



THEO-WEB

21. Jahrgang 2022, Heft 2

Thema: „Positionierung als religions- und gemeindepädagogisches Arbeitsfeld“ & „Interreligiöses Lernen“

Muth, Katharina (2022). „Nehmen Sie Stellung zu...“ Kriterien zur Förderung und Bewertung begründeter Positionierungen im Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. *Theo-Web*, 21 (2), 184-200

<https://doi.org/10.23770/tw0256>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

„Nehmen Sie Stellung zu...“ Kriterien zur Förderung und Bewertung begründeter Positionierungen im Religionsunterricht in der Sekundarstufe II

von
Katharina Muth

Abstract

Der Artikel fragt ausgehend von den Ergebnissen einer qualitativen Studie, die Abituraufgabenstellungen zur Positionierung und die dazugehörigen Korrekturhinweise der Erwartungshorizonte untersucht, nach Qualitätskriterien für Positionierungen, die eine valide Bewertung von Schülerpositionierungen im Rahmen von Prüfungen zulassen. Dabei werden die Ergebnisse der Studie aus dem Fach Religion in den Diskurs anderer Fachdidaktiken über Qualitätsmerkmale von Positionierungen eingeordnet. So werden sowohl Fachspezifika als auch allgemeine pädagogische Herausforderungen im Zusammenhang mit der Bewertung von Schülerpositionierungen deutlich.

This article is based on a qualitative study that investigated a particular type of task given in the German Abitur (the exam that grants access to university studies) in Religious Education – one prompting the students to take a considered position, and the corresponding notes for grading the exams. It investigates which criteria might serve to validly assess the positioning taken by students in the context of exams. By relating the insights regarding exams in Religious Education to research on the didactics of other subjects, the article describes both subject-specific and general pedagogical challenges related to the assessment of student positionings.

Schlagwörter: Qualitätsmerkmale, Bewertungskriterien, Positionierung, Notengebung, Aufgabenstellungen

Keywords: Quality characteristics, assessment criteria, positioning, grading, examination tasks

1 Einleitung

Positionierungen spielen nicht nur inzidentell im Unterrichtsgespräch oder in der Frage der Lernenden nach der Position der Lehrkraft im Religionsunterricht eine wesentliche Rolle. Die Lernenden zu Positionierungen zu befähigen, ist eine der Kompetenzen, die der Religionsunterricht gezielt aufbauen möchte (Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Fach evangelische Religionslehre, 2006, S. 12). Sie ist somit Teil zielgerichteter Lernarrangements und Leistungserhebungen. Dies führt zu der Frage nach Qualitätsmerkmalen für Positionierungen: Was macht eine Positionierung seitens der Lernenden qualitativ aus, wie kann man die Qualität steigern und welche

Bewertungskriterien sind bei der Benotung von Positionierungen sinnvoll? Der vorliegende Artikel nimmt auf der Grundlage ausgewählter Ergebnisse einer qualitativen Studie über Abituraufgabenstellungen die Prüfungs- und Bewertungspraxis von Positionierungsaufgaben in den Blick und diskutiert, inwiefern eine Verständigung über verbindliche Qualitätsmerkmale von Positionierungen der Lernenden wesentlich oder hinderlich ist. Fokussiert werden dabei jene Aufgabenstellungen, deren Operatoren in Verbindung mit einer eigenständigen Positionierung seitens der Lernenden stehen. Die folgende Tabelle zeigt die acht in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Fach Evangelische Religionslehre (EPA) gelisteten Operatoren, die im Zusammenhang mit Positionierungen stehen. Die Operatoren *beurteilen*, *bewerten*, *Stellung nehmen* und *einen begründeten Standpunkt einnehmen* werden mit der Aufforderung *sich zu positionieren* definiert (siehe Tabelle). Es wird daher im Folgenden keine definitorische Trennung zwischen *urteilen* und *sich positionieren* getroffen, um die innere Logik der Vorgaben nicht zu unterlaufen, die den Aufgabenstellungen zugrunde liegen.

Tab. 1: Für Positionierungen relevante Operatoren. Eigene Tabelle nach EPA, 2006, S. 14. (Hervorhebungen K.M.)

Operatoren	Definition
<i>Sich auseinandersetzen mit</i>	ein <i>begründetes eigenes Urteil</i> zu einer Position oder einem dargestellten Sachverhalt entwickeln zu einem Sachverhalt unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden <i>sich begründet positionieren</i> (Sach- bzw. Werturteil)
<i>Beurteilen</i>	
<i>Bewerten</i>	
<i>Stellung nehmen</i>	
<i>Einen begründeten Standpunkt einnehmen</i>	die Vielschichtigkeit eines Beurteilungsproblems erkennen und darstellen, dazu Thesen erfassen bzw. aufstellen, Argumente formulieren, nachvollziehbare Zusammenhänge herstellen und dabei eine <i>begründete Schlussfolgerung erarbeiten</i> (dialektische Erörterung)
<i>Erörtern</i>	
<i>Prüfen</i>	eine Meinung, Aussage, These, Argumentation nachvollziehen, kritisch befragen und auf der Grundlage erworbener Fachkenntnisse <i>begründet beurteilen</i>
<i>Überprüfen</i>	

Die Vorgaben legen die Annahme nahe, dass auch in der Unterrichtspraxis keine Abgrenzung zwischen *Urteilsbildung* und *Positionierung* stattfindet. Aus wissenschaftlicher Sicht wäre gerade vor dem Hintergrund der Definitions- und Abgrenzungsbestrebungen zwischen den Begriffen Positionalität und Positionierung eine Verhältnisbestimmung zur Urteilsfähigkeit – die als Kompetenz in den EPA benannt wird und mit der Forderung verknüpft ist, „im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten“ (EPA, 2006, S. 9) zu können – interessant (Fabricius, 2022). Der Fokus dieses Artikels

liegt jedoch auf Benotungsaspekten eben jener Aufgaben, die Positionierungen fordern. Daher umreißt Abschnitt 2 zunächst das Forschungsdesign einer Studie, die Bewertungskriterien von schriftlichen Abituraufgaben im Fach evangelische Religion untersucht, und gibt exemplarische Einblicke in die Aufgabenstellungen des Untersuchungscorpus. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die religiöse Bekenntnisorientierung des Faches in den Fragestellungen widerspiegelt und welche Relevanz diese für die Bewertung der Abituraufgaben spielt (2). Daraufhin werden ausgewählte Ergebnisse der Studie dargestellt (3), um sie in einem weiteren Schritt in den Kontext des Forschungsdiskurs über Qualitätsmerkmale von Positionierungen zu stellen (4). Der Artikel schließt mit Überlegungen zu Qualitätskriterienkatalogen und zu Bewertungsverfahren (5).

2 Positionierungen im Kontext der Bekenntnisorientierung

Unter 290 im Zeitraum von 2014 bis 2019 in den Bundesländern Bayern, Niedersachsen und Thüringen gestellten schriftlichen Abituraufgabenstellungen forderten 42 Aufgaben die Lernenden zum Vertreten „einer eigenständigen Position im Sinne von Zustimmung oder Ablehnung hinsichtlich einer kontroversen ethischen oder religiösen Fragestellung“ auf (Muth, 2021, S. 149). Diese Aufgabenstellungen und die dazugehörigen Erwartungshorizonte, welche den korrigierenden Lehrkräften eine Maßgabe zur Bewertung der Abituraufsätze geben, können Aufschluss darüber geben, wie Positionierungen im Fach Evangelische Religionslehre geprüft und mittels welcher Qualitätskriterien sie bewertet werden. Dazu wurden die Aufgabenstellungen und die Erwartungshorizonte mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz ausgewertet (Kuckartz, 2018). Die Analyse wurde durch vertiefende Einzelfallinterpretationen nach Christiane Schmidt ergänzt (Schmidt, 2013; vertiefend zum Forschungsdesign der Studie, zum Kategoriensystem und zur Begründung der exemplarischen Auswahl der Bundesländer Muth, 2021, S. 103-145). Exemplarisch seien im Folgenden vier der Aufgabenstellungen aus dem Untersuchungscorpus benannt. Es handelt sich um Teilaufgaben, die in Verbindung mit weiteren Aufgaben eine Abiturprüfung ergeben. Zur Lösung der Aufgabenstellungen liegen den Prüflingen in der Regel Materialien vor. Die Beispiele machen die Bandbreite an Themen deutlich, zu der die Prüflinge in der Lage sein müssen, materialgestützt eine begründete Position zu vertreten. Unterschiede zeigen sich darin, wie der Bezug der zu bewertenden Fragestellung zur Religion hergestellt wird. Zum einen ist dieser über die Fragestellung selbst gegeben, wie es im ersten Beispiel aus dem Jahr 2016 aus Niedersachsen der Fall ist. Auf der Grundlage eines Auszugs von Hans Küng *Was ich glaube* wurde folgende Aufgabe formuliert:

„Die Religionskritik weist zu Recht auf das in vieler Hinsicht katastrophale Versagen

der Religionen hin. Aber Religionskritik kann Religion nicht ersetzen [...].’ (Z. 19–20)

Nehmen Sie zu dieser Aussage vor dem Hintergrund eines religionskritischen Konzeptes Stellung.“

Zum anderen erhalten Aufgabenstellungen ihre fachspezifische kontextuelle Einbettung durch die Auseinandersetzung mit vorgegebenen Positionen, sei es durch Theolog*innen oder Institutionen, wie man im zweiten und dritten Beispiel aus Thüringen und Bayern sehen kann. 2015 wurde in Thüringen auf Grundlage der gekürzten Stellungnahme der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Präimplantationsdiagnostik (Material 1) sowie eines Artikels der WELT mit dem Titel „,Designerbaby‘ rettet siebenjährigen Spanier“ von Ute Müller (Material 2) folgende Aufgabe gestellt:

„Prüfen Sie die Position der evangelischen Kirche zur Präimplantationsdiagnostik (Material 1). Entwerfen Sie einen Blog in Form eines Kommentars als Ihre persönliche Reaktion auf diese Veröffentlichung. Nutzen Sie zur Erstellung Ihres Internetbeitrages das Material 1. Beziehen Sie das Material 2 sowie geeignete Texte aus der Bibel in Ihre Betrachtungen ein.“

Auf der Grundlage drei verschiedener Zeitungsbeiträge und eines Rundfunkbeitrags sollten sich die Prüflinge 2015 in Bayern zum Wert der Demut positionieren. Einer der drei Zeitungsbeiträge enthielt eine im christlichen Kontext verortete Positionierung zu Demut seitens des Theologen Friedrich Schorlemmer, die im Hamburger Abendblatt erschienen ist. Die Aufgabe lautete:

„An Ihrer Schule überarbeitet ein Team aus Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern die Schulverfassung. In der letzten Sitzung dieser Gruppe wurde kontrovers diskutiert, ob in den für die Schule gültigen Wertekanon auch ,Demut‘ aufgenommen werden soll. Eine Entscheidung darüber steht noch aus.

Entwerfen Sie eine E-Mail an die Arbeitsgruppe, in der Sie Ihren Standpunkt darlegen! Berücksichtigen Sie dabei die Materialien 1-4!“

Neben christlichen Positionierungen werden in einigen Aufgabenstellungen explizit religiöse Reflexionskriterien benannt, die in der Betrachtung einer Fragestellung Berücksichtigung finden sollen. In folgender 2016 gestellten Aufgabe aus Bayern sollen „Grundzüge biblischer Ethik sowie Denkmodelle zum politischen Engagement von Christen“ in die Beurteilung der Prüflinge einfließen. Die Aufgabe basiert auf einem Interview mit dem evangelischen Theologen Wolfgang Huber über Pazifismus, welches in der Zeitung DIE ZEIT veröffentlicht wurde. Sie lautet:

„Beurteilen Sie die Position Hubers zum Einsatz von Gewalt! Berücksichtigen Sie dabei Grundzüge biblischer Ethik sowie Denkmodelle zum politischen Engagement von Christen!“

Während im Fach Geografie *Nachhaltigkeit* ein wesentliches Reflexionskriterium

darstellt und im Politikunterricht die Kriterien *Effizienz* und *Legitimität* geprüft werden, sind es im *transparent-positionellen Religionsunterricht* (Schröder, 2014, S. 165) christliche Weltanschauungen, die in den Abituraufgabenstellungen durch Aufforderungen zum Einbezug von „Aspekte[n] biblischer Anthropologie und Ethik“ oder „evangelische[r] Einsichten zu Gott und Mensch“ fachspezifische Reflexionen der Fragestellung einfordern (Muth, 2021, S. 159-160; zu den Fächern Geografie und Politik Ministerium für Kultus, Bildung und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 5; Massing, 1997, S. 124-125). Sie entsprechen der Bekenntnisorientierung des Faches, die durch Artikel 7.3 GG verfassungsrechtlich festgeschrieben ist. Im Zusammenhang mit benoteten eigenständigen Positionierungen der Lernenden wird die Bekenntnisorientierung des Faches als Kontext, in der die Positionierungen gefordert sind, bedeutsam. Sie muss in besonderer Weise reflektiert und transparent gemacht werden: Positionierungen werden dann notwendig, wenn die Fragestellung, zu der man Position beziehen soll, strittig ist, das heißt, wenn in Bezug auf eine Fragestellung kontroverse Sichtweisen existieren. Diese beruhen in der Regel auf divergierenden – jedoch jeweils für sich begründbaren – Wertvorstellungen. Die Zustimmung zu einer Position setzt die Akzeptanz der zugrundeliegenden Werte und normativen Setzungen voraus. Eine Positionierung bleibt damit stets anfechtbar (Muth, 2021, S. 27). Sie ist aus einer objektiven Sicht nicht als richtig oder falsch zu klassifizieren. Da der Religionsunterricht zwar einen Orientierungsrahmen anbietet, den Lernenden jedoch keine Bekenntnisse abverlangt, bleibt auch die Zustimmung oder Ablehnung christlicher Werte und Glaubensansichten offen (Schoberth, 2012, S. 32). So verstanden, können die Aufgabenstellungen fordern, dass die Lernenden „evangelische Einsichten zu Gott und Mensch“ prüfen, jedoch nicht, dass sie eine spezifische Position vertreten. Daraus folgt, dass die Positionierung für oder gegen bspw. die Präimplantationsdiagnostik oder die Bedeutung von Demut oder Religionskritik keinen Ausschlag auf die Bewertung der Aufgabe haben kann. Dies würde die Eigenständigkeit und Offenheit der Positionierung einschränken, die mit der Möglichkeit mehrerer begründeter Stellungnahmen konstitutiv für Positionierungen überhaupt sind (Muth, 2021, S. 27). Inspiriert vom Beutelsbacher Konsens der Politikdidaktik, der eben dieses Spannungsfeld zwischen Beeinflussung und Mündigkeit der Lernenden in einem Überwältigungs- und einem Kontroversitätsgebot reflektiert, ist derzeit ein *Koblenzer Konsens zur Religionsdidaktik* im Entstehen begriffen (zum Beutelsbacher Konsens siehe Wehling, 1977, S. 173-184). Dieser hebt in seiner Entwurfsfassung die „legitime Vielfalt alternativer Positionen“ und die „Fraglichkeit und Relativität des eigenen religiösen und theologischen Standpunkts“ hervor (Entwurfsfassung *Koblenzer Konsens zur Religionsdidaktik*).¹⁾ Das Erlernen von

1) Überlegungen zur Übertragbarkeit des Beutelsbacher Konsenses auf die Religionspädagogik siehe: Muth, K. (2020). Orientierung geben und Identitäten stiften? Was der Religionsunterricht in Bezug auf Urteilsbildung leisten kann und sollte und was nicht. In M. Dickel, A. John, M. May, K. Muth, L. Volkmann & M. Ziegler (Hrsg.), *Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geschichte, politische Bildung und Religion* (S. 148-172). Wochenschau-Verlag: Schwalbach.

Pluralitätsfähigkeit und die Kultivierung von Ambiguitätstoleranz werden im Entwurf als Ziele des Religionsunterrichts benannt (Entwurfssfassung Koblenzer Konsens zur Religionsdidaktik). Eine Eindeutigkeit und Transparenz in dieser Frage – also eine Positionierung des Faches selbst – erscheint gerade auch vor dem Hintergrund der untersuchten Erwartungshorizonte schriftlicher Abituraufgabenstellungen als begrüßenswert: Während in Niedersachsen die Erwartungshorizonte zu Positionierungsaufgaben in 70% explizit erwähnen, dass die Positionierungen der Prüflinge unterschiedliche Lösungen der Aufgabe möglich machen, und in 80% der Fälle konträre Positionen zur Fragestellung benennen, ist in Bayern der Hinweis auf die Offenheit der Urteilsbildung nur in 20% der Aufgaben zu finden (Muth, 2021, S. 175-176). Ein Beispiel für einen solchen expliziten Hinweis lässt sich zur obigen Aufgabe zum Thema Demut geben. Im Erwartungshorizont heißt es dort: „Es steht dem Prüfling frei, sich für oder gegen die Aufnahme von Demut in die Schulverfassung zu entscheiden; [...]“ (Erwartungshorizont Bayern, 2015). In diesem Erwartungshorizont werden auch konträre Sichtweisen ausformuliert, indem „[m]ögliche Gründe für die Entscheidung gegen [und für] die Aufnahme von Demut in die Schulverfassung“ benannt werden. Dies ist jedoch nur in 27% der Erwartungshorizonte aus Bayern der Fall. In den Erwartungshorizonten aus Thüringen sind keinerlei Hinweise zum Umgang mit den subjektiven Positionierungen der Prüflinge zu finden (Muth, 2021, S. 175). Ebenso fehlt eine Benennung möglicher Positionen, sodass die Offenheit der Urteilsbildung nicht deutlich wird (Muth, 2021, S. 176). Mehrfach ist in den aus Thüringen stammenden Erwartungshorizonten zudem die Verbindlichkeit der genannten Aspekte nicht klar, was zu Unsicherheit darüber führt, ob das Genannte für eine umfassende Lösung der Aufgabe obligatorisch ist und inwiefern die Prüflinge von der Argumentation der Erwartungshorizonte abweichen können (siehe eine vertiefende Fallanalyse Muth, 2021, S. 198-202). Eine verbindliche Vorgabe in den EPA, dass konträre Positionen zu einer Fragestellung in den Erwartungshorizonten ausformuliert werden müssen und der Umgang mit ihnen explizit gemacht werden muss, könnte diese länderspezifischen Unterschiede ausgleichen. Im Hinblick auf Abschlussprüfungen, deren Benotung zur Allokation von zukünftigen Berufslaufbahnen und Positionen in besonderem Maße beitragen, spitzt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit zwischen den Ländern und der Transparenz der Bewertung von Positionierungen zu. Doch auch für die Unterrichtspraxis sind diese Fragen von enormer Bedeutung. Es ist zu hoffen, dass der Koblenzer Konsens zur Religionspädagogik diesbezüglich zu Transparenz und Handlungssicherheit für Lehrende und Lernende beiträgt.

3 Qualitätsmerkmale für Positionierungen in den Erwartungshorizonten von

Abituraufgabenstellungen

Transparenz und Sicherheit für Lehrende und Lernende sind auch in Bezug auf die Kriterien notwendig, die für die Bewertung einer Positionierung ausschlaggebend sind: Vergleicht man die Erwartungshorizonte der Abituraufgabenstellungen, welche den korrigierenden Lehrkräften eine Maßgabe zur Bewertung der Abituraufsätze geben, hinsichtlich der Qualitätsmerkmale für Positionierungsaufgaben, so fällt die geringe Übereinstimmung in wenigen Qualitätsmerkmalen auf. In den 42 untersuchten Aufgabenstellungen, die eine Positionierung von den Prüflingen fordern, werden acht Merkmale in mindestens zwei der drei untersuchten Bundesländer mehr als einmal genannt (Muth, 2021, S. 176–178).²⁾ Am häufigsten wird gefordert, dass eine *Stellungnahme* des Prüflings erkennbar ist und dass eine *Begründung* zu dieser gegeben wird. In knapp der Hälfte der Positionierungsaufgaben wird vom Erwartungshorizont die Herstellung eines *Bezugs zur Aufgabe* als Kriterium genannt (in 48%). In weniger als 40% der Aufgaben werden *Differenziertheit*, *Eigenständigkeit* und *fundierte Kenntnisse* als Kriterien angegeben. *Schlüssigkeit* und die *sprachliche Gestaltung* werden in 14% der Aufgaben als Bewertungskriterien angesetzt. Eine Übersicht über die Häufigkeiten der von den Erwartungshorizonten in unterschiedlichen Bundesländern mehrfach genannten Kriterien bietet folgende Tabelle:

Tab. 2: Vergleich der in den Erwartungshorizonten genannten Qualitätsmerkmale für Positionierungen

Qualitätsmerkmal	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (n=42)
Stellungnahme/Antwort/Urteil	35	~ 83 %
Begründung	26	~ 62 %
Aufgabenbezug	20	~ 48%
Differenziertheit	16	~ 38 %
Eigenständigkeit	15	~ 36%
Fundierte Kenntnisse	14	~ 33%
Schlüssigkeit	6	~ 14%
Sprachliche Gestaltung	6	~ 14%

Nach Schönemann, Thünemann und Zülsdorf-Kersting lassen sich verschiedene

2) Einige Erwartungshorizonte gehen in ihrer Erwartungsbeschreibung gar nicht auf die von der dazugehörigen Aufgabe geforderte Positionierung ein, sodass gänzlich unbestimmt bleibt, nach welchen Kriterien eine Bewertung stattfindet. Dies ist vor allem auffällig oft bei jenen Aufgabenstellungen der Fall, die eine adressatengebundene Produktorientierung auszeichnen, in denen also ein Blogbeitrag, ein Brief oder ähnliches entworfen werden soll, da der Fokus bei diesen Aufgaben auf den Gestaltungsaspekten liegt, während für die Positionierung keine Qualitätsmerkmale genannt werden (Muth, 2021, S. 176).

Bewertungsmodi unterscheiden: Während im binären Modus ein Kriterium nach „erbracht“ oder „nicht erbracht“ eingestuft wird, unterscheidet ein gradueller Modus unterschiedliche Stufen einer erbrachten Leistung (Schönemann, Thünemann & Zülsdorf-Kersting, 2011, S. 34). Die drei am häufigsten in den Erwartungshorizonten genannten Bewertungskriterien legen einen binären Bewertungsmodus nahe: Die Stellungnahme, eine Begründung und ein Aufgabenbezug sind erbracht oder nicht erbracht. Ein solcher binärer Bewertungsmodus reicht jedoch zur Erfassung komplexer Leistungen, wie sie Positionierungen darstellen, nicht aus. Es werden Kriterien benötigt, die die Leistung graduell erfassen. Differenziertheit, Eigenständigkeit, fundierte Kenntnisse und Schlüssigkeit sind solche Kriterien, die einen graduellen Bewertungsmodus fordern: Es stellt sich die Frage, in welchem Maße etwas differenziert, eigenständig, fundiert oder schlüssig ist. Die Erwartungshorizonte geben jedoch keinerlei Ausprägungsgrade an, die eine valide Messung möglich machen würden. Hinweise darauf, wann eine Positionierung als differenziert oder schlüssig einzuschätzen ist, werden von den Erwartungshorizonten meist nicht gegeben. Die Auswertungsobjektivität, die die Unabhängigkeit der Auswertung von der korrigierenden Person misst und deren Sicherstellung ein wesentliches Ziel der Erwartungshorizonte darstellt, ist nicht abgesichert, da die Anforderungen vage bleiben.

4 Graduelle Einschätzung von Differenziertheit - ein exemplarischer Blick in den Forschungsdiskurs

Was macht eine differenzierte Begründung aus und wie entsteht die Schlüssigkeit, die in den Erwartungshorizonten der Abituraufgabenstellungen gefordert wird? Blickt man in den Forschungsdiskurs, findet man Modelle und Beschreibungen, die die Qualität der Begründungen für Positionierungen genauer zu fassen versuchen (für einen Überblick über den Forschungsdiskurs siehe Muth, 2021, S. 73-102). Drei dieser Forschungsansätze aus unterschiedlichen Fachdisziplinen - der Psychologie (4.1), der Biologiedidaktik (4.2) und der Religionspädagogik (4.3) - sollen im Folgenden exemplarisch umrissen werden, um die in den Erwartungshorizonten der Abituraufgabenstellungen geforderten Qualitätsmerkmale einordnen und genauer bestimmen zu können, wodurch eine *differenzierte* und *schlüssige* Begründung von Positionen zustande kommt.

4.1 Ein Niveaustufenmodell moralischer Kompetenz aus der Psychologie

Der Psychologe Georg Lind entwickelt ausgehend von Lawrence Kohlbergs Stufenmodell zur moralischen Entwicklung mit eigenen empirischen Studien ein Niveaustufenmodell zur moralischen Kompetenz (Lind, 2007, S. 106). Kohlberg hatte

anhand von Dilemmageschichten Begründungen für Urteile in einer Längsschnittstudie erforscht und somit die Entwicklung von Begründungen von einer egozentrischen Sichtweise hin zu einer gesellschaftsorientierten Sichtweise, die mit zunehmendem Alter zu einer globalen und universalistischen Sichtweise reifen kann, in Stufen beschrieben (Kohlberg, 1996). Linds Niveaustufenmodell greift den Gedanken auf, dass sich Argumente hinsichtlich ihrer moralischen Qualität beurteilen lassen. Er benennt folgende Niveaustufen für moralische Kompetenz (Lind, 2007, S. 101-111):

Tab. 3: Niveaustufenmodell moralischer Kompetenz nach Georg Lind. Eigene Tabelle nach Lind, 2007, S. 101-111.

Niveau I	Vertreten der Meinung ohne Interesse an Argumenten
Niveau II	Hinwendung zu ausschließlich meinungskonformen Argumenten
Niveau III	Auseinandersetzung mit Pro- und Contra-Argumenten, wobei nur den Pro-Argumenten ein Wert beigemessen wird

Linds Modell stellt die *Multiperspektivität* im Sinne von der Wahrnehmung und Prüfung auch non-konformer Meinungen als ein wesentliches Qualitätskriterium für die Begründungen von Positionierungen heraus. Als höchste Niveaustufe definiert Lind die Orientierung an moralischen Kriterien unabhängig von ihrer Meinungskonformität.

Blickt man in die Erwartungshorizonte der untersuchten Abituraufgabenstellungen, die von den Prüflingen eine Positionierung fordern, so bleibt der Umgang mit non-konformen Meinungen meist eine Leerstelle: Das Prüfen von Gegenargumenten findet im Untersuchungszeitraum in den drei untersuchten Bundesländern nur in sechs der 42 Aufgabenstellungen, die eine Positionierung fordern, eine Erwähnung (Muth, 2021, S. 233). Möglicherweise ist mit einer „differenzierten Begründung“, die mehrfach in den Erwartungshorizonten gefordert wird, die Prüfung von Gegenargumenten eingeschlossen und es besteht ein allgemeiner Konsens darüber, dass dialektische Argumentationen linearen vorzuziehen sind. Es ist jedoch den korrigierenden Lehrkräften überlassen, dies so zu interpretieren. Auch in der Liste der Bewertungskriterien der EPA fehlt dieses Merkmal. Genannt werden die „Breite der Argumentation“, die „Vielfalt der Aspekte“ sowie die „Reichhaltigkeit der Argumente“ (EPA, 2006, S. 20). Doch auch eine lineare Argumentation kann diese Merkmale erfüllen. Multiperspektivität wird nicht explizit gefordert oder bedacht.

4.2 Ein Strukturmodell ethischer Bewertungskompetenz aus der Biologiedidaktik

Mehrere Forschungsarbeiten zur Frage nach Qualitätskriterien für die Bewertung von Positionierungen stammen überraschenderweise aus der Biologiedidaktik. Anlass dafür gab die 2004 eingeführte Verankerung von Positionierungen im Fach Biologie durch die Etablierung des Kompetenzbereichs *Bewerten* in den Bildungsstandards für das Fach

(Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, 2005, S. 12, S. 15). Mit dem Ziel, den neuen Kompetenzbereich besser operationalisieren und benoten zu können, entwickelten Neele Alfs, Kerstin Heusinger von Waldegge und Corinna Hößle ein *Strukturmodell ethischer Bewertungskompetenz* (Alfs, Heusinger von Waldegge & Hößle, 2012, S. 83-112). Es basiert auf Strukturmodellen anderer Fachdidaktiken und erhebt den Anspruch, Bewertungskompetenz durch die Benennung von sieben Teilkompetenzen vollständig abzubilden (Alfs et al., 2012, S. 87-91):

1. Wahrnehmung und Bewusstmachen der eigenen Einstellungen
mit dem Ziel der Distanzierung zu und dem Bewusstmachen von eigenen Einstellungen.
2. Wahrnehmen und Bewusstmachen moralischer Relevanz
mit dem Ziel, den moralischen Gehalt der Fragestellung benennen und begründen zu können. Dies soll durch die Nennung der verletzten Werte ermöglicht werden.
3. Beurteilen
mit dem Ziel, Anti- und Sympathien aufgrund von Werten reflektieren zu können.
4. Folgenreflexion
mit dem Ziel, die Folgedimensionen eines Urteils antizipieren zu können (kurzfristig/langfristig, real/weniger real, mittelbar/unmittelbar betroffene Personen/gesellschaftliche Veränderungen).
5. Perspektivwechsel
mit dem Ziel, von der Gebundenheit einer Perspektive zu abstrahieren und eine allgemeine gesellschaftliche Perspektive einzunehmen.
6. Argumentieren
mit dem Ziel, schlüssige Argumente zu formulieren, die der formalen Logik folgen.
7. Ethisches Basiswissen
als eine Kategorie, die alle anderen Teilkompetenzen stützt. Sie umfasst das Nutzen und Reflektieren ethischer Begriffe, Methoden und Konzepte.

Aus der von Alfs et al. beschriebenen Struktur lassen sich wesentliche Aspekte in Bezug auf die Frage nach Qualitätskriterien für Positionierungen ableiten. Zwei der Teilkompetenzen sollen hier besonders hervorgehoben und diskutiert werden. Zum einen ist dies die Wahrnehmung der moralischen Relevanz in Hinblick auf ethische Fragen (Punkt 2). Alfs et al. führen aus, dass es in dieser Teilkompetenz darum geht, „zu erkennen und zu formulieren, ob und inwiefern eine Situation moralische Relevanz aufweist und ihren moralischen Gehalt zu benennen und zu begründen.“ (Alfs et al., 2012, S. 89). Dies setzt eine Problematisierung eines Sachverhaltes voraus, sodass es auch hier wieder relevant wird, Gegenpositionen und somit die Kontroversität der Fragestellung zu erkennen. Wie bereits in Abschnitt 2 dargestellt, werden die konträren Positionen in Hinblick auf eine Fragestellung von den untersuchten Erwartungshorizonten aus dem Fach Religion in den meisten Fällen nicht benannt,

sodass auch die konfligierenden Werte, welche die Kontroversität verursachen, vom Großteil der untersuchten Erwartungshorizonte nicht reflektiert werden (vgl. Abschnitt 2).

Das moralische Problem soll laut Alfs et al. durch die Benennung der verletzten Werte definiert werden. Dies setzt voraus, dass die Schüler*innen die den unterschiedlichen Positionen zugrundeliegenden Wertmaßstäbe erkennen. In mehreren Fachdidaktiken wird die Angemessenheit des Anspruchs diskutiert, dass Lernende die Wertmaßstäbe ihrer eigenen Positionierung offenlegen und reflektieren: So konstatieren Schönemann et al. im Rahmen einer Untersuchung von 238 Abitur-Leistungskursklausuren im Fach Geschichte, dass der auch im Fach Geschichte präsente Anspruch einer Offenlegung und Reflexion der zugrundeliegenden Wertmaßstäbe in keiner der von ihnen untersuchten Abituraufsätze eingeholt wird (Schönemann et al., 2011, S. 70). Ebenso reflektiert Dirk Felzmann für die Geografiedidaktik, dass in den Kerncurricula in Niedersachsen für die Sekundarstufe II zwar der Anspruch formuliert wird, dass die Schüler*innen ihre eigenen Wertmaßstäbe offenlegen, dass dies jedoch für Klausuraufgaben eher untypisch ist (Felzmann, 2013, S. 19). In den untersuchten Erwartungshorizonten aus dem Religionsabitur wird das Transparentmachen der zugrundeliegenden Werte nur einmal in einem niedersächsischen Erwartungshorizont aus dem Jahr 2014 gefordert (Muth, 2021, S. 234). Inwieweit die Schüler*innen in der Lage sind, dieser Anforderung zu genügen, müsste nochmals eigens erforscht werden. Ein weiterer Aspekt aus dem Strukturmodell von Alfs et al., der besonders betont werden soll, ist die Folgenreflexion. Die Biologiedidaktikerin Elke Visser differenziert den Aspekt der Folgenbetrachtung einer Positionierung nochmals aus, indem sie zwischen der Größe des Betroffenenkreises unterscheidet, der bei einer Folgenreflexion in den Blick gerät: Wenn nur unmittelbar von der Positionierung betroffene Menschen in die Folgenreflexion einbezogen werden, ist dies einer niedrigeren Niveaustufe zuzuordnen, als wenn auch die Folgen für mittelbar Betroffene oder die Folgen für eine gesamte Gesellschaft reflektiert werden (Visser, 2014, S. 289). Bei Alfs et al. spiegelt sich der Aspekt der betrachteten Ebenen in Punkt fünf, dem Perspektivwechsel, wider. Auch dort ist das Einnehmen einer gesellschaftlichen Perspektive gefordert. Schaut man wiederum auf die untersuchten Erwartungshorizonte der schriftlichen Religionsabituraufgaben ist auch hier festzustellen, dass die Folgenreflexion in diesen eine äußerst randständige Rolle einnimmt (Muth, 2021, S. 236-237). Dabei ist jedoch zu bedenken, dass dieses Kriterium in Bezug auf metaphysische und theologische Fragestellungen weniger von Relevanz ist, da sich Positionierungen in diesem Bereich einer pragmatischen Folgenabschätzung entziehen. In Bezug auf ethische Fragestellungen kann sie jedoch erheblich zur Differenzierung einer Begründung beitragen.

4.3 Ein Diagnoseinstrument für Argumentationsfähigkeit in unentscheidbaren, metaphysischen Fragen aus der Religionspädagogik

Ein dritter Forschungsansatz soll der Spezifik des Religionsunterrichts Rechnung tragen, indem in diesem nicht ethische, sondern metaphysische Fragen in den Blick genommen werden. Es handelt sich um ein auf Grundlage einer empirischen Studie entwickeltes religionspädagogisches Diagnoseinstrument für Argumentationsfähigkeit, welches Theresa Schwarzkopf 2016 unter dem Titel *Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen* vorlegte. Es beschreibt Lernstufen von Argumentationsfähigkeit in Bezug auf *unentscheidbare*, metaphysische Fragestellungen, die Schwarzkopf anhand der Themen *Auferstehung der Toten* und *Gotteshvorstellungen* untersucht (Schwarzkopf, 2016). Auch wenn die individuellen Wirklichkeitsannahmen eines Menschen zu diesen metaphysischen Fragen wie bereits in Abschnitt 2 dargelegt nicht bewertet werden können, hebt Schwarzkopf hervor, dass „die Begründung der gewählten Antwortoptionen in ihrer inneren Logik und ihrer argumentativen Abgrenzung zu den weiteren Antwortoptionen“ bewertbar ist und sich somit effektives Lernen in diesem Bereich begründen lässt (Schwarzkopf, 2016, S. 54). Dabei betont sie die enge Verknüpfung und Wechselwirkung der metaphysischen Konstrukte der Lernenden mit deren Formulierungs- und Argumentationskompetenzen (Schwarzkopf, 2016, S. 27-28). Als wesentliche Qualitätsmerkmale für die Nachvollziehbarkeit von Argumentationen benennt sie (Schwarzkopf, 2016, S. 178):

- die inhaltliche Kohärenz
- die Entwicklung von Argumenten auf Modellebene (d. h. die Durchdringung fremder Modelle und die distanzierte Betrachtung der eigenen Argumente als Modelle)
- die Möglichkeit der Perspektivübernahme anderer Positionen sowie
- die sachbezogene Angemessenheit der Argumente und Schlussfolgerungen

Für die Argumentationskompetenz entwickelt sie ein Diagnoseverfahren, welches die Bearbeitungsstruktur abbildet:

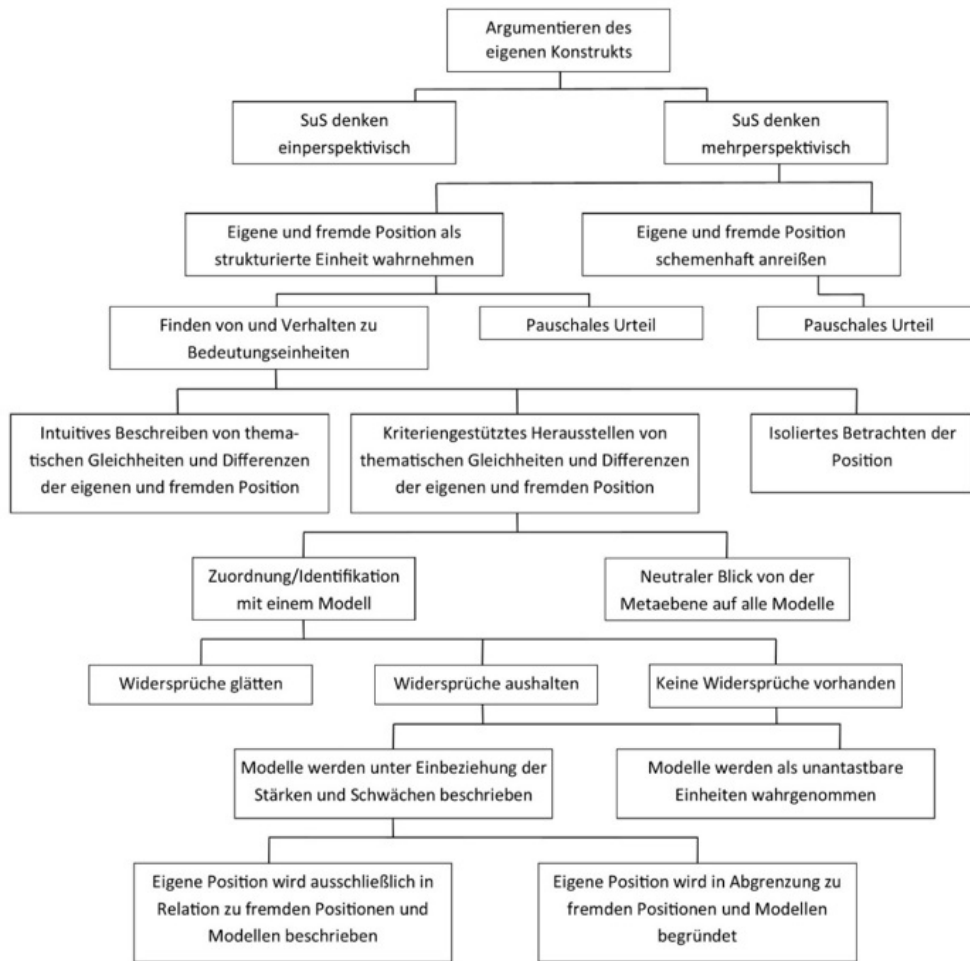


Abb. 1: Bearbeitungsstruktur zur Argumentationskompetenz in metaphysisch-religiösen Fragen. Nachbildung aus Schwarzkopf, 2016, S. 179.

Schwarzkopf arbeitet in ihrer Struktur zur Argumentationskompetenz mit der Bedeutung einer strukturierten Wahrnehmung fremder und eigener Positionen, dem mehrperspektivischen Denken und dem Aushalten von Widersprüchen zu den fremden Positionen weitere Qualitätsmerkmale heraus, die in den untersuchten Erwartungshorizonten der Abituraufgabenstellungen noch keine tragende Rolle spielen. Mehrperspektivität definiert Schwarzkopf in diesem Kontext – anders als sie in Bezug auf ethische Fragestellungen zu definieren wäre – als „das gleichberechtigte Nebeneinander von Antwortmöglichkeiten“ (Schwarzkopf, 2016, S. 181).

5 Schlussbetrachtung

Der Forschungsdiskurs über Positionierungen, von dem im Vorangegangenen nur ein kleiner Ausschnitt exemplarisch gezeigt werden konnte, lässt Konkretisierungen der Qualitätsmerkmale von Schülerpositionierung zu, die in den Leistungserwartungen der untersuchten Abituraufgabenstellungen bisher noch nicht zu finden sind. Aspekte wie

- die Benennung kontroverser Positionen,

- die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit non-konformen Einstellungen
- die Berücksichtigung der Perspektive auch mittelbar Betroffener und
- die Folgenreflexion unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Ebene

in Bezug auf ethische Fragen, sowie

- die strukturierte Wahrnehmung und Reflexion eigener und fremder Positionen und
- das Aushalten von Widersprüchen zu fremden Positionen

in Bezug auf metaphysische Fragen können die in den untersuchten Erwartungshorizonten genannten Qualitätsmerkmale spezifizieren und somit eine kriteriengeleitete Bewertung möglich machen. Wenn es gelingt, diese Aspekte für die Förderung von Schülerpositionierungen im Unterricht sowie für die Formulierung nachvollziehbarer Bewertungskriterien zu nutzen, ohne in formalistische Lernarrangements zu verfallen, welche standardisierte Kriterien abarbeiten, um den Erwartungen der Vorgaben zu entsprechen, kann eine gewinnbringende Klarheit und eine qualitätssteigernde Verbindlichkeit darüber erzeugt werden, was der Religionsunterricht zur Förderung von Schülerpositionierungen beitragen kann. Ein Weg, dem Formalismus von Kriterienkatalogen in Bewertungsprozessen zu entgehen, schlägt Werner Sacher vor, indem er eine Balance zwischen kriteriengeleiteten Vorgaben und einem von der korrigierenden Lehrkraft verantworteten und auf ihrer Expertise beruhenden Gesamteindruck der Prüflingsleistung anmahnt (Sacher, 2009, S. 155). Er spricht in Bezug auf nicht leicht operationalisierbare Leistungen, wie Positionierungen sie darstellen, von einer *übersummativen Qualität*, „die sich nicht aus Punkten und der Erfüllung einzeln angelegter Kriterien hochrechnen lässt.“ (Sacher, 2009, S. 155) Um diese *übersummativen Qualität* nicht aus den Augen zu verlieren, sieht das von ihm entworfene *hermeneutische Kreismodell* vor, dass sich die korrigierende Lehrkraft zunächst ihres undifferenzierten Gesamteindrucks der Leistung bewusst wird, welcher dann anhand von vorab festgelegten Bewertungskriterien mit ihren entsprechenden Ausprägungsgraden überprüft wird. Die festgelegten Bewertungskriterien sollten dabei als unabgeschlossen angesehen werden, um unvorhergesehenen, gegebenenfalls kreativen oder unkonventionellen Lösungswegen gerecht werden zu können (Sacher, 2009, S. 155). Am Ende münden die geprüften Kriterien in einen „abschließend-differenzierten Gesamteindruck“ der Lehrkraft zur Schüler*innenleistung. Das Modell kann als ein Plädoyer dafür gelesen werden, dass die Bildungsadministrative in ihren Vorgaben Lehrkräften beides geben muss, wenn sie den Anforderungen einer gerechten Leistungsbewertung genügen sollen: konkrete Kriterien zur Orientierung, die eine valide graduelle Einschätzung einer Leistung ermöglichen, und die Freiheit, auf Besonderheiten komplexer Leistungen ad hoc eingehen zu können.

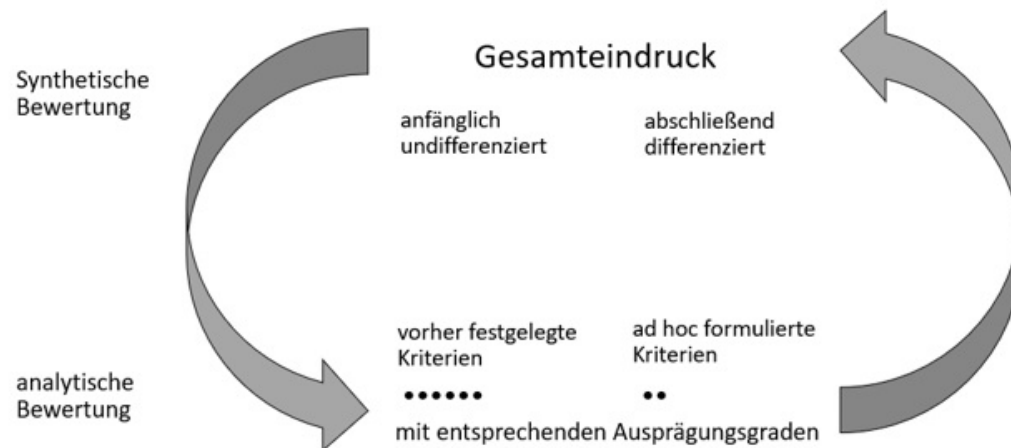


Abb. 2: Hermeneutischer Kreisprozess zur Beurteilung komplexer Leistungen. Eigene Darstellung nach Sacher, 2009, S. 155.

Literaturverzeichnis

- Alfs, N., Heusinger von Waldegge, K. & Hößle, C. (2012). Bewertungsprozesse verstehen und diagnostizieren. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 1(1), S. 83-112.
- Disdorn-Liesen, V. (2016). *Vergleichbarkeit in der Vielfalt. Leistungsanforderungen und Leistungsfeststellungen im Zentralabitur Deutsch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elsenbast, V. & Fischer, D. (Hrsg.) (2007). *Stellungnahmen und Kommentare zu »Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung«*. Münster: Comenius Institut.
- Fabricius, S. (2022). Positionalität, Lehrende. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201013/> [Zugriff: 27.09.2022].
- Feindt, A., Elsenbast, V., Schreiner, P., Schöll, A. (Hrsg.) (2009). *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*. Münster u.a.: Waxmann.
- Felzmann, D. (2013). Das Bewerten bewerten. Klausuraufgaben zur Beurteilungs- und Bewertungskompetenz. *Geografie und Schule*, 206(35), S. 15-22.
- Koblenzer Konsens zur Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung. Entwurfsfassung vom 31.8.2022, vorgestellt bei der Mitgliederversammlung der GwR-Jahrestagung 2022.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. In W. Althof. (Hrsg.), Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Lind, G. (2007). Gewissen lernen? Zur Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In A. A. Bucher (Hrsg.), *Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge. Festschrift für Fritz Oser* (S. 101-111). Wien [u.a.]: Lit-Verlag.

- Massing, P. (1997). Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), *Politische Urteilsbildung* (S. 115-131). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Ministerium für Kultus, Bildung und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums. Geographie*. Stuttgart.
- Muth, K. (2021). *Bewertungskriterien ethischer und religiöser Urteilskompetenz. Eine qualitative Studie über Prüfungsaufgaben und Bewertungsvorgaben im schriftlichen Abitur des Faches Evangelische Religionslehre*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. URL: www.eva-leipzig.de/images/content/Muth_StRB-22.pdf [Zugriff: 28.9.2022].
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schmidt, C. (2013). Analyse von Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 473-486). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schoberth, I. (2012). Urteilen lernen. Einleitende Reflexionen, Perspektiven und Orientierungen in religionspädagogischer Perspektive. In I. Schoberth (Hrsg.), *Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung* (S. 25-40). Göttingen/Oakville: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Schönemann, B., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, H. (2011). *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte* (2. Aufl.). Berlin/Münster: Lit-Verlag.
- Schröder, B. (2014). Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 163-178). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Theologie.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.) (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004*. München/Neuwied.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.) (2006). Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre. Beschluss vom 01.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf [Zugriff: 28.09.2022].
- Visser, E. (2014). *Die Diagnose der Bewertungskompetenz durch schriftliche Aufgaben im Biologieunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens á la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*

(S. 173-184). Stuttgart: Klett.

*Dr. Katharina Muth, Gymnasiallehrerin für Evangelische Religionslehre und Deutsch,
Jena.*