischen Lehrereinschätzung und Schülerwerthaltung in 33,3% der Klassen unterhalb der Zufallsquote von 20% lag. Zu vermuten ist hier, dass dieser relativ hohen Fehlerquote ein systematischer Fehler zugrunde liegt, der jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie nicht ermittelt werden konnte. Betrachtet man die Passungsmaße entsprechend der Zuordnung zu den Quadranten des Wertefeldes, so gelang die Einschätzung des Werthaltungstyps für den Quadranten oben rechts am zutreffendsten, während die SchülerInnen im Quadranten unten rechts am wenigsten zutreffend eingeschätzt werden konnten. Diese zutreffende Einschätzung im Quadranten oben rechts bezieht sich auf ein Wertemuster, das im Sinne einer beziehungs- und traditionsorientierten Werthaltung im Religionsunterricht regelmäßig angesprochen wird. Dementsprechend leicht wird an dieser Stelle die Werthaltungsdiagnostik gelingen.

In Bezug auf die Werthaltungsdimensionen zeigte sich, dass die Schülerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung angemessen wahrgenommen werden konnte, während die Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung keine signifikanten Zusammenhänge aufwies. Eine Erklärung hierfür kann die thematische Ausrichtung der Unterrichtsinhalte im Fach Evangelische Religion, aber auch die Interaktion der SchülerInnen untereinander im Unterrichtsverlauf sein: Die Themen des Religionsunterrichts richten sich in vielfältiger Weise auf den Umgang der Menschen miteinander, mit der Natur und der Umwelt aus. Die Orientierung auf die Mitmenschen spricht hierbei Aspekte der Nächstenliebe, der Gottebenbildlichkeit und des ethisch-moralischen Verhaltens an. Diese Themen werden im

Unterricht in unterschiedlichen Facetten thematisiert und können zudem im Sozialverhalten der SchülerInnen während des Unterrichtsgeschehens direkt beobachtet werden. Das Verhalten der SchülerInnen untereinander und direkte Stellungnahmen können hierbei Aufschluss darüber geben, ob einzelne SchülerInnen sich vor allem auf sich selbst konzentrieren oder den Fokus auch auf andere Menschen und die Verantwortung für diese legen. Die Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung ist einerseits etwas schwieriger einzuordnen und zeigt sich zudem in erster Linie nur dann, wenn eine Schülerin/ ein Schüler sich direkt äußert. Andererseits dürfte es hier nur sehr selten Möglichkeiten geben, das Schülerverhalten in Bezug auf diese Dimension zu interpretieren, sodass diese Einschätzung schwerer fallen dürfte. Auszuschließen ist hier ebenfalls nicht, dass die weniger zutreffende Datenlage auf mögliche Schwierigkeiten innerhalb des Erhebungsinstrumentes hindeuten könnte. Die Analyse der Schülerwerthaltung entsprechend der Verortung einzelner SchülerInnen zeigte jedoch, dass das Wertefeld als Erhebungsinstrument zur Perspektivenübernahme genutzt werden kann und zudem einen differenzierten Einblick in verschiedene Analyseebenen ermöglicht.

7.4.2. Kategoriale diagnostische Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen

Im Bereich der Einschätzung der Schülerwerthaltung auf kategorialer Analyseebene zeigt die Berechnung von Differenzen zwischen Lehrerurteil und Schülerwerthaltung, dass die LehrerInnen ihre SchülerInnen tendenziell richtig einschätzen können. In der Regel wird die Schülerwerthaltung durch die LehrerInnen jedoch in ihrer Ausprägung unterschätzt. Diese Unterschätzung kann sich auf den Vergleichshorizont beziehen.

Im Bereich der Schülereinstellungen zu den inhaltlichen Aspekten des Themenbereichs Naturwissenschaft und Theologie zeigen sich folgende Zusammenhänge: Die ReligionslehrerInnen sind tendenziell über die Einstellungen ihrer SchülerInnen informiert und verschätzen sich im Mittel nur um eine Antwortstufe. Dennoch bestehen zwischen den einzelnen Religionslehrkräften z.T. erhebliche Unterschiede. Beim Vergleich von Lehrer- und Schülerperspektive zeigen sich zwei verschiedene Muster in Bezug auf inhaltliche und strukturelle Aspekte des Themenbereichs. Während die ReligionslehrerInnen ihnen vertraute Positionen des Religionsunterrichts in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs positiv überschätzten, konnten sie als für den Kontext schulischen

Religionsunterrichts problematisch wahrgenommene Ansichten zutreffender einschätzen und ließen somit eine Sensibilisierung für diese Positionen vermuten.

In Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs Naturwissenschaft und Theologie zeigen sich ähnliche Grundtendenzen, die sich jedoch im Detail anders verhalten: Im Mittel kennen die LehrerInnen die Schülereinstellungen, verschätzen sich jedoch tendenziell um eine Stufe. Hier scheint sich die gerade aufgestellte Regel in ihr Gegenteil zu verkehren: die Skalen, die im Religionsunterricht befürwortet werden, können genau eingeschätzt werden, jedoch mit erneut leichter Tendenz zur Überschätzung, während die als problematisch wahrgenommene Skala weniger passend eingeschätzt werden kann. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs anders diagnostiziert werden als die strukturellen Aspekte, auch wenn sich erneut eine Überschätzung der SchülerInnen in vertrauten Zusammenhängen zeigt. Die festgestellten Zusammenhangsmuster legen einen Zusammenhang zwischen der direkten Unterrichtserfahrung und der Einschätzung der SchülerInnen nahe. Während für direkt thematisierte Aspekte eine Sensibilisierung stattgefunden hat und zu einer genauen Schülerwahrnehmung in problematischen Aspekten führt, können genau diese in metastrukturellen Aspekten nicht genau eingeschätzt werden. Da die metastrukturellen Aspekte in der vorliegenden Form im Religionsunterricht nur bedingt direkt thematisiert werden, scheinen ReligionslehrerInnen hier den Fokus eher auf ihnen vertraute Muster zu legen, die sie dann folglich zutreffender einschätzen. Sowohl in den inhaltlichen als auch in den strukturellen Aspekten zeigen sich jedoch Tendenzen zu einer positiven Überschätzung der SchülerInnen, die auf eine Perspektivenverzerrung hindeuten können.

7.4.3. Zusammenhänge von individuellen und kategorialen diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen

Im Bereich der Schülerwerthaltung konnte ein Zusammenhang festgestellt werden zwischen der Zuordnung zu den vier Quadranten des Wertefeldes und der Einzelverortung auf den Dimensionen. Dieser Befund erklärt sich daraus, dass sich alle drei Passungsmaße auf die gleichen Daten beziehen. Weitere Zusammenhänge zwischen den Einzelurteilen im Bereich der Werthaltung konnten nicht festgestellt werden. Die Passungsmaße auf den beiden Dimensionen des Wertefeldes müssen demnach auf der Ebene der Einzelurteile als unabhängig betrachtet werden. Im Gegensatz zu den verschiedenen Passungsmaßen in Bezug auf die Einzelurteile der Werthaltung zeigten die Gruppenurteile auf den beiden Dimensionen des Wertefeldes signifikante Zusammenhänge. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung zwar für die gesamte Gruppe in Analogie

zur Ausprägung der diagnostischen Kompetenz in Bezug auf die Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung zutreffend ausgeprägt werden kann, die Einschätzung dieser Dimension für die einzelne Schülerin/ den einzelnen Schüler hier jedoch nur unzureichend getroffen werden kann. Im Bereich der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz zeigt sich somit eine unterschiedliche Kompetenzausprägung entsprechend der beiden Urteilsperspektiven. Eine Lehrperson, die die gesamte Gruppe gut einschätzen kann, kann nicht unbedingt die einzelnen SchülerInnen in ihren Werthaltungen zutreffend erfassen. Gleiches gilt für den Umkehrschluss: kann die Schülerwerthaltung auf einer der Dimensionen im Einzelfall zutreffend sein, so bleibt dennoch die Frage bestehen, ob auch die Gesamtgruppe in ihrer Werthaltung zutreffend eingeschätzt werden kann. Grundlegend zeigt sich somit, dass die LehrerInnen ihre SchülerInnen wahrnehmen können, diese Wahrnehmungsprozesse jedoch unterschiedlichen Verzerrungen unterliegen.

Auf der kategorialen Ebene zeigen sich im Bereich der inhaltlichen und strukturellen Aspekte des Themenbereichs Naturwissenschaft und Theologie folgende Zusammenhänge: Werden die Schülereinstellungen zu den inhaltlichen Aspekten des Themenbereichs zutreffend eingeschätzt, so werden auch die strukturellen Aspekte zutreffend eingeschätzt. Die Ausprägung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz ist also themenspezifisch und lässt vermuten, dass diese in Hinsicht auf einzelne Facetten des Themenbereiches konstant bleibt. Die Analysen zeigen weiter, dass die diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen im Bereich der Werthaltung grundsätzlich nicht mit denjenigen im Bereich der thematischen Aspekte zusammenhängen. Mit diesem Befund stimmen die Ergebnisse anderer Studien überein, die die einzelnen Komponenten diagnostischer Wahrnehmungskompetenz als getrennte Einzelaspekte beschreiben.

7.4.4. Personmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen von Religionslehrern als Einflussfaktoren auf die diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen

Personmerkmale

In Bezug auf das Alter der ReligionslehrerInnen stellte sich heraus, dass ältere LehrerInnen die Werthaltung der SchülerInnen und jüngere LehrerInnen die Schülereinstellungen im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie zutreffender einschätzen können. Während die erste Aussage durch das Expertenparadigma gestützt wird, nach dem erfahrener

LehrerInnen im Sinne eines Expertenwissens über umfassendere Kompetenzen verfügen, kann im zweiten Fall die relative Neuheit der Thematik als Erklärung dienen. Obwohl auch die Unterrichtserfahrung als positiver Einflussfaktor für die Kompetenzentwicklung nachgewiesen werden konnte, zeigt die Unterrichtszeit in der eingeschätzten Klasse einen Negativzusammenhang mit der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz. Während das Expertenparadigma somit durch die Datenlage gestützt wird, deutet letzterer Befund auf eine Art Voreingenommenheit gegenüber den SchülerInnen hin, die sich mit zunehmender Unterrichtszeit in der Klasse verstärkt. Die geschlechtsspezifische Auswertung der Daten zeigt darüber hinaus eine höhere diagnostische Wahrnehmungskompetenz bei Lehrerinnen als bei Lehrern.

Die Größe der eingeschätzten Lerngruppe führte zu gegenläufigen Zusammenhängen mit den Passungsmaßen im Bereich der Schülerwerthaltung: Während die SchülerInnen auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung in kleineren Klassen zutreffender eingeschätzt werden konnten, wurden sie auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung in größeren Klassen passgenauer eingeschätzt. Dieses Ergebnis deutet erneut darauf hin, dass die Beziehungsorientierung besonders gut auch im Gruppenverhalten beobachtet werden kann, während die Autonomieorientierung eine Einstellungssache ist, die nur durch direkte Äußerungen und Mitteilungen erkannt werden kann.

Lehrerwerthaltung

In Bezug auf die Lehrerwerthaltung zeigte sich, dass traditionsorientierte LehrerInnen die Schülerwerthaltung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung und die Schülereinstellung in Bezug auf die inhaltlichen und die strukturellen Aspekte des Themenbereichs Naturwissenschaft und Theologie zutreffender diagnostizieren als autonomieorientierte LehrerInnen. Bei der Diagnostik der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung allerdings diagnostizierten diejenigen LehrerInnen zutreffender, die eine stärker ausgeprägte Autonomieorientierung hatten.

Schließlich ist in Bezug auf die Lehrerwerthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung festzustellen, dass beziehungsorientierte LehrerInnen zutreffender diagnostizieren als selbstorientierte LehrerInnen. Die Ergebnisse der Studie zeigen insgesamt, dass die Werthaltungen der LehrerInnen die diagnostische Wahrnehmungskompetenz beeinflussen. In diesem Bereich scheint eine klare Orientierung an Regeln im Sinne

überlieferter Deutungsmuster und fester Vorstellungen, aber auch eine Zuwendung zu anderen Menschen im Sinne eines prosozialen Verhaltens hilfreich für eine hoch ausgeprägte Diagnosekompetenz zu sein.

Lehrereinstellungen und Unterrichtserfahrungen im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie

Interesse und Unterrichtserfahrung

Das *Interesse der LehrerInnen am Thema Schöpfung* zeigt einen Negativzusammenhang mit den Passungsmaßen der Studie. Zudem zeigt die Unterrichtserfahrung der LehrerInnen zum Thema Schöpfung einen negativen Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung, jedoch positive Zusammenhänge mit den Passungsmaßen auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung und in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs Naturwissenschaft und Theologie. Besonders an der Schöpfung interessierte Lehrkräfte können demnach die Schülerwerthaltungen und –einstellungen nur unzutreffend diagnostizieren. Während eine umfassende Unterrichtserfahrung im Themenbereich Schöpfung hilfreich ist, um die Beziehungsorientierung einerseits und die Schülereinstellungen in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Themenbereichs Naturwissenschaft und Theologie andererseits einzuschätzen, zeigt sie negative Zusammenhänge bei der Einschätzung der Schülerwerthaltung auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung. Da die Schöpfungsthematik eine Dimension des Verdanktseins und des Staunens gegenüber der Schöpfung umfasst, zugleich auch die Gottebenbildlichkeit und die dem Menschen übertragene Verantwortung für die Schöpfung beinhaltet, kann dieser Befund darauf hindeuten, dass eine interessenbedingte Überformung des Schülerbildes stattfindet. Die SchülerInnen werden vor diesem Hintergrund in ihren Werthaltungen als sehr positiv wahrgenommen und die vorhandene Meinung überpositiv interpretiert. Dies führt in der Folge zu einer Verzerrung der Perspektive und einer nicht zutreffenden Schülerwahrnehmung.

Ein ähnlicher Zusammenhang zeigt sich in Bezug auf das *Interesse der LehrerInnen am Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie*: Je weniger Interesse die LehrerInnen an diesem Thema haben, umso besser diagnostizieren sie die Passungsmaße im Bereich der Werthaltung und der strukturellen Aspekte im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie. Mit dem Passungsmaß in den inhaltlichen Aspekten des Themenbereichs wurde

jedoch eine positive Korrelation errechnet: Ein besonders hoch ausgeprägtes Interesse am Themengebiet Naturwissenschaft und Theologie hängt somit mit einer besonders hohen diagnostischen Wahrnehmungskompetenz im Bereich der inhaltlichen Aspekte des Themengebietes zusammen. Die Unterrichtserfahrung im Themengebiet Naturwissenschaft und Theologie zeigt einen positiven Zusammenhang mit der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz im Bereich der Werthaltung. Spannend ist an dieser Stelle, dass die Unterrichtserfahrung im Themengebiet Naturwissenschaft und Theologie keinen signifikanten Zusammenhang mit den Passungsmaßen dieses Themenbereichs erzeugt. Um im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie gut zu diagnostizieren, müssen die LehrerInnen diese Thematik nicht oft unterrichtet haben. Hier scheint das Interesse als positiver Prädiktor für die angemessene Einschätzung der Schülereinstellungen in direkt im Unterricht erfahrbaren Themengebieten zu sein.

Lehrereinstellungen zum Thema Naturwissenschaft und Theologie

Die *Lehrereinstellung zum Thema Schöpfung* zeigt einen negativen Zusammenhang mit den Passungsmaßen im Bereich der Werthaltung und einen positiven im Themenbereich Naturwissenschaft und Theologie. LehrerInnen, die eine positive Einstellung zum Thema Schöpfung haben, können die Werthaltung der SchülerInnen weniger zutreffend diagnostizieren als LehrerInnen, die eine ablehnende Einstellung gegenüber dem Thema haben. Zudem können schöpfungsorientierte LehrerInnen die inhaltlichen und die strukturellen Aspekte des Themenbereichs Naturwissenschaft und Theologie zutreffender diagnostizieren als weniger schöpfungsorientierte LehrerInnen. Bezüglich der Frage nach einer wahrgenommenen Sinnhaftigkeit in der Welt zeigt sich, dass diejenigen, die diesen Faktor positiv beurteilten, die SchülerInnen in allen vier Passungsmaßen der Studie zutreffender einschätzen als LehrerInnen, die diesen nicht erkannten. Im Bereich der Einstellung zu den Naturwissenschaften zeigte sich schließlich, dass eine positive Beurteilung dieses Faktors negativ mit der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz der LehrerInnen in allen vier Bereichen der Studie zusammenhängt: LehrerInnen, die die Aspekte Rationalität, Logik und Absolutheit der Naturwissenschaften favorisieren, können die SchülerInnen demnach weniger zutreffend einschätzen als LehrerInnen, die diesen Faktor negativ beurteilen. Erneut lässt sich anhand dieser Befunde die Hinwendung zum Subjekt vor dem Hintergrund eines Schöpfungsbewusstseins und einer wahrgenommenen Sinnhaftigkeit in der Welt als maßgeblicher Faktor für eine zutreffende Einschätzung der Schülereinstellungen deuten.

7.4.5. Personmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen von SchülerInnen als Einflussfaktoren auf die diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen

Insgesamt zeigte sich, dass die Schülervariablen nur einen geringen Beitrag zur Aufklärung der Varianz leisten konnten. Dennoch lassen sich einige bedeutsame Zusammenhangsmuster erkennen: So wurden ältere SchülerInnen im Bereich des Themengebietes Naturwissenschaft und Theologie zutreffender eingeschätzt als jüngere SchülerInnen. Hier könnte eine Erklärung darin gesehen werden, dass die Thematik vor allem in den höheren Klassenstufen detailliert diskutiert wird, während dies bei jüngeren SchülerInnen nur bedingt möglich ist. Die Stufe der Schülernoten im Religionsunterricht hing signifikant positiv mit der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz in den thematischen Bereichen zusammen. Eine Deutung kann hier in der Vermutung liegen, dass SchülerInnen, die bessere Noten bekommen, sich in der Regel stärker in den Unterricht einbringen und demnach besser eingeschätzt werden können. Das Geschlecht und die Konfession der SchülerInnen zeigten keine signifikanten Zusammenhänge mit den Passungsmaßen der Studie.

Im Bereich der *Schülerwerthaltung* zeigte sich, dass beziehungsorientierte SchülerInnen einerseits zutreffender diagnostiziert wurden als selbstorientierte SchülerInnen, andererseits aber auch, dass in den strukturellen Aspekten des Themenbereichs Naturwissenschaft und Theologie selbstorientierte SchülerInnen zutreffender diagnostiziert wurden als beziehungsorientierte SchülerInnen. Die Einstellungen der SchülerInnen zu den inhaltlichen Aspekten des Themenbereichs Naturwissenschaft und Theologie ergaben keine signifikanten Zusammenhänge mit den Passungsmaßen der Studie.⁴³⁰ In Bezug auf die strukturellen Aspekte des Themenbereichs Naturwissenschaft und Theologie stellt sich heraus, dass SchülerInnen, die in verbindenden Modellen denken, zutreffender auf der Dimension A.-T. eingeschätzt werden als SchülerInnen, die in konfligierenden Modellen denken.⁴³¹

⁴³⁰ Hier wurden nur die Passungsmaße der Werthaltung berücksichtigt, da die Passungsmaße zu den Faktorscores redundante Informationen enthalten würden.

⁴³¹ Hier wurden nur die Passungsmaße der Werthaltung berücksichtigt, da die Passungsmaße zu den Faktorscores redundante Informationen enthalten würden.

7.4.6. Rezeption der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz und des Religionsunterrichts aus der Schülerperspektive

Die Passgenauigkeit der Schülerwahrnehmung in den thematischen Bereichen der Studie hängt positiv mit der Rezeption des Religionsunterrichts zusammen. Je genauer die SchülerInnen in diesem Bereich eingeschätzt werden, umso zufriedener sind sie mit dem Religionsunterricht. Dieser Zusammenhang könnte auf die Kommunikationsstruktur im Religionsunterricht hindeuten und zeigt, dass eine zutreffende Wahrnehmung der Schülereinstellungen seitens der Lehrperson ein wichtiger Faktor für die Einstellungen gegenüber dem Religionsunterricht und demnach auch für die Lernmotivation der SchülerInnen ist.

7.4.7. Selbsteinschätzung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen aus der Lehrerperspektive

Die Auswertungen der Studie zeigten, dass ReligionslehrerInnen in der Regel über ihre eigenen diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen nur unzulänglich informiert sind. Dieser Befund kann durch die studienbegleitende Beobachtung erklärt werden, dass die teilnehmenden ReligionslehrerInnen oft eine große Unsicherheit bzw. Ängstlichkeit in Anbetracht der Aufgabenstellung erkennen ließen. Nur selten trauten sie sich selbst zu, die Aufgaben zur eigenen Zufriedenheit bewältigen zu können. Dieses geringe Selbstvertrauen spiegelt sich in der Ergebnisstruktur der Studie.

Aufgrund der Vielzahl von Einzelergebnissen der vorliegenden Studie soll abschließend noch einmal eine Zusammenschau der Ergebnisse einen Überblick über Projektstrukturen und zentrale Ergebnismuster geben. Abschließend werden daraus Implikationen für die Lehreraus- und -fortbildung abgeleitet und weiterführende Forschungsdesiderate formuliert.

7.5. Schlussfolgernder Überblick über die Zusammenhangstrukturen der Studie

Den Versuch eines Überblicks über die Projektstrukturen im Kontext schulischen Diagnostizierens stellt die Graphik in Abbildung 14 dar. In Schwarz sind in ihr die tatsächlich erhobenen Einzelaspekte des diagnostischen Wahrnehmungsprozesses eingetragen, während in Grau weiterführende Schritte im Kontext schulischer Diagnoseprozesse aufgeführt sind.

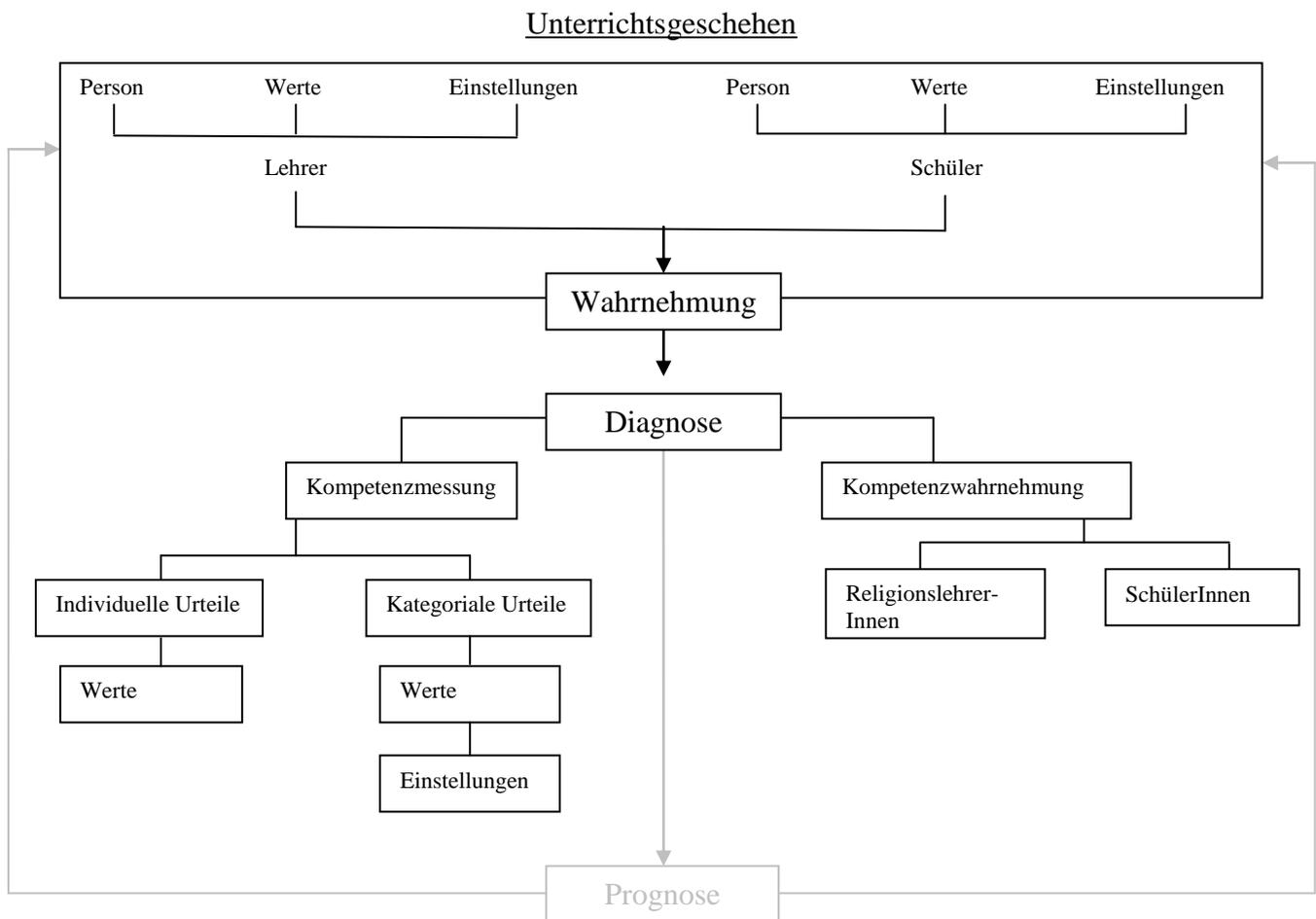


Abb. 14: Grundlegendes Modell der Studienverortung im Kontext schulischer Diagnoseprozesse

Abb. 14 gibt einen Überblick über die grundlegende Studienkonzeption im Kreislauf von Unterrichtsgeschehen, Wahrnehmung, Diagnose und Prognose mit anschließendem optimiertem Unterricht. In dem oberen Rechteck der Darstellung sind die in der Studie erfassten Aspekte des Unterrichtsgeschehens verzeichnet. Als Einflussfaktoren wurden auf der Seite der LehrerInnen und der Seite der SchülerInnen jeweils Personmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen erhoben. Diese Aspekte wurden als Einflussfaktoren für den Wahrnehmungs- und Diagnoseprozess angenommen. Die auf den realen Unterrichtssituationen basierenden Wahrnehmungen der unterrichtenden Lehrpersonen beeinflussen maßgeblich den Diagnoseprozess. Die diagnostischen Kompetenzen der ReligionslehrerInnen wurden hierbei einerseits im Sinne einer Kompetenzmessung erfasst und andererseits durch die Lehrpersonen selbst und die unterrichteten SchülerInnen eingeschätzt. Die Kompetenzmessung bezog sich in der vorliegenden Studie auf zwei Ebenen des diagnostischen Urteils: eine individuelle Einschätzung der einzelnen SchülerInnen auf der einen und einer kategorialen Einschätzung von selbst gebildeten Gruppen auf der anderen

markierten Eintragungen kennzeichnen die Zusammenhänge der einzelnen Studienelemente. Eindeutig kann der Abbildung entnommen werden, dass sowohl die antizipierten *Einflussfaktoren auf der Seite der LehrerInnen* als auch diejenigen auf der Seite der SchülerInnen Zusammenhänge mit den Kompetenzmessungen der Studie aufweisen. Im Detail ergibt sich folgendes Lehrerbild in Bezug auf den hier eruierten kompetenten Diagnostiker: sowohl ältere als auch jüngere LehrerInnen haben Stärken und Schwächen in der Diagnoseleistung, Lehrerinnen diagnostizieren zutreffender als Lehrer, eine umfassende Unterrichtserfahrung wirkt sich positiv auf die Diagnoseleistung aus, während die Unterrichtszeit in der betreffenden Klasse eine Negativwirkung hat. Die Klassengröße hat unterschiedliche Einflussrichtungen, ebenso die Werthaltung der LehrerInnen. Interesse und Unterrichtserfahrung sowie die Lehrereinstellungen zum Thema „Naturwissenschaft und Theologie“ zeigen unterschiedliche Zusammenhänge je nach Passungsmaß. Die antizipierten *Einflussfaktoren auf der Seite der SchülerInnen* zeigen ähnlich uneinheitliche Zusammenhänge: Während das Geschlecht und die Konfession keinen Zusammenhang mit den Passungsmaßen der Studie ergeben, hängen das Alter, die Note und die Wahrnehmung des Religionsunterrichts sowie der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz der unterrichtenden Lehrkraft positiv mit den Passungsmaßen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ zusammen. SchülerInnen mit beziehungsorientierten Werthaltungen werden zutreffender eingeschätzt als andere Werthaltungstypen. Die Einstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ zeigen nur in Bezug auf die verbindenden Verhältnismodelle einen positiven Zusammenhang mit dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung.

Die *Kompetenzmessung* fand in der vorliegenden Studie auf zwei Ebenen des diagnostischen Urteils statt: einer individuellen und einer kategorialen Diagnoseebene. Während die individuelle Diagnoseleistung nur in Bezug auf die Schülerwerthaltung erhoben wurde, erfasst die kategoriale neben der Schülerwerthaltung auch die Schülereinstellung im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“. Bei ihr zeigte sich eine grundlegende Trennung beider Analyseebenen, die lediglich durch einen Zusammenhang im Bereich der Werthaltung durchbrochen wurde.⁴³² Des Weiteren wurde ein basaler Unterschied zwischen den diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen in Bezug auf die Schülerwerthaltung und

⁴³² Hier ergab sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Einzelurteil in Bezug auf die Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung mit dem Gruppenurteil auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung.

derjenigen in Bezug auf die Schülereinstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ festgestellt.

Die *Einschätzung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz* durch die ReligionslehrerInnen selbst zeigte weitgehend negative Zusammenhänge zu den Passungsmaßen der Studie.⁴³³ Die Einschätzung durch die Schülerinnen ist jedoch durch positive Zusammenhänge mit den Passungsmaßen in Bezug auf den Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ gekennzeichnet.

Schlussfolgerungen

Die Studie konnte nachweisen, dass ReligionslehrerInnen ihre SchülerInnen in Bezug auf Werthaltung und Einstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ wahrnehmen können, die Ergebnisse jedoch je nach Lehrperson und Klasse sehr stark voneinander abweichen. Die Datenanalyse zeigte hierbei eine Unabhängigkeit von Diagnoseleistungen in Bezug auf Schülerwerthaltungen und Schülereinstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“, die zwei unterschiedliche Profile kompetenter Diagnostiker ergaben:

Im Bereich der Schülerwerthaltung wurden die zutreffenderen Diagnosen von älteren LehrerInnen, von weiblichen Lehrpersonen mit umfassenderer Unterrichtserfahrung, geringerer Unterrichtszeit in der betreffenden Klasse und einer klaren Beziehungsorientierung erstellt. Zudem zeigten sie nur ein geringes persönliches Interesse an den Themen Schöpfung und „Naturwissenschaft und Theologie“, verfügten jedoch über eine umfassendere Unterrichtserfahrung in beiden Themengebieten.⁴³⁴ Kompetentere DiagnostikerInnen im Bereich der Schülerwerthaltung verfügen über eine relativierende Einstellung gegenüber naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, erkennen eine Sinnhaftigkeit in der Welt und zeigen eine gering ausgeprägte Befürwortung des Schöpfungsglaubens.

Im Gegensatz hierzu kennzeichnen kompetentere DiagnostikerInnen *im Bereich der Schülereinstellungen zum Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“* folgende Eigenschaften: zutreffendere Diagnosen werden in diesem Bereich durch jüngere LehrerInnen erstellt, die weiblich sind, über eine umfassendere Unterrichtserfahrung verfügen, eine geringe Unterrichtszeit in der betreffenden Klasse vorweisen und eine traditionsorientierte

⁴³³ Einzig das Passungsmaß zur Werthaltung auf der Dimension Beziehungs- vs. Selbstorientierung (Gruppenebene) zeigte einen positiven Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz.

⁴³⁴ Eine Ausnahme bildet hier der Zusammenhang zwischen der Unterrichtserfahrung im Themenbereich Schöpfung und dem Passungsmaß auf der Dimension Autonomie- vs. Traditionsorientierung. Hier zeigte sich ein Negativzusammenhang.

sowie beziehungsorientierte Werthaltung vertreten. Weiterhin haben sie nur ein geringes Interesse am Thema Schöpfung, verfügen aber über umfassendere Unterrichtserfahrungen in diesem Themengebiet. Sie interessieren sich für den Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“. Weiterhin relativieren sie die absolute Gültigkeit naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, sehen eine Sinnhaftigkeit in der Welt und haben eine hoch ausgeprägte Befürwortung des Schöpfungsglaubens.

Dennoch zeigt sich in den Ergebnissen der Studie ein durchaus bedenklicher Befund: ein ausgeprägtes *Interesse der unterrichtenden ReligionslehrerInnen* am Thema Schöpfung hängt negativ mit den Passungsmaßen der Studie zusammen.

Betrachtet man nun die Zusammenhangsmaße mit den *Werthaltungen* der SchülerInnen, so zeigt sich, dass der Quadrant oben rechts am zutreffendsten und der Quadrant unten rechts am wenigsten zutreffend eingeschätzt wurde. In Bezug auf die semantische und inhaltliche Ausrichtung der Themen im Religionsunterricht und die eigenen Werthaltungen der ReligionslehrerInnen zeigt sich, dass beide eine starke Affinität zu dem Quadranten oben rechts im Wertefeld haben. Deshalb liegt die Vermutung nahe, dass ReligionslehrerInnen Werthaltungen dann besonders gut einschätzen können, wenn sie kompatibel zu den Themen des Religionsunterrichts und ihren eigenen Überzeugungen sind.

Diese Tendenz wird bestätigt durch die Zusammenhänge mit den Passungsmaßen in Bezug auf die *strukturellen Aspekte* des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“. Auch hier wird das im Religionsunterricht fokussierte verbindende Denken im Sinne des Dialog- und des Integrationsmodells am zutreffendsten, jedoch mit einer leichten Überschätzung, diagnostiziert, während das als problematisch anzusehende Konfliktmodell weniger zutreffend und leicht unterschätzt wird.

Eine andere Struktur findet man in Hinsicht auf die *inhaltlichen Aspekte* des Themenbereichs „Naturwissenschaft und Theologie“. Hier wurde der größte Abstand bei der Berechnung absoluter Differenzen zwischen Lehrer- und Schülerperspektive in Bezug auf das „personale Schöpfungsverständnis“ gemessen, während in Bezug auf die Skala zur Wissenschaftsgläubigkeit der geringste Abstand festgestellt wurde. Die Berechnung relativer Differenzen lässt erkennen, dass das personale Schöpfungsverständnis in seiner Bedeutung für

die SchülerInnen überschätzt wurde, die Wissenschaftsgläubigkeit der SchülerInnen jedoch unterschätzt.

Der Schlüssel zu diesen Mustern kann in der Präsenz der Inhalte im Religionsunterricht gesehen werden: Während der Bereich der inhaltlichen Aspekte mit den Themengebieten Schöpfung und Evolution im Religionsunterricht direkt thematisiert wird, sind die strukturellen Aspekte und die Werthaltungen der SchülerInnen abstrakte Bereiche, die in der Regel nur selten direkt diskutiert, sondern vielmehr indirekt durch andere Themenkomplexe vermittelt und angesprochen werden. Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass im Religionsunterricht direkt thematisierte Inhalte vor allem in Hinsicht auf problematische Aspekte sensibel wahrgenommen und gezielt eingeschätzt werden können, wobei bei vertrauten Themen eine Überschätzung festgestellt wurde. Bei metatheoretischen Aspekten, die durch die ReligionslehrerInnen erschlossen und in der Regel nicht explizit thematisiert werden, können hingegen eher die vertrauten Positionen gezielt eingeschätzt werden, während problematische Einstellungen schwieriger zu erfassen sind. Verbunden mit dem Schöpfungsinteresse ergibt sich das Bild einer überpositiven Wahrnehmung der SchülerInnen vor dem Hintergrund des Bewusstseins für den Geschenkcharakter des eigenen Lebens und der Anerkennung der Schöpfungsidee als Dankbarkeit für die Schöpfung. Dieses Muster der Wahrnehmung sollte beim Unterrichten berücksichtigt werden.

8. Konsequenzen für die Schulung diagnostischer Kompetenzen im Rahmen der Lehreraus- und –fortbildung

Abschließend lassen sich für die Schulung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen folgende Kernergebnisse des Projektes festhalten:

1. Die diagnostische Wahrnehmungskompetenz ist keine umfassende Zentralkompetenz, sondern besteht aus vielen verschiedenen Einzelkompetenzen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass nicht von *der* diagnostischen Wahrnehmungskompetenz gesprochen werden kann. Die erhobene diagnostische Wahrnehmungskompetenz zerfällt in verschiedene Wahrnehmungsebenen und themenspezifische Kompetenzausprägungen. So kann eine Lehrperson in einem Unterrichtsthema Schwierigkeiten haben, die SchülerInnen passend einzuschätzen, in einem anderen jedoch sehr zutreffend die Schülereinstellungen oder –werthaltungen diagnostizieren. Dementsprechend gilt es, sich im Unterrichtsalltag fortlaufend neu zu orientieren, da jedes neue Thema und jede neue Lerngruppe eine andere Herausforderung darstellt. Die Schulung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen sollte dementsprechend nicht nur fach- sondern auch themenspezifisch angelegt werden, trotzdem jedoch eine Übertragung von Grundstrukturen auf andere Bereiche des schulischen Diagnostizierens ermöglichen. Da auch die zentralen Urteilebenen in den Dimensionen Einzel- und Gruppenurteil unabhängig voneinander sind, die Lehrkraft aber gleichzeitig den Fokus auf die Klasse als Lerngruppe und den einzelnen Schüler als Individuum legen soll, gilt es beide Ebenen des diagnostischen Urteils zu schulen.

2. Die diagnostische Wahrnehmungskompetenz hängt von Einflussfaktoren auf der Seite der diagnostizierenden ReligionslehrerInnen einerseits und auf der Seite der SchülerInnen andererseits ab.

Die Zusammenhänge zwischen den Einflussfaktoren auf der Seite der unterrichtenden LehrerInnen zeigen, dass es im diagnostischen Prozess wichtig ist, sich seiner eigenen Perspektive und Standortgebundenheit bewusst zu sein, um der vorgefundenen Lerngruppe möglichst neutral begegnen zu können. Vor allem eine ausgeprägte Beziehungsorientierung zeigt auf der einen Seite einen positiven Zusammenhang mit den Passungsmaßen der Studie, birgt aber auch die Gefahr eines zu positiven Schülerbildes und einer hiermit verbundenen Überschätzung der Schülereinstellung.

3. Unterrichtserfahrung ist ein wichtiger Prädiktor für die Ausprägung einer zutreffenden diagnostischen Wahrnehmungskompetenz.

Grundlegend zeigen die Ergebnisse der Studie, dass LehrerInnen, die über eine umfassendere Unterrichtserfahrung verfügen, zutreffendere Diagnosen erstellen. Unerfahrenere LehrerInnen können demnach von erfahreneren LehrerInnen lernen. Dennoch ist hier Vorsicht geboten: erfahrener sein ist nicht immer gleichzusetzen mit älter sein. Es zeigt sich, dass ältere LehrerInnen die Werthaltungen der SchülerInnen zutreffender einschätzen können, während jüngere LehrerInnen die Einstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ zutreffender im Blick haben. Demzufolge sind für die Schulung von diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen altersheterogene Arbeitsgruppen zu empfehlen, bei denen sowohl jüngere LehrerInnen von älteren LehrerInnen lernen können als auch umgekehrt.

4. SchülerInnen nehmen die diagnostische Wahrnehmungskompetenz im Bereich der Einstellungsdiagnostik wahr und spiegeln diesen Eindruck in ihrer Einschätzung des Religionsunterrichts.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Schülereinschätzung des Religionsunterrichts und der diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen ihrer LehrerInnen positiv mit den Passungsmaßen in Bezug auf die Schülereinstellungen zusammenhängen. SchülerInnen erkennen demnach, inwieweit ihre ReligionslehrerInnen über ihre Einstellungen informiert sind und honorieren dies entsprechend in ihrer Reflexion des Religionsunterrichts. Eine zutreffende diagnostische Wahrnehmungskompetenz hängt demnach mit der Schülerorientierung des Religionsunterrichts zusammen. Anders gesagt, können ReligionslehrerInnen ihren Unterricht dann schülerorientierter gestalten, wenn sie zutreffender über die Schülereinstellungen informiert sind.

5. Einen Vorteil für eine möglichst objektive Selbstevaluation bilden standardisierte Tests, die einen objektiven Vergleichshorizont bereitstellen.

Standardisierte Tests ermöglichen in diesem sehr emotional belasteten Bereich der Lehrerkompetenzforschung neben einer Fremdevaluation auch eine Selbstevaluation der LehrerInnen vor einem möglichst objektiven Vergleichshorizont. In diesem Sinn können die vorliegenden Erhebungsinstrumente zur Information über Schülerwerthaltungen und -einstellungen einerseits, aber auch zur Selbstevaluation andererseits genutzt werden. Zwei Vorgehensweisen sind denkbar: Im Bereich der Werthaltung zeigte sich, dass allein die visuelle Verortung der einzelnen SchülerInnen in einem leeren Wertefeld bereits

Aufschluss über mögliche Verzerrungseffekte geben konnte. Ergänzend zu der Lehrerperspektive besteht die Möglichkeit, das Wertefeld in seiner Bedeutung und Struktur im Unterricht zu thematisieren, sodass die SchülerInnen sich selbst verorten können. Im Vergleich mit der Lehrerperspektive ergibt sich bei einem solchen Vorgehen ein Hervortreten der Abweichungen zwischen Lehrereinschätzungen und tatsächlichen Schülerwerthaltungen sowie möglicher Verzerrungen der Urteilsstruktur. Des Weiteren können die Skalen der vorliegenden Studie als einfache Orientierungspunkte im Sinne der Erhebung von Schülermeinungen genutzt werden. Zudem ist es auch möglich, mit ihrer Hilfe einzuschätzen, welchen mittleren Zustimmungswert die Skalen von einzelnen SchülerInnen oder Schülergruppen erhalten. Sind die Skalen von den LehrerInnen ausgefüllt worden, sollten dieselben Skalen von den SchülerInnen ausgefüllt, ein Mittelwert pro Skala und SchülerIn errechnet werden und diese im Anschluss mit den Lehrereinschätzungen verglichen werden. Wünschenswert wäre in diesem Sinn die Entwicklung weiterer standardisierter Erhebungsinstrumente, die die Schülereinstellungen als Orientierungspunkte für die LehrerInnen erfassen. Zeitgleich könnten diese zur Selbstevaluation der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz genutzt werden. Bereits die Abweichungen von Lehrer- und Schülerperspektive können Aufschluss über Perspektivenübereinstimmungen und –verzerrungen geben. Wichtig ist es jedoch, für die Diagnostik Erhebungsinstrumente zu entwickeln, die LehrerInnen selbst anwenden und auswerten können, gilt es doch zu berücksichtigen, dass die diagnostische Kompetenz ein sensibles Thema für das Lehrerselbstkonzept ist.

6. Das Vorgehen für die Schulung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen kann auf bestehende Konzepte der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung zurückgreifen und diese entsprechend den spezifischen Bedürfnissen des Faches Religion weiterentwickeln.

In diesem Sinne kann ein bereits im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellter Fünfschritt zur Anwendung kommen⁴³⁵: Auswahl eines Schülermerkmals, Erhebung des tatsächlichen Schülermerkmals, Erstellung einer persönlichen Diagnose/ Prognose, Vergleich zwischen Schätzung und empirischem Befund und Analyse möglicher Diskrepanzen. Die in ihm gewonnen Einsichten können erneut in den Unterricht einfließen und hier zu weiteren impliziten und expliziten diagnostischen Leistungen anregen.

⁴³⁵ Vgl. Kapitel 2.3.1.

9. Ausblick und Desiderate

Im Anschluss an die Ergebnisse der vorliegenden Studie und aufgrund eines großen Interesses seitens der teilnehmenden LehrerInnen sind weitere Studien wünschenswert. Für Folgeprojekte naheliegend wäre die konfessionsübergreifende Berücksichtigung des katholischen Religionsunterrichts, aber auch der Vergleich mit anderen Fächern wie der Biologiedidaktik. Bei solchen Projekten könnte das gleiche, wenn auch eventuell modifizierte oder an einigen Stellen gekürzte Erhebungsinstrument eingesetzt werden. Interessant wäre es auch, die vorliegende Studie im Sinne des auf der vorherigen Seite dargestellten Fünfschritts zur Schulung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen zu erweitern. So könnten die LehrerInnen mit den Ergebnissen der Studie konfrontiert werden, mögliche Diskrepanzen festgestellt und erkundet und neue Anhaltspunkte für eine optimierte Schülerwahrnehmung entwickelt werden. Dieses Vorgehen sollte wissenschaftlich begleitet und somit die Möglichkeiten dieser Schulungsform optimiert werden. Gleichzeitig könnten in einem analogen Projekt Selbstevaluationen durch die LehrerInnen erprobt und wissenschaftlich erforscht werden. Ein großes Desiderat ist in der Entwicklung von Erhebungsinstrumenten zu sehen, mit denen LehrerInnen die Schülereinstellungen erfassen und ihre Kenntnisse über die jeweilige Lerngruppe vertiefen können. Im optimalen Fall sollten diese so angelegt sein, dass sie gleichzeitig zur Selbstevaluation genutzt werden können. Zu wünschen ist weiterhin eine Ausweitung quantitativer Forschung, die entgegen vieler Vorurteile vertiefte Einblicke in Zusammenhänge und Strukturen diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen ermöglichen könnte. Auch wenn dieser Forschungsansatz nur einen Teil der Kompetenzausprägung erfassen kann und viele Fragen aufgrund eines nur begrenzten Umfangs der hier vorliegenden Forschungsarbeit unbeantwortet bleiben müssen, konnten m. E. in der vorliegenden Studie wichtige Einblicke gewonnen werden, die nun durch weitere quantitative wie qualitative Projekte überprüft, ergänzt, verifiziert oder auch falsifiziert werden können. Durch sie zeigt die empirische Unterrichtsforschung, welche Zusammenhänge im Religionsunterricht bestehen, wie einige der Alltagsaufgaben in der Schule erleichtert und das Unterrichtsgeschehen evaluiert und optimiert werden kann, ohne jeweils die begrenzten Möglichkeiten aus den Augen zu verlieren und stets wissend, dass nicht alles, was den Religionsunterricht ausmacht und in ihm passiert, empirisch erfasst werden kann.

Literaturverzeichnis

- ABS, H. J. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. *Forschung zur Lehrerbildung*. M. Lüders/ J. H. Wissinger. Münster, S. 61-84.
- ADAM, G./ Lachmann, R. (2003). *Religionspädagogisches Kompendium*. 6. Aufl. Göttingen.
- AHN, G. (1999). Artikel Schöpfer/ Schöpfung, Religionsgeschichtlich. In *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. 30, S. 250 – 258.
- AMELANG, M./ Zielinski, W. (2002). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Berlin.
- AMMERMANN, N./ Gennerich, C. (Hrsg.) (2003). *Ethikberatung konkret. Anwendungen in Diakonie, Gemeinde und Bildungsarbeit*. Münster.
- ANGEL, H.-F. (1988). *Naturwissenschaft und Technik im Religionsunterricht*. Frankfurt/ M.
- ANGEL, H.-F. (2009). Steiniges Terrain. Religionspädagogische Sondierungen im Schnittfeld von Naturwissenschaft und Theologie. In *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 8, H. 1, S. 4 – 25.
- ARNOLD, R./ Griese, C. (2004). *Schulleitung und Schulentwicklung*. Hohengehren.
- BARBOUR, I. G. (2003). *Wissenschaft und Glaube*. Göttingen.
- BARDI, A./ Schwartz, S. H. (2009). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and social psychology bulletin*, 29 (10), p. 1207-1220.
- BAUMERT, (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N, / Kluge, J. / Reisch, L. (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/ M., S. 100-150.
- BAYRHUBER, H./ Faber, A./ Leinfelder, R. (Hrsg.) (2011). *Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung*. Seelze.
- BECK, E. et. al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster/ New York/ München/ Berlin.
- BECK, H. E. / Hörnicke, H./ Schneider, H. (1980). *Die Debatte um Bibel und Wissenschaft in Amerika – Begegnungen und Eindrücke von San Diego bis Vancouver; Wort und Wissen*, Bd. 8. Neuhausen – Stuttgart.
- BEUSCHER, B. et.al. (Hrsg.) (1996). *Prozesse postmoderner Wahrnehmung. Kunst – Religion – Pädagogik*. Wien.

- BEUTTLER, U. (2010). Kreationismus und Intelligent Design. Ein kritischer Blick auf Geschichte, Strategien und Argumente. In: Rothgangel, M./ Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jg., S. 65 – 82.
- BIEHL, P. (1980). Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik. In: Biehl, P./ Baudler, G.: Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts. Frankfurt/ M., S. 37 – 122.
- BIEHL, P. (1984). Symbol und Metapher. Auf dem Weg zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache. In: Biehl, P. et.al. (Hg.): Jahrbuch für Religionspädagogik Bd. 1, Neukirchen-Vluyn, S. 29-64.
- BIEHL, P. (1988). Religionspädagogik und Ästhetik. In: Biehl, P. et.al. (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 5, Neukirchen-Vluyn, S. 3 - 44.
- BIEHL, P. (1996). Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Biehl, P. et.al. (Hrsg.): Kunst und Religion. Jahrbuch der Religionspädagogik 13. Neukirchen-Vluyn, S. 229-237.
- BIEHL, P. (1997). Wahrnehmung und Ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Grözinger, A./ Lott, J. (Hrsg.): Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns. Rheinbach-Merzbach, S. 380 – 411.
- BIEHL, P. (1998). Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik. In: Heimbrock, H.-G. (Hrsg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim, S. 15 – 46.
- BIEHL, P. (1999). Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn.
- BIEHL, P. (2000). An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive. In: Biehl, P. et.al. (Hrsg.): Schlüsselerfahrungen. Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 16, Neukirchen-Vluyn, S. 3 - 49.
- BIEHL, P. et.al. (Hg.) (1984). Jahrbuch für Religionspädagogik Bd. 1, Neukirchen-Vluyn.
- BIEHL, P. et.al. (Hg.) (1988). Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 5, Neukirchen-Vluyn.
- BIEHL, P. et.al. (Hrsg.) (1996). Kunst und Religion. Jahrbuch der Religionspädagogik 13. Neukirchen-Vluyn.

- BIEHL, P. et.al. (Hrsg.) (2000). Schlüsselerfahrungen. Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 16, Neukirchen-Vluyn.
- BIEHL, P./ Baudler, G. (1980): Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts. Frankfurt/ M.
- BITTER, G. et al. (2002). Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München.
- BÖKER, M. (2009). Diagnose im kompetenzorientierten (Religions-) Unterricht. (Unveröffentlicht).
- BORTZ, J./ Döring, N. (2005). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.
- BRÖKING-BORTFELDT, M. (1989). Schüler und Bibel: eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen; die Bedeutung der Bibel für 13-16jährige Schüler, 2. Aufl. Aachen.
- BROMME, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E.: Psychologie des Unterrichtens und der Schule. Göttingen, Bd. 3, S. 177-212.
- BÜTTNER, G. (2004). Art. Schöpfung VII – Im Religionsunterricht. In: Religion in Geschichte und Gegenwart, Bd. 7. 4. Aufl. Tübingen, 981-982.
- DAWKINS, R. (2008). Das egoistische Gen. Heidelberg.
- DAWKINS, R. (2009). Der Gotteswahn. 6. Aufl. Berlin.
- DIEKMANN, A. (2002). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg.
- DIETRICH, V. – J. (1996). Glaube und Naturwissenschaft. In: Marggraf, E./ Röhm, E. (Hg.): Oberstufe Religion. Materialheft 2. 8.Aufl. Stuttgart.
- DIETRICH, V.– J. (1996). Glaube und Naturwissenschaft. In: Marggraf, E./ Röhm, E. (Hg.): Oberstufe Religion. Lehrerheft 2. 2.Aufl. Stuttgart.
- DIETRICH, V.-J. (1990): Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht. Eine Untersuchung von Materialien zum Religionsunterricht in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik Deutschland (1918-1985), 2 Bde. Frankfurt a.M.

DOEDENS, F./ Fischer, D. (2004). Kompetenzen von Religionslehrer/innen, Anregungen für eine berufsfeldbezogene Fortbildung. In: Rothgangel, M./ Fischer, D. (Hg.). Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster, S. 148-155.

DRESSLER, B. (2006). Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig.

EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (1985). Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung. Gemeinsame Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz. 2. Aufl. URL: http://www.ekd.de/EKD-Texte/schoepfung_1985_verantwortung4.html [Zugriff: 09.04.2010].

EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (2008). EKD-Text 94: Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule.

EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (2009). EKD-Texte 96: Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung.

EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND. Pressemitteilung 106/2009.

EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND. Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung. Gemeinsame Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz. http://www.ekd.de/EKD-Texte/schoepfung_1985_verantwortung4.html ; Auszugsdatum: 09.04.2010.

FAILING W.-E./ Heimbrock, H. G. (1998). Ausblick. Von der Handlungstheorie zur Wahrnehmungstheorie und zurück. In: Failing, W.-E./ Heimbrock, H.-G.: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis. Stuttgart, S. 275-294.

FAILING, W.-E./ Heimbrock, H. G. (1996). Gelebte Religion wahrnehmen. Auf dem Wege zu einer methodologischen Neuorientierung Praktischer Theologie. In: Beuscher, B. et.al. (Hrsg.): Prozesse postmoderner Wahrnehmung. Kunst – Religion – Pädagogik. Wien, S. 159 – 181.

FAILING, W.-E./ Heimbrock, H.-G. (1998): Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis. Stuttgart.

FEIGE, A./ Gennerich, C. (2008). Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und –schülern in Deutschland. Münster.

- FEINDT, A. (2009). Vom Verlieren und Finden der Forschung. Anmerkungen zum forschenden Habitus von LehrerInnen in der Unterrichtsentwicklung. In Hollenbach, N./ Tillmann, K.- J.: Die Schule forschend verändern: Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Bad Heilbrunn, S. 147 – 165.
- FEINDT, A./ Elsenblast, V./ Schreiner, P./ Schöll, A. (2009). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven. In: Feindt, A./ Elsenblast, V./ Schreiner, P./ Schöll, A. (Hg.). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 9-19.
- FELDMEIER, R./ Spieckermann, H. (2004): Die Bibel. Entstehung - Botschaft - Wirkung. Göttingen.
- FETZ, R.L. und Reich, K.H. (1989). World Views and Religious Development. In Journal of Empirical Theology 2 (2), S. 46-61.
- FISCHER, D./ Elsenblast, V. (Hg.) (2006). Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe 1. Münster.
- FISSENI, H.-J. (2004). Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention. Göttingen.
- FRANCIS, L. J./ Greer, J. E. (1999). Attitudes towards creationism and evolutionary theory: the debate among secondary pupils attending Catholic and Protestant Schools in Northern Ireland. In: Public Understanding of Science, 8, S. 93-103.
- FULLJAMES, P. (1991). Creationism, Scientism, Christianity and Science: A Study in Adolescent Attitudes. In: British Educational Research Journal 17 (2): 171-190.
- FULLJAMES, P./ Francis, L. (1988). The Influence of Creationism and Scientism on Attitudes towards Christianity among Kenyan Secondary School Students. Educational Studies 14(1), p. 77-96.
- GENNERICH, C. (2001). Die Kirchenmitglieder im Werteraum. Ein integratives Modell zur Reflexion von Gemeindearbeit. In: Pastoraltheologie. Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft. 90 (4), S. 168-185.
- GENNERICH, C. (2003). Der Werteraum als Klärungshilfe im ethischen Konflikt. In: Ammermann, N./ Gennerich, C. (Hrsg.): Ethikberatung konkret. Anwendungen in Diakonie, Gemeinde und Bildungsarbeit. Münster, S. 55-57.

- GENNERICH, C. (2003). Teamentwicklung mit dem Werteraum. In: Ammermann, N./ Gennerich, C. (Hrsg.): Ethikberatung konkret. Münster, S. 77-81.
- GENNERICH, C. (2007). Religiöser Trost in der Seelsorge an Senioren und Seniorinnen: Modellentwicklung und empirische Analysen zum Motiv der Vorsehung. In Kunz, R. (Hrsg.): Religiöse Begleitung im Alter: Religion als Thema der Gerontologie. Zürich, S. S. 217-250.
- GENNERICH, C. (2009). Ein empirisch gestütztes Modell zur Reflexion der Beziehung von SchülerInnenenerfahrung und religiösen Deutungsperspektiven als Grundlage der Unterrichtsplanung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (1), S. 160-202.
- GENNERICH, C. (2010). Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgröße für religionsdidaktische Reflexionen. Praktische Theologie heute. Bd. 108, Stuttgart.
- GENNERICH, C./ Riegel, U./ Ziebertz, H.-G. (2008). Formen des Religionsunterrichts aus Schülerperspektive differentiell betrachtet: Eine Analyse im Wertekreis. In: Münchener Theologische Zeitschrift 59 (2), S. 173-186.
- GIBSON, H. M. (1989). Attitudes to Religion and Science Among Schoolchildren Aged 11 to 16 Years in a Scottish City. *Journal of Empirical Theology* 2(1): 5-26.
- GLENN, B./ Scott, E. C.(2009). The latest face of creationism. In: *Scientific American* 300 (1), p. 92-99.
- GRAF, F. W. (2008). Der „liebe Gott“ als blutrünstiges Ungeheuer. In: Striet, M. (Hg.). *Wiederkehr des Atheismus. Fluch oder Segen für die Theologie?* Freiburg/ Basel/ Wien, S. 21-28.
- GRÖZINGER, A. (1995). *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*. Gütersloh.
- GRÖZINGER, A. (1997). *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*. In: Grözinger, A./ Lott, J. (Hrsg.). *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*. Rheinbach-Merzbach, S. 311 – 328.
- GRÖZINGER, A./ Lott, J. (Hrsg.) (1997). *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*. Rheinbach-Merzbach.
- GUTTENBERGER, G./ Husmann, B. (Hg.) (2007). *Begabt für Religion – Religiöse Bildung und Begabtenförderung*. Göttingen.

HASSELHORN, M./ Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart.

HEIMBROCK, H.-G. (Hrsg.) (1998). Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim.

HELMKE, A. (2004). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.

HELMKE, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.

HELMKE, A./ Hosenfeld, I./ Schrader, F. W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In Arnold, R./ Griese, C.. Schulleitung und Schulentwicklung. Hohengehren, S. 119-144.

HEMMINGER, H. (1988). Kreationismus zwischen Schöpfungsglaube und Wissenschaft. Ein Beitrag zur naturwissenschaftlichen und theologischen Auseinandersetzung. Evangelische Zentrale für Weltanschauungsfragen, Orientierungen und Berichte Nr. 16 (II).

HEMMINGER, H. (2007). Mit der Bibel gegen die Evolution. Kreationismus und "intelligentes Design" - kritisch betrachtet.

HEMMINGER, H. (2011). Gegen ein geschlossenes Weltbild – gegen Kreationismus und Szeintismus. In: Bayerhuber, H./ Faber, A./ Leinfelder, R. (Hrsg.) (2011). Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung. Seelze, S. 98 – 109.

HEMMINGER, H./ Hemminger, W. (1991). Jenseits der Weltbilder: Naturwissenschaft, Evolution, Schöpfung. Stuttgart.

HILGER, G. (1997). Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik. In: Schuttermayr, G. et.al. (Hrsg.): Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. Festschrift für Joseph Kardinal Ratzinger. Regensburg, S. 399- 420.

HILGER, G. (1998). Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik. In: Heimbrock, H.-G. (Hrsg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim, S. 138-157.

HILGER, G. (2000). Wenn Form und Inhalt stimmen. Religionsunterricht als Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule. In: ru Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht. 30. Jg. H. 2, S. 42-45.

- HILGER, G./ Rothgangel, M. (1997). Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. In: Katechetische Blätter 122, S. 276-282.
- HOLLENBACH, N./ Tillmann, K.- J. (2009): Die Schule forschend verändern: Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Bad Heilbrunn.
- HONECKER, M. (1999). Schöpfer/Schöpfung IX – Ethisch. In: Theologische Realenzyklopädie Bd. 30. Berlin/ New York, S. 348- 355.
- HORSTKEMPER, M./ Tillmann, K.-J. (2009). Diagnose und Förderung - eine schulpädagogische Perspektive. In: Feindt, A./ Elsenblast, V./ Schreiner, P./ Schöll, A. (Hg.). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster/ New York/ München/ Berlin, S.223-236.
- HUNZE, G. (2002). Art. Evolution-Schöpfung. In: Bitter, G. et.al.: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München, S. 94 – 97.
- JÄGER, R. S. (2003). Fragestellung, psychologisch-diagnostische. In Kubinger, K. D./ Jäger, R. S. H.. Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. Weinheim, S. 164-168.
- JEBBERGER, R. (1990): Kreationismus. Kritik des modernen Antievolutionismus. Berlin/ Hamburg.
- JÜNGEL, E. (1992). Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus. 6. Aufl. Tübingen.
- KATTMANN, U. (2008). Editorial. In: Unterricht Biologie. Zeitschrift für alle Schularten. 32. Jg. H. 333.
- KAUFMAN, G. (2004). In the beginning ... creativity. Minneapolis.
- KILLIUS, N. / Kluge, J. / Reisch, L. (Hg.) (2002): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/ M..
- KLEBER, E. W. (1992). Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim.
- KLIEME, E. et.al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. V. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2003. URL: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Zugriff am 31.05.2010).

KLOSE, B. (2009). Kreationismus und Wissenschaftsgläubigkeit. empirisch erfasst!?, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (1), S. 75-79.

KÖRTNER, U. H. J. (2010). „Schöpfung“ und „Evolution“: quasi dasselbe mit anderen Worten? Zur Hermeneutik des Dialogs zwischen Theologie und Naturwissenschaften. In: Rothgangel, M. /Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jahrgang. Frankfurt/a.M, S. 11- 39.

KÖRTNER, U.H.J. (2007). Schöpfung, Kosmologie und Evolution. Zum Stand der Diskussion in zwischen Theologie und Naturwissenschaften. In Körtner, U.H.J. / Popp, M. (Hg.): Schöpfung und Evolution – zwischen Sein und Design. Neuer Streit um die Evolutionstheorie. Wien, S. 65-87.

KÖRTNER, U.H.J. / Popp, M. (Hg.) (2007): Schöpfung und Evolution – zwischen Sein und Design. Neuer Streit um die Evolutionstheorie. Wien.

KRAFT, F. (2009). Schöpfung und/ oder Evolution? Zur Aktualität einer „alten“ Fragestellung im Zeichen des Darwinjahres. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8, H. 1, S. 56-67.

KUBINGER, K. D./ Jäger, R. S. H. (2003). Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. Weinheim.

KUNZ, R. (Hrsg.) (2007): Religiöse Begleitung im Alter: Religion als Thema der Gerontologie. Zürich

LACHMANN, R./ Adam, G./ Ritter, W. H. (1999). Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Göttingen.

LINK, CH. (2010). Der Streit um die Evolution. Lässt sich die Evolution als Interpretament der Schöpfung verständlich machen? In: Rothgangel, M. /Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jahrgang. Frankfurt/a.M, S. 41 – 63.

LINKMANN, CH. (2010). Der Streit um die Evolution. Lässt sich die Evolution als Interpretament der Schöpfung verständlich machen? In: Rothgangel, M. /Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jahrgang. Frankfurt/a.M, S. 41-61.

LUKESCH, H. (1998). Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg.

- LUTHER, M. (1998). Art. Der Glaube. Kleiner Katechismus. In: Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. 12. Aufl. Göttingen, S. 510-512.
- MARGGRAF, E./ Röhm, E. (Hg.) (1996). Oberstufe Religion. Materialheft 2. 8.Aufl. Stuttgart.
- MAX-PLANCK-GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSCHAFTEN E.V., TIMSS Germany. URL: <http://www.timss.mpg.de/> [Zugriff: 08.06.2010].
- MAYRING, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- MERSCH, B. (2006). "Vor uns die Sintflut." Spiegel online. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,437733,00.html> [Zugriff: 19.06.2010]
- METTE, N./ Rickers, F. (2001). Lexikon der Religionspädagogik Bd. 1, Neukirchen-Vluyn.
- METTE, N./ Rickers, F. (2001). Lexikon der Religionspädagogik Bd. 2, Neukirchen-Vluyn.
- MYERS, D. G. (2008). Psychologie. Heidelberg, 2. Aufl.
- NIPKOW, K.-E. (1987). Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. München.
- NIPKOW, K.-E. (2008). Schöpfungsglaube, Kreationismus und Naturwissenschaft: Voraussetzungen für das Gespräch des Religionsunterrichts mit naturwissenschaftlichen Fächern. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. 7(1), S. 28-47.
- OBST, G. (2008). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen.
- OBST, G. (2009). Anforderungssituationen als Ausgangspunkt kompetenzorientierten Lehrens und Lernens im Religionsunterricht. In: Feindt, A./ Elsenblast, V./ Schreiner, P./ Schöll, A. (Hg.). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 181 – 196.
- ORGANISATION FÜR WISSENSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD), Pisa – Internationale Schulleistungsstudie der OECD. URL: http://www.oecd.org/document/20/0,3343,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00.html. [Zugriff: 08.06.2010].
- PETERSON, M.F./ Søndergaard, M. (2008). Foundations of cross cultural management, Vol. 2. Los Angeles.

- PETILLON, H./ Wagner, J. W. L./ Wolf, B. (Hrsg.) (1986). Schülergerechte Diagnose. Weinheim.
- POLKINGHORNE, J. (2001). Theologie und Naturwissenschaft. Eine Einführung. Gütersloh.
- PORZELT, B./ Güth, R. (2000). Empirische Religionspädagogik. Grundlagen, Zugänge, aktuelle Projekte. Münster.
- REICH, K. H. (1989). Between Religion and Science: Complementarity in the Religious Thinking of Young People. In: British Journal of Religious Education 11 (2), p. 62-69.
- REICH, K. H./ Schröder, A. (1995). Komplementäres Denken im Religionsunterricht. Ein Werkstattbericht über ein Unterrichtsprojekt zum Thema "Schöpfung" und "Jesus Christus". Fribourg.
- RITTER, W. H. (1999). Schöpfung/ Leben. In: Lachmann, R./ Adam, G./ Ritter, W. H.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Göttingen, S. 320-336.
- ROCKEACH, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. Journal of social issues, 24 (1), S.13-33.
- RODEGRO, M. (2010). Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II. Kassel.
- ROST, D. H. (2001). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- ROTHGANGEL, M. (1997). Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. In: Katechetische Blätter 122, S. 276-282.
- ROTHGANGEL, M. (1999). Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen. Göttingen.
- ROTHGANGEL, M. (2001). Naturwissenschaft und Theologie. In: Mette, N./ Rickers, F.: Lexikon der Religionspädagogik Bd. 2, S. 1398-1403.
- ROTHGANGEL, M. (2004). Gottes- oder Affenkind? Bibel und Naturwissenschaften bei SchülerInnen. In: Feldmeier, R./ Spieckermann, H.: Die Bibel. Entstehung - Botschaft - Wirkung. Göttingen, S. 117-131.
- ROTHGANGEL, M. (2010). Fundamentalismus. Anmerkungen zu einem umstrittenen Phänomen. In: Rothgangel, M./Beuttler, U. (Hg.). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jahrgang. Frankfurt/a.M, S. 131-146.

- ROTHGANGEL, M. (2011). Kreationismus und Szientismus. Didaktische Herausforderung. In: Bayerhuber, H./ Faber, A./ Leinfelder, R. (Hrsg.) (2011). Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung. Seelze. S. 154-169.
- ROTHGANGEL, M. (2012). Schöpfung – Praktisch-theologische Herausforderungen und bildungstheoretische Konsequenzen. In: Schmid, K. (Hg.) (2012). Schöpfung. Themen der Theologie Bd. 4. Tübingen, S. 295-323.
- ROTHGANGEL, M. /Beuttler, U. (Hg.) (2010). Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft. 23. Jahrgang. Frankfurt/a.M.
- ROTHGANGEL, M./ Biehl, P. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Religionspädagogik. In: Wermke, M./ Adam, G./ Rothgangel, M.. Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. Göttingen, S. 41-56.
- ROTHGANGEL, M./ Fischer, D. (Hg.) (2004). Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster.
- ROTHGANGEL, M./ Hilger, G. (2001). Art. Schüler, Schülerorientierung. In: Mette, N./ Rickers, F. (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 2, 1932-1937.
- SCHMID, K. (Hg.) (2012). Schöpfung. Themen der Theologie Bd. 4. Tübingen.
- SCHMID, K. (2012). Einführung. Schöpfung als Thema der Theologie. In: Schmid, K. (Hg.). Schöpfung. Themen der Theologie Bd. 4. Tübingen, S. 1-15.
- SCHRADER, F. -W./ Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern. Komponenten und Wirkungen. Empirische Pädagogik. Zeitschrift zur Theorie und Praxis Erziehungswissenschaftlicher Forschung 1(1), S. 27-52.
- SCHRADER, F.-W. (1989). Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts. Frankfurt a.M.
- SCHRADER, F.-W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: Rost, D. H. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 91-94.
- SCHRADER, F.-W./ Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 45-48.
- SCHRÖDER, R. (2011). Schöpfung und Evolution. In: Bayerhuber, H./ Faber, A./ Leinfelder, R. (Hrsg.) (2011). Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung. Seelze, S. 82-95.

SCHUTTERMAYR, G. et.al. (Hrsg.) (1997). Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. Festschrift für Joseph Kardinal Ratzinger.

SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology* 25, p. 1-65.

SCHWARTZ, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues* 50 (4), pp. 19-45.

SCHWARTZ, S. H./ Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology* 53, p. 550-562.

SCHWARTZ, S. H./ Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of research in personality* 38, p. 230-255.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. S. 5. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am 31.05.2010).

SPINATH, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (1/2). S. 85-95.

STRACK, M. (2004). Sozialperspektivität. Theoretische Bezüge, Forschungsmethodik und wirtschaftspsychologische Praktikabilität. Göttingen.

STRACK, M./ Gennerich, C./ Hopf, N. (2008). Warum Werte? In: Witte, E. H. (Hrsg.). *Sozialpsychologie und Werte*. Lengerich, S. 90-130.

STRIET, M. (Hg.) (2008). *Wiederkehr des Atheismus. Fluch oder Segen für die Theologie?*. Freiburg/ Basel/ Wien.

TENT, L./ Stelzl, I. (1993). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Bd. 1: Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen.

TERHART, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3, S. 8-19.

URL: <http://www.creationism.org/topbar/pressrelease.htm> [Zugriff: 08.02.2009]

VON BREDOW, R. / Grolle, Johann (2007). „Ein Gott der Angst“ in : DER SPIEGEL 37 vom 10.09.2007, S. 160.

VON LÜPKE, J. (1999). Schöpfer/ Schöpfung VII – Reformation bis Neuzeit. In: Theologische Realenzyklopädie Bd. 30. Berlin/ New York, S. 305 – 326.

WEINERT, F. E. (1997). Psychologie des Unterrichtens und der Schule. Bd. 3. Göttingen.

WEINERT, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim.

WEINERT, F. E./ Schrader, F. W. (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In: Petillon, H./ Wagner, J. W. L./ Wolf, B. (Hrsg.). Schülergerechte Diagnose. Weinheim, S. 11-29.

WEINERT, F.E./ Schrader, F.-W./ Helmke, A. (1990). Educational expertise: Closing the gap between educational research and classroom practice. School Psychology International, 11, p. 163-180.

WERMKE, M./ Adam, G./ Rothgangel, M. (2006). Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. Göttingen.

WERMKE, M./ Rothgangel, M. (2006). Wissenschaftspropädeutik und Lebensweltorientierung als didaktische Kategorien. In: Wermke, M./ Adam, G./ Rothgangel, M.. Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. Göttingen, S. 13-40.

WERNING, R. (2007). Pädagogische Beobachtungskompetenz statt Diagnostik - Perspektiven für die Begabtenförderung aus Sicht der Förderpädagogik. In: Guttenberger, G./ Husmann, B. (Hg.). Begabt für Religion – Religiöse Bildung und Begabtenförderung. Göttingen, S. 31-45.

WESTMEYER, H. (2003). Diagnose, psychologische. In: Kubinger, K. D./ Jäger, R. S. H.. Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. Weinheim, S. 87-95.

WILD, K.-P./ Rost, D. H. (1995). Klassengröße und Genauigkeit von Schülerbeurteilungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 27 (1), S. 78-90.

WITTE, E. H. (Hrsg.) (2008). Sozialpsychologie und Werte. Lengerich.

WOTTAWA, H./ Hossiep, R. (1997). Anwendungsfelder psychologischer Diagnostik. Göttingen.

ZIEBERTZ, H.-G./ Schnider, A. (2000). Religiosität und Wertorientierung. Empirische Ergebnisse aus einer europäischen Vergleichsstudie. In: Porzelt, B./ Güth, R.: Empirische Religionspädagogik. Grundlagen, Zugänge, aktuelle Projekte. Münster, S. 219-238.

ZILLEßEN, D. (1991). Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung. In: Zilleßen, D. et.al. (Hrsg.): Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben. Rheinbach-Merzbach, S. 59-85.

ZILLEßEN, D. et.al. (Hrsg.) (1991). Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben. Rheinbach-Merzbach.

Anhang

I. Die Erhebungsinstrumente der Studien im Überblick

Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente¹ der Studie in einer gemeinsamen Übersicht vorgestellt. Normal gedruckte Items fanden in beiden Studien ihre Berücksichtigung. Die kursiv gesetzten Items wurden nur in der ersten Studie eingesetzt, während sie in der zweiten Studie entfielen. Die unterstrichenen Items wurden nur in der zweiten Studie eingesetzt.

Skala zur Förder- und Forderkompetenz aus Schülersicht:

Ich fühle mich durch meine Religionslehrerin/ meinen Religionslehrer wirklich verstanden.

Die Themen im Religionsunterricht meines aktuellen Religionslehrers/ meiner aktuellen Religionslehrerin sind für mein persönliches Leben wichtig.

Ich fühle mich durch meine Religionslehrerin/ meinen Religionslehrer persönlich ermutigt, meine religiösen Ansichten weiterzuentwickeln.

Ideen meiner Religionslehrerin/ meines Religionslehrers fordern mich heraus, eine neue Sicht auf die Dinge zu entwickeln.

Mit dem, was meine Religionslehrerin/ mein Religionslehrer von mir will, kann ich nichts anfangen.

Der Unterricht bei meiner Religionslehrerin/ meinem Religionslehrer ist für mich langweilig.

Religion wird durch meine Religionslehrerin/ meinen Religionslehrer so behandelt, dass es etwas mit dem Leben zu tun hat.

Nach meinem Eindruck hat mein Religionslehrer/ meine Religionslehrerin einen guten Einblick in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Meine Religionslehrerin/ mein Religionslehrer berücksichtigt unterschiedliche Meinungen im Religionsunterricht.

Die Unterrichtsthemen meiner Religionslehrerin/ meines Religionslehrers sind für mich nicht interessant.

Meine Religionslehrerin/ mein Religionslehrer weiß nicht, was mir wichtig ist.

Ich habe nicht den Eindruck, dass meine Religionslehrerin/ mein Religionslehrer meine Einstellungen zu den Themen des Religionsunterrichts wahrnimmt.

¹ Im Folgenden werden nur die in der Studie neu entwickelten Skalen vorgestellt.

Skala zur Förder- und Forderkompetenz aus Lehrersicht:

Ich kann meine Schülerinnen und Schüler ...

... gut verstehen.

...mit ihren Lebenshintergründen in meine Themenwahl einbeziehen.

...ermutigen, ihre individuellen religiösen Ansichten weiterzuentwickeln.

...dazu auffordern, neue Sichtweisen zu entwickeln.

...als aktive Lerner in den Unterrichtsprozess einbeziehen.

...bezüglich ihrer Einstellungen und ihrer religiösen Herkunft zutreffend einschätzen.

Ich biete meinen Schülerinnen und Schülern Entwicklungsperspektiven in ihrem sozialen und biographischen Kontext.

Ich berücksichtige unterschiedliche Meinungen im Religionsunterricht.

Ich fördere meine Schülerinnen und Schüler individuell.

Die Fachwissenschaft ist bei der Unterrichtsplanung entscheidend.

Skala zur Wissenschaftsgläubigkeit

Wissenschaftliche Theorien können als definitiv wahr bewiesen werden.

Wissenschaftliche Theorien können nie mit absoluter Sicherheit bewiesen werden.

Ich glaube nur Dinge, die logisch und naturwissenschaftlich beweisbar sind.

Naturwissenschaftliche Ergebnisse geben eine Antwort auf den Sinn des Lebens.

Die Naturwissenschaft gibt auf alle Lebensfragen eine Antwort

Es gibt zahlreiche Belege für die Richtigkeit von Darwins Evolutionstheorie.

Die Gesetze der Wissenschaft werden sich nie verändern.

Skala zur Sinnhaftigkeit der Lebens- und Weltentstehung

In der Natur entsteht und vergeht Leben in sinnloser Weise.

Die Entstehung der Welt ist das Ergebnis von Zufallsprozessen.

Ich glaube, dass es keinen sinnvollen Plan hinter der Entwicklung der Welt und des Lebens gibt.

Mein Leben ist sinnloses Ergebnis biologischer Prozesse.

Ob die Welt als Gottes Schöpfung oder naturwissenschaftlich entstanden ist, ist mir egal.

Wenn ich die Natur erlebe, fühle ich mich getragen und aufgehoben.

Ich finde, dass die Welt von sinnvollen Ordnungen geprägt ist.

Skala zum existenziellen Schöpfungsverständnis

Wenn ich über die Natur staune, kann ich die Welt als Schöpfung Gottes wahrnehmen.

Ich glaube, dass Gott mich erschaffen hat.

Ich verdanke mein Leben Gott.

Jeder Moment der Welt verdankt sich Gottes erhaltender Kraft.

Skala zur „Schöpfung durch eine undefinierte Kreativität“

Ich bevorzuge von Gott als unpersönliche Kreativität zu sprechen, weil so ein unangemessenes personales Gottesbild vermieden werden kann.

Ich kann mir Gott als Kreativität vorstellen, die bewirkt, dass aus unbekanntem Ursachen völlig Neues entsteht.

Ich kann Gott als Kreativität verstehen, die in der Welt beobachtet werden kann.

Gott ist für mich geheimnisvolle Kreativität, die hinter der Entstehung des Universums steht.

Skala zur „Schöpfung als Geheimnis“

Die Entstehung der Welt ist ein großes Geheimnis.

Wie die Welt entstanden ist, kann man mit dem menschlichen Verstand nicht erklären.

Hinter der Entstehung der Welt verbirgt sich ein großes Geheimnis, das ich nicht in Worte fassen kann.

Dass Leben existieren kann, ist alles andere als selbstverständlich.

Skala zum Kreationismus

Ich glaube, dass die Welt genau so entstanden ist, wie die Bibel es in den Schöpfungserzählungen überliefert.

Die Welt ist so einzigartig, dass sie nur durch einen intelligenten Schöpfer gemacht worden sein kann.

Ich lehne die Evolutionstheorie ab.

Wenn ich die Natur betrachte, bin ich überzeugt, dass hinter allem Leben ein göttlicher Schöpfungsplan steckt.

Vor 600 Mio. Jahren begann ein Prozess, der aus einzelligen Organismen den Menschen hervorgehen ließ.

Christen glauben an die historische Richtigkeit der Bibel.

Wahre Christen glauben nicht an Darwins Evolutionstheorie.

Alle Pastoren und Bischöfe lehren, dass es keine Fehler in der Bibel gibt.

Wahre Christen glauben daran, dass das Universum in 6 Tagen mit je 24 Stunden geschaffen wurde.

Skala zur Evolutionstheorie Richard Dawkins

Menschen sind nur kleine Instrumente im Zahnrad der Evolution.

Die Gene beherrschen den Menschen.

Der Sinn des Lebens besteht in der Erhaltung der Erbanlagen.

Status und Anerkennung sind durch die Gene festgelegt.

Wenn der Stärkere den Schwächeren unterdrückt gehorcht er nur dem Programm seiner Gene.

Skala zum Konfliktmodell

Das ist alles nur erfunden; die moderne Naturwissenschaft widerlegt die biblische Schöpfungsdarstellung.

Die modernen Naturwissenschaften widerlegen die Bibel.

Gott hat die Welt nicht erschaffen, denn den Urknall kann man mit wissenschaftlichen Instrumenten heute noch messen.

Skala zum Unabhängigkeitsmodell

Der Schöpfungsbericht hat nichts mit einer naturwissenschaftlichen Erklärung der Weltentstehung zu tun, sondern drückt existenzielle Erfahrungen aus, z.B. *dass der Mensch sich Vorgaben verdankt, die er selbst nicht in der Hand hat.*

Die Naturwissenschaft kann mir erklären, wie die Gesetze der Natur wirken. Die Bibel hingegen bringt eher typische Konflikte des Lebens zum Ausdruck.

Die Naturwissenschaft kann nicht mein Lebensgefühl erklären, dass ich mich getragen fühle.

Naturwissenschaftliche Theorien betreffen nur den Bereich natürlicher Welterklärungen und können die Frage nach dem Sinn des Ganzen nicht angemessen thematisieren.

Naturwissenschaft und Theologie sind zwei vollständig unabhängige Felder.

Skala zum Dialogmodell

Naturwissenschaftliche Erkenntnisse können das Staunen über Gottes Schöpfung steigern.

Theologische Sichtweisen können helfen, die Grenzen naturwissenschaftlicher Welterfassung wahrzunehmen.

Naturwissenschaft und Theologie können sich im Dialog gegenseitig ergänzen.

Skala zum Integrationsmodell

Zeitgemäße Glaubensvorstellungen können naturwissenschaftlich bewiesen werden.

Die Naturwissenschaften lassen den Schöpfungsplan Gottes erkennen.

So, wie ich Gott verstehe, kann das, was die Naturwissenschaften beobachten, als sein Wirken verstanden werden.

Skala zum Herrschaftsauftrag

Der Mensch muss in die Natur eingreifen und sie nach seinem Willen gestalten.

Ich denke, der Mensch soll die Natur beherrschen.

Skala zum verantwortungsvollen Umgang mit der Schöpfung

Ich werfe Verpackungsmaterial nicht unachtsam in die Natur oder auf die Strasse.

Ich bin dafür, achtsam mit der Natur umzugehen.

Ich schalte regelmäßig Stand-by-Funktionen aus, um Energie zu sparen.

Ich versuche, die Natur zu schützen.

2003 - 2004 Fremdsprachenassistentin des Pädagogischen Austauschdienstes (Enghien-les-Bains/Frankreich)

Weitere Qualifikationen

1996 - 2000 Stipendium der Stiftung „Ökumenisches Lernen“ der Landeskirche Braunschweig

2004 Laienpredigerausbildung (Enghien-les-Bains/ France)

Publikationen

Klose, B. (2011). Kreationismus, Wissenschaftsgläubigkeit und Werthaltung Jugendlicher. In: Bayerhuber, H./ Faber, A./ Leinfelder, R. (Hrsg.) (2011). Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung. Seelze. S. 146-151.

Rothgangel, M./ Klose, B./ Martens, M./ Hartmann, U. (2010). Kompetenzorientierung außerhalb der Kernfächer: Die Fächer Religion und Geschichte. In: Gehrman, A./ Hericks, U./ Lüders, M. (Hrsg.). Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Bad Heilbrunn, S. 237-244.

Klose, B. (2009). Kreationismus und Wissenschaftsgläubigkeit – empirisch erfasst!/? in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (1), 75-79.

Ausgewählte Vorträge

Klose, B. (2009). "Das übersteigt meine Kompetenzen..." Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz im Religionsunterricht. Vortrag im Rahmen der Pädagogischen Studienkommission am rpi Loccum, 27.-28.11.2009, Rehburg-Loccum.

Klose, B. (2009). "Ich glaube nicht, dass meine Religionslehrerin weiß, was mir wichtig ist." ReligionslehrerInnen diagnostizieren Werte. Vortrag in der Schulkammer der Lippischen Landeskirche, 9.11.2009, Detmold.

Klose, B. (2009). Kompetenzen und Standards in der Religionslehrausbildung – Die Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz von Religionslehrern. Vortrag auf der gemeinsamen Tagung der Kommissionen "Schulforschung und Didaktik" sowie "Professionsforschung und Lehrerbildung" der DGfE, 25.-27.03.2009, Heidelberg.

Klose, B. (2008). Kreationismus und Wissenschaftsgläubigkeit aus religionspädagogischer Perspektive. Eine Schülerbefragung im Evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Vortrag im Rahmen der Fachtagung "Gotteskind oder Affenkind? – Naturwissenschaften und Theologie als pädagogische Herausforderung" am rpi Loccum, 08.-09.12.2008, Rehburg-Loccum.

Klose, B. (2008). Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenzen von ReligionslehrerInnen. Poster auf der Jahrestagung des Arbeitskreises für Religionspädagogik, 12.-14.09.2008, Erfurt.

Klose, B. (2008). Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenzen von ReligionslehrerInnen – eine Analyse im Wertefeld. Vortrag auf der 71. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) im Rahmen des Nachwuchs-Kolloquiums, 25.-28.08.2008, Kiel.

Klose, B. (2008). Wahrnehmung und Diagnose im Religionsunterricht – die Lehrerperspektive. Vortrag im Rahmen der Lehrerfortbildung „Religion wahrnehmen“ am rpi Loccum, 26.-28.06.2008, Rehburg-Loccum.

III. Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation mit dem Titel „diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen“ ist das Ergebnis eines interdisziplinären Forschungsprojektes im Bereich schulischer Bildungsforschung. Ziel dieses Projektes war es, diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen in Anlehnung an das 2008 von der Evangelischen Kirche Deutschlands veröffentlichte Lehrerkompetenzmodell „Kompetenzen und Standards für Lehrerinnen und Lehrer mit dem Fach Evangelische Religionslehre“ (Teilkompetenz 9) empirisch zu erforschen.

Von zentraler Bedeutung war hierbei die Frage nach der passgenauen Einschätzung der SchülerInnen in Einzel- und Gruppenurteilen bezogen auf die thematischen Inhaltsbereiche „Naturwissenschaft und Theologie“ und „Werthaltung Jugendlicher“. Zudem wurde durch verschiedene Ebenen des diagnostischen Urteils (Einzel- und Gruppenurteile) die Frage erforscht, ob man bei der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz von einer umfassenden Kompetenz sprechen kann. Ergänzend wurden durch die Erhebung ausgewählter Personmerkmale, Einstellungen und Werthaltungen auf Seiten der SchülerInnen und der LehrerInnen mögliche Einflussfaktoren auf das diagnostische Urteil ermittelt. Schließlich galt es zu erforschen, welche Relevanz eine passend ausgeprägte Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen für einen als solchen wahrgenommenen schülernahen und lebensrelevanten Religionsunterricht hat. Abschließend wurde die Frage erörtert, ob ReligionslehrerInnen über die eigene Kompetenzausprägung informiert sind und diese entsprechend einschätzen können.

Die diesem Forschungsprojekt zugrunde liegende Fragebogenstudie mit quantitativem Design wurde im interdisziplinären Dialog zwischen Religionspädagogik und Pädagogischer Psychologie sowie Theorie und Empirie entwickelt. Sie konnte im Bereich des Diagnostizierens auf zahlreiche Anregungen der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Bildungsforschung zurückgreifen, die die Erforschung der Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen durch neue Zugänge erweitern. Den Bereich der Wahrnehmung und der Inhaltsbezüge des Religionsunterrichts prägten maßgeblich theologische, vor allem religionspädagogische Ansätze. Mit dem im Kontext der Studie entwickelten Erhebungsinstrument wurde ein standardisierter Fragebogen zur Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen auf der einen Seite und Einstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ auf der anderen Seite erstellt.

Die Daten der empirischen Studien wurden in Zusammenarbeit mit insgesamt 47 ReligionslehrerInnen und 1033 SchülerInnen im Alter von 12 -19 Jahren im Evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien in der Mitte der Bundesrepublik Deutschland gewonnen und anschließend statistisch evaluiert.

Die Ergebnisse der Studie lassen erkennen, dass ReligionslehrerInnen grundsätzlich in der Lage sind, ihre SchülerInnen in Bezug auf deren Einstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ und ihre Werthaltung wahrzunehmen und einzuschätzen. Dennoch kann nicht von einer zentralen diagnostischen Wahrnehmungskompetenz ausgegangen werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen eine themenspezifische Ausprägung eben dieser Kompetenz für die beiden Inhaltbereiche „Naturwissenschaft und Theologie“ und „Werthaltung Jugendlicher“. Zudem ließen die Kompetenzmessungen auf zwei Urteilebenen (Einzel- und Gruppenurteile) keine Zusammenhänge erkennen, sodass auch hier eine Unabhängigkeit von Kompetenzausprägungen in Bezug auf die beiden Urteilebenen angenommen werden muss. In den erhobenen Personmerkmalen, Werthaltungen und Einstellungen der SchülerInnen wie auch der LehrerInnen können relevante Einflussfaktoren auf das diagnostische Urteil erkannt werden. Zeitgleich zeigt sich, dass eine zutreffende Einschätzung der LehrerInnen durch die SchülerInnen erkannt und der Unterricht als entsprechend schülerorientiert und lebensnah wahrgenommen wird und die Passgenauigkeit als Anhaltspunkt zur Messung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen seine Berechtigung hat. Die LehrerInnen hingegen waren über die Ausprägung der eigenen Kompetenz in der Regel nicht zutreffend informiert. Die Ergebnisse der Studie zeigen zwei alters-, persönlichkeits- und themenspezifische Modelle guter Diagnostiker, die eine Schulung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen in altersheterogenen Fortbildungsgruppen nahelegen. Erste Hinweise für die Schulung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen konnten mit dieser Studie gewonnen werden und sollten in Folgestudien vertieft und ausgeweitet werden.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Dissertationsarbeit selbständig angefertigt und keine anderen Hilfsmittel als die in der Arbeit aufgeführten Quellen und Hilfsmittel verwendet zu haben. Wörtlich oder inhaltlich übernommene Stellen wurden als solche gekennzeichnet und die Satzung der Universität Wien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis in der gültigen Fassung beachtet.

Detmold, den 24. März 2012