

**Richtlinien und Lehrpläne
für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule
in Nordrhein-Westfalen**

Evangelische Religionslehre

Ungültig

ISBN 3-89314-607-5

Heft 4727

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90
www.ritterbach.de

1. Auflage 1999

Vorwort

Die bisher vorliegenden Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe sind im Jahre 1981 erlassen worden. Sie haben die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe geprägt, sie haben die fachlichen Standards für neue Fächer erstmalig formuliert und so die Grundlage für die Vergleichbarkeit der Abituranforderungen gesichert.

Die Überarbeitung und Weiterentwicklung muss bewährte Grundorientierungen der gymnasialen Oberstufe sichern und zugleich Antworten auf die Fragen geben, die sich in der Diskussion der Kultusministerkonferenz seit 1994 im Dialog mit der Hochschulrektorenkonferenz und in der Diskussion der Schulen und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit herausgebildet haben und aus deren Beantwortung sich die Leitlinien der Weiterentwicklung ergeben.

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

- Eine vertiefte allgemeine Bildung, wissenschaftspropädeutische Grundbildung und soziale Kompetenzen, die in der gymnasialen Oberstufe erworben bzw. weiterentwickelt werden, sind Voraussetzungen für die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife; sie befähigen in besonderer Weise zur Aufnahme eines Hochschulstudiums oder zum Erlernen eines Berufes.
- Besondere Bedeutung kommt dabei grundlegenden Kompetenzen zu, die notwendige Voraussetzung für Studium und Beruf sind. Diese Kompetenzen – sprachliche Ausdrucksfähigkeit, fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit mathematischen Systemen, Verfahren und Modellen – werden nicht nur in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache erworben.
- Lernprozesse, die nicht nur auf kurzfristige Lernergebnisse zielen, sondern die dauerhafte Lernkompetenzen aufbauen, müssen gestärkt werden. Es sollten deutlicher Lehr- und Lernsituationen vorgesehen werden, die selbstständiges Lernen und Lernen in der Gruppe begünstigen und die die Selbststeuerung des Lernens verbessern.
- Zum Wesen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gehört das Denken und Arbeiten in übergreifenden Zusammenhängen und komplexen Strukturen. Unverzichtbar dafür ist neben dem fachbezogenen ein fachübergreifend und fächerverbindend angelegter Unterricht.

Lernen in diesem Sinne setzt eine deutliche Obligatorik und den klaren Ausweis von Anforderungen, aber auch Gestaltungsspielräumen für die Schulen voraus. Die Richtlinien und Lehrpläne sollen die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe steuern und entwickeln. Sie sichern durch die Festlegung von Verbindlichkeiten einen Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen und eröffnen Freiräume für Schulen, Lehrkräfte und Lerngruppen.

Die Richtlinien und Lehrpläne bilden eine Grundlage für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie verdeutlichen, welche Ansprüche von Eltern, Schülerinnen und Schülern an die Schule gestellt werden können und welche Anforderungen die Schule an Schülerinnen und Schüler stellen kann. Sie sind Bezugspunkt für die Schulprogrammarbeit und die regelmäßige Überprüfung der eigenen Arbeit.

Allen, die an der Entwicklung der Richtlinien und Lehrpläne mitgearbeitet haben, danke ich für ihre engagierten Beiträge.

Gabriele Behler

(Gabriele Behler)

Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Teil 1 Nr. 4/99**

**Sekundarstufe II –
Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule;
Richtlinien und Lehrpläne**

RdErl. d. Ministeriums
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
v. 17. 3. 1999 – 732.36–20/0–277/99

Für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne für die einzelnen Fächer gemäß § 1 SchVG (BASS 1 – 2) festgesetzt.

Sie treten am 1. August 1999, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11, in Kraft. Die in den Lehrplänen vorgesehenen schulinternen Abstimmungen zur Umsetzung der Lehrpläne können im Laufe des Schuljahres 1999/2000 erfolgen.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

Die bisherigen Richtlinien und Materialien zur Leistungsbewertung treten zum 1. August 2001 außer Kraft. Die Runderlasse

vom 16. 6.1981, vom 27.10.1982 und
vom 27. 6.1989 (BASS 15 – 31 Nr. 01, 1 bis 29),
vom 15. 7.1981 (BASS 15 – 31 Nr. 30),
vom 30. 6.1991 (BASS 15 – 31 Nr. 31),
vom 9.11.1993 (BASS 15 – 31 Nr. 32) und
vom 21.12.1983 (BASS 15 – 31 Nr. 02 bis 30.1)

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

Ungültig

Gesamtinhalt

	Seite
Richtlinien	
1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	XI
2 Rahmenbedingungen	XV
3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe	XVII
4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	XX
5 Schulprogramm	XXI
Lehrplan Evangelische Religionslehre	
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	15
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	26
4 Lernerfolgsüberprüfungen	64
5 Die Abiturprüfung	76
6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	105

Ungültig

Richtlinien

Ungültig

„(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

(Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen)

1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundlagen

Die gymnasiale Oberstufe setzt die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe I fort. Wie in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I vollziehen sich Erziehung und Unterricht auch in der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Grundsätze, die in Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und in § 1 des Schulordnungsgesetzes festgelegt sind.

Die gymnasiale Oberstufe beginnt mit der Jahrgangsstufe 11 und nimmt auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen auf, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe besitzen. Sie vermittelt im Laufe der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Studierfähigkeit und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet gleichermaßen den Weg in eine berufliche Ausbildung.

1.2 Auftrag

Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- **zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und**
- **Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.**

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.

Voraussetzung für das Gelingen dieses Bildungsprozesses ist die Festigung „einer **vertieften allgemeinen Bildung** mit einem gemeinsamen Grundbestand von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht erst in der gymnasialen Oberstufe erworben werden sollen“¹⁾. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit einem Gefüge von Aufgabenfeldern, fachlichen und überfachlichen Themen, Gegenständen, Arbeitsweisen und Lernformen studierfähig werden.

¹⁾ KMK-Beschluss vom 25.2.1994 „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“.

1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

1.3.1 Wissenschaftspropädeutik

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt Wissen voraus.

Ansätze wissenschaftspropädeutischen Arbeitens finden sich bereits in der Sekundarstufe I. Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe baut darauf auf.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in den einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

Grundlagenwissen

Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt ein jederzeit verfügbares, gut vernetztes fachliches Grundlagenwissen voraus, das eine Orientierung im Hinblick auf die relevanten Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche ermöglicht und fachübergreifende Fragestellungen einschließt. Wissenschaftspropädeutisches Lernen baut daher auf einer vertieften Allgemeinbildung auf, die sich auf ein breites Spektrum von Fachbereichen und Fächern bezieht, und trägt umgekehrt zu ihr bei (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

Selbstständiges Lernen und Arbeiten

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten.

Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.

Reflexions- und Urteilsfähigkeit

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen können. Sie sollen die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Wissenschaften kennen lernen. Schließlich geht es um das Verständnis für grundlegende wissenschaftstheoretische und philosophische Fragestellungen, Deutun-

gen der Wirklichkeit, um ethische Grundüberlegungen und um die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns.

Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten

Es gilt, Verhaltensweisen zu entwickeln und zu pflegen, mit denen wissenschaftliches Arbeiten als ein spezifischer Zugriff auf Wirklichkeit erlebt und begriffen werden kann. Wissenschaft soll auch als soziale Praxis erfahrbar werden, die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht. Dazu ist Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft erforderlich. Voraussetzung für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten sind Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Ausdauer, das Aushalten von Frustrationen, die Offenheit für andere Sichtweisen und Zuverlässigkeit.

1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit

Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit bestimmen den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe. Erziehung findet in erster Linie im Unterricht statt; das Schulleben insgesamt muss aber ebenso Ansatzpunkte bieten, um den Erziehungsprozess zu fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen.

Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewusst werden. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Hierbei soll auch den Grundsätzen einer reflexiven Koedukation Rechnung getragen werden, die die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinander setzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden.

Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule. Die Schule muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinander zu setzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, mit der eigenen Religion und mit anderen Religionen und religiösen Erfahrungen und Orientierungen, ihrer jeweiligen Wirkungsgeschichte und der von ihnen mitgeprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit, sollen auch dazu beitragen, Antworten auf die Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und in der aktiven Mitwirkung am Leben in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützt werden.

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Bereitschaft und Fähigkeit weiterentwickeln können, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zu kooperieren. Dies ist sowohl für das Leben in der Schule als auch in einer demokratischen Gesellschaft und in der Staaten- und Völkergemeinschaft von Bedeutung. Es geht um eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch begründeten, religiösen und kulturell gebundenen, ökonomisch geprägten und ökologisch orientierten Einstellungen und Verhaltensweisen sowie um die Entwicklung von Toleranz, Solidarität und interkultureller Akzeptanz.

Dabei ist auch ein Verhalten zu fördern, das auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frau und Mann und auf die Veränderung überkommener geschlechtsspezifischer Rollen zielt.

Der Unterricht thematisiert hierzu Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft, ihre grundlegenden Werte und Normen, ihre sozialen, ökonomischen und ökologischen Probleme. Er vermittelt Einblicke in politische Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden.

Die Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben werden, ist in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmt. Ein Leben in dieser Welt erfordert Kenntnisse und Einblicke in die historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge. Es benötigt Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen, für interkulturelle Zusammenhänge, setzt Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, Erfahrungen im Ausland und die Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben, voraus.

Die Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden.

Die gymnasiale Oberstufe soll Qualifikationen fördern, die sowohl für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife als auch für die Studien- und Berufswahl von Bedeutung sind, wie beispielsweise die folgenden Fähigkeiten: Ein breites Verständnis für sozial-kulturelle, ökonomische, ökologische, politische, naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge; die Fähigkeit, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen zu können; ein Denken in übergreifen-

den, komplexen Strukturen; die Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden; die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung; Kommunikations- und Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.

In der gymnasialen Oberstufe muss darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit, eine Orientierung über Berufsfelder und mögliche neue Berufe, die systematische Information über Strukturen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes ermöglicht werden. Dies kann durch Angebote von Betriebspraktika sowie Betriebserkundungen und -besichtigungen, durch studienkundliche Veranstaltungen und die Einrichtung von Fachpraxiskursen geschehen. Dabei arbeiten die Schulen mit den Hochschulen, den Arbeitsämtern und freien Trägern aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammen.

2 Rahmenbedingungen

Voraussetzung für die Verwirklichung des oben dargestellten Auftrags ist zunächst die Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind:

- die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer,
- die Gliederung des Kurssystems in Grund- und Leistungskurse,
- die Zuordnung der Fächer (außer Religionslehre und Sport) zu Aufgabenfeldern,
- die Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern.

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

Gleichwertigkeit der Fächer bedeutet nicht, dass die Fächer gleichartig sind. Die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer ist darin begründet, dass jedes Fach Gleiches oder Ähnliches sowohl zum wissenschaftspropädeutischen Lernen als auch zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit beitragen kann.

2.2 Kursarten

In der Jahrgangsstufe 11 ist der Unterricht in Grundkursen organisiert, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird das System der Grund- und Leistungskurse entfaltet.

Die Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Die Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Eine differenzierte Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskursen findet sich in den Lehrplänen.

Nicht die Stoffhäufung ist das Ziel der Leistungskurse, vielmehr muss auf der Grundlage gesicherter Kenntnisse das methodische Lernen im Vordergrund stehen.

2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

Die Unterscheidung der folgenden drei Aufgabenfelder ist das Ergebnis bildungstheoretischer, didaktischer und pragmatischer Überlegungen. Die Aufgabenfelder werden bezeichnet als

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die eher theoretischen Begründungen orientieren sich an den Bemühungen, bildungstheoretisch relevante Sach- und Problembereiche und wissenschaftstheoretische Schwerpunktsetzungen zu unterscheiden sowie bildungsgeschichtliche Traditionen aufzugreifen und modifiziert fortzuführen.

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

- Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind sprachliche, musikalische und bildnerische Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als konstruierte und vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.
- Hier geht es darum, Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zu thematisieren und zu problematisieren in einer Welt, die wesentlich durch Vermittlungssysteme und Medien geprägt und gesteuert wird. In den im Aufgabenfeld I zusammengefassten Fächern spielen eigenständige Produktion und Gestaltung im Sinne kultureller Teilhabe eine wichtige Rolle.
- Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen.
- Gegenstand der Fächer im **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfassbare, die in formalen Strukturen beschreibbare und die durch Technik gestaltbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen.
- Außerhalb dieser Aufgabenfelder stehen die Fächer **Sport** und **Religionslehre**.

Das Fach **Sport** trägt, ausgehend von der körperlich-sinnlichen Dimension des Menschen, zu einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung bei. Auf der Basis unmittelbar erlebter sportlicher Handlungssituationen soll der Sportunterricht

zur aktiven Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihr befähigen.

In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die auf der Basis des christlichen Glaubens oder anderer tradierter bzw. heute wirksamer Religionen und Weltanschauungen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen fördern.

Die Aufgabenfelder können die Abstimmungen und Kooperation in der Schule erleichtern, wenn es darum geht,

- wie Fachlehrpläne zu gestalten sind, damit sie als exemplarisch für das jeweilige Aufgabenfeld begriffen werden können
- wie die Lehrpläne der Fächer innerhalb eines Aufgabenfeldes für thematische Entwicklungen offen gehalten werden können
- wie im Aufgabenfeld und über das Aufgabenfeld hinaus fachübergreifend und fächerverbindend konzipierter Unterricht entwickelt und erprobt werden kann.

Die drei Aufgabenfelder sind ein Steuerungsinstrument, weil mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen Wahlfachregelungen getroffen werden können, die einer zu einseitigen Fächerwahl entgegenwirken. Jedes der drei Aufgabenfelder muss von den Schülerinnen und Schülern durchgehend bis zur Abiturprüfung belegt werden. Keines ist austauschbar.

2.4 Fachspezifische Bindungen

Neben den Festlegungen der Wahlmöglichkeiten in den Aufgabenfeldern gibt es fachspezifische Belegverpflichtungen, die jeweils einen bestimmten Lernzusammenhang konstituieren:

- Deutsch, eine Fremdsprache, ein künstlerisches Fach, ein gesellschaftswissenschaftliches Fach, in jedem Fall zwei Kurse in Geschichte und in Sozialwissenschaften, Mathematik, eine Naturwissenschaft
- sowie Religionslehre und Sport.

Schülerinnen und Schüler, die vom Religionsunterricht befreit sind, müssen Philosophie belegen.

3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachspezifisches Lernen

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist in erster Linie durch den Fachbezug geprägt. Indem in der fachgebundenen Ausbildung Fachwissen, fachliche Theorien und Methoden vermittelt werden, ermöglichen die Schulfächer eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Wirklichkeit. Sie eröffnen so einen je spezifischen Zugang zur Welt. Fachliches Lernen soll geordnetes, systematisches

Lernen fördern. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht verknüpft sich im fachlichen Lernen gegenständliches Wissen mit ausgewählten Theorien und Methoden der Referenzdisziplinen sowie mit Grundaussagen der Wissenschaftstheorie und Methodologie.

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenzen zu fördern, so bedeutsam ist es, die Fachperspektive zu überschreiten. Durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wird eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit gefördert, und es werden damit auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien entwickelt, die unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Klärungen und Problemlösungsstrategien verbinden und so zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen. Deshalb gehört das Überschreiten der Fächergrenzen, das Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg neben dem Fachunterricht zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen.

3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissen, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den entsprechenden Verständnishorizont beeinflusst wird. Lernen heißt auch: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen und Interessen, Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln. Umfang, Organisation, langfristige Verfügbarkeit machen die Qualität des Wissensbestandes aus. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tragen für den Aufbau eines solchen Wissens eine gemeinsame Verantwortung. Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genau so wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, dass übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom "autonomen Lernen" überfordert.

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

- Er soll **fachliche Grundlagen vermitteln**, die Lerninhalte in sinnvolle Kontexte einbinden, ihre Verfügbarkeit und eine anspruchsvolle Lernprogression sichern.
- Der Unterricht soll **schülerorientiert** sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. Dies gilt besonders für die unterschiedlichen Ausgangsdispositionen von Jungen und Mädchen. Die individuellen Dispositionen und Leistungsmöglichkeiten sollen so genutzt werden, dass

die Lernprozesse für die Einzelnen und die Gruppe möglichst erfolgreich verlaufen können.

- Lernprozesse sollen sich am **Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens** orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Vorwissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.
- Lernprozesse sollen Gelegenheit für **kooperative Arbeitsformen** geben. Je mehr die Notwendigkeit besteht, eigene Lernerfahrungen und -ergebnisse mit den Problemlösungen anderer zu vergleichen, zu erörtern, sie dabei zu überprüfen und zu verbessern, desto nachhaltiger ist das Lernen.
- Teamfähigkeit herauszubilden heißt für den Unterricht, arbeitsteilige und kooperative Arbeitsformen zu initiieren und dabei zu einer Verständigung über die Zusammenarbeit und die Methoden zu kommen, Arbeitsergebnisse abgestimmt zu präsentieren und gemeinsam zu verantworten.
- Lernprozesse sollen durch **komplexe Aufgabenstellungen** geleitet werden. Solche Aufgaben bedingen multiperspektivische und mehrdimensionale Sichtweisen, sie tragen zur Methodenreflexion bei und erfordern die Erstellung von Produkten, die individuelle oder gemeinsame Lernergebnisse repräsentieren und einer Selbst- und Fremdbewertung unterzogen werden. Referate, Facharbeiten, Ausstellungen, Aufführungen etc. können herausragende Ergebnisse solcher Aufgabenstellungen sein.
- Der Unterricht soll auf **Anwendung und Transfer** der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse zielen. Transfer ist zu erwarten, wenn die Lerngegenstände mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und authentischen Handlungssituationen verbunden sowie unabhängig von bekannten Kontexten beherrscht werden. Das heißt für den Unterricht, solche Probleme und Fragestellungen zum Gegenstand zu machen, die Zugriffe aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erfordern. Die jeweiligen Sichtweisen können relativiert und in Bezug auf ihren spezifischen Beitrag zur Problemlösung beurteilt werden. So werden Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen und Verfahren deutlich. Anwendung und Transfer werden auch in Projekten und in Vorhaben zur Gestaltung und Öffnung von Schule und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gefördert.
- Der Unterricht darf nicht ausschließlich linear erfolgen, sondern muss die **Vernetzung** eines Problems innerhalb des Faches, aber auch über das Fach hinaus sichtbar machen. Es wird darauf ankommen, Formen der Organisation von Lernsituationen, die sich an fachlicher Systematik orientieren, durch solche Arrangements zu ergänzen, die dialogisches und problembezogenes Lernen ermöglichen. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem

Zusammenhang mit Themen und Arbeitsmethoden des fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vertraut gemacht werden.

4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe

Der Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe gliedert sich in die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) und die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Er schließt mit der Abiturprüfung ab, die am Ende des 2. Halbjahres der Jahrgangsstufe 13 stattfindet.

Um die allgemeine Hochschulreife und die Studierfähigkeit zu gewährleisten, ist es wichtig, das fachliche Lernen, das fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten, die Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsformen und eine Studien- und Berufswahlvorbereitung für jeden individuellen Bildungsgang sicherzustellen²⁾.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe folgt von der Jahrgangsstufe 11 bis zur Jahrgangsstufe 13 einem aufbauenden Sequenzprinzip, das den Lernzuwachs sichert.

Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

Die Jahrgangsstufe 11 ist als eine Einheit konzipiert, die aus aufeinander aufbauenden Grundkursen besteht. Die Leistungskurse beginnen mit der Jahrgangsstufe 12. Der Unterricht folgt dem Prinzip der fachlichen Progression, die die Jahrgangsstufen 11 bis 13 umfasst.

Das zentrale Ziel der Einführungsphase ist es, die Schülerinnen und Schüler systematisch mit inhaltlichen und methodischen Grundlagen der von ihnen belegten Fächer vertraut zu machen, sie auf die Wahl der Leistungskurse zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 vorzubereiten und zu den ausgeprägteren Formen wissenschaftspropädeutischen Arbeitens hinzuführen. Für Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen bieten die Schulen fachliche Angleichungsmaßnahmen an.

Schulen, die Fächerkoppelungen anstreben, legen diese vor Beginn der Jahrgangsstufe 11 fest, damit die Schülerinnen und Schüler die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Bindungen in die Planung ihres individuellen Bildungsganges einbeziehen können.

Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)

Mit Beginn der Qualifikationsphase wird das Kurssystem in Grund- und Leistungskurse entfaltet. Die in der Qualifikationsphase erbrachten Leistungen gehen in die Gesamtqualifikation ein, die die in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erbrachten Leistungen zusammenfasst.

²⁾ vgl. hierzu die Schrift "Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium", hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest und vom Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, Bönen 1995. Hierin sind auch Konzepte zur Studien- und Berufswahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe enthalten.

Es ist das Ziel der Qualifikationsphase, fachliches, methodisches und fachübergreifendes Lernen so zu ermöglichen und abzusichern, dass Studierfähigkeit erbracht wird.

Zur Intensivierung des selbstständigen Arbeitens soll jede Schülerin und jeder Schüler in der Jahrgangsstufe 12 anstelle einer Klausur eine Facharbeit schreiben.

Fachübergreifende Einsichten können innerhalb der einzelnen Fächer vermittelt werden. Darüber hinaus werden an der Schule Veranstaltungen angeboten, in denen geplant fachübergreifend und fächerverbindend, z. B. an Projekttagen in Projektphasen oder einer Projektveranstaltung gearbeitet wird.

Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der gymnasialen Oberstufe an einer umfassenderen Projektveranstaltung teilnehmen, die im Fachunterricht vorbereitet worden ist. Eine solche Veranstaltung wird in der Regel jahrgangsbezogen angeboten.

Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl wahlweise mit maximal 60 Punkten eine besondere Lernleistung in der Abiturprüfung sich anrechnen lassen, die im Rahmen oder Umfang eines mindestens zwei Halbjahre umfassenden Kurses erbracht wird. Hierbei kann es sich zum Beispiel um die Arbeit aus einem Wettbewerb handeln, aber auch um eine umfassende Jahresarbeit (z. B. in einer weiteren Fremdsprache, in Informatik, Technik oder einer weiteren Naturwissenschaft) oder um eine Arbeit über ein umfassendes Projekt.

5 Schulprogramm

Schulprogrammarbeit und das Schulprogramm dienen der Schulentwicklung und damit der Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.

Ein Schulprogramm ist das grundlegende Konzept, das über die pädagogischen Zielvorstellungen und die Entwicklungsplanung einer Schule Auskunft gibt.

- Es konkretisiert die verbindlichen Vorgaben der Ausbildungsordnungen, Richtlinien und Lehrpläne im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule.
- Es bestimmt die Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.
- Es legt die Formen und Verfahren der Überprüfung der schulischen Arbeit insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse fest.

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

- (1) Beschreibung der schulischen Arbeit als Ergebnis einer Bestandsaufnahme, Skizze der bisherigen Entwicklungsarbeit**
- (2) Leitbild einer Schule, pädagogische Grundorientierung, Erziehungskonsens**

(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder

- Schulinterne Lehrpläne
Hier geht es um Aussagen zur Abstimmung von schuleigenen Lehrplänen, von obligatorischen Inhalten und Unterrichtsmethoden, die bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollen.
- Konzepte für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen
Hierunter sind die fachübergreifenden Projekte, Veranstaltungen, Querschnittsaufgaben zu verstehen, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihres Bildungsganges erfüllt werden können oder erfüllt werden sollen. Gemeint sind aber auch Fächerkoppelungen.
- Konzepte zum Bereich „Lernen des Lernens“
Hier sind Aussagen zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu machen, die für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule erforderlich sind und die im Rahmen des Schulprogramms besonders vertieft werden.

Entsprechende schülerorientierte Unterrichtsformen wie wissenschaftspropädeutische Arbeits- und Darstellungsformen sind sicherzustellen, damit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben können.
- Vereinbarungen zur Leistungsbewertung
Hierbei geht es um die systematische Einführung der in den Lehrplänen vorgesehenen Formen der Leistungsbewertung, um gemeinsame Bewertungskriterien und Korrekturverfahren. Es geht ebenso um Vereinbarungen zu Parallelarbeiten und die Verwendung von Aufgabenbeispielen.
- Konzepte für die Erziehungs- und Beratungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe
Hier sind zum Beispiel die Gestaltung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe und die Studien- und Berufswahlvorbereitung zu nennen.
- Konzepte für das Schulleben
Dazu gehören zum Beispiel Schwerpunktsetzungen im Bereich der Umwelt-erziehung, der interkulturellen Arbeit, Akzente zur Öffnung der Schule, zusätzliche Angebote im Chor, Orchester, Theater, außerunterrichtlicher Schulsport, Studienfahrten und ihre Verflechtung mit dem Unterricht, Schulgottesdienste und religiöse Freizeiten.
- Aussagen zu besonderen Ausprägungen des Bildungsgangs
Hierzu zählen zum Beispiel die Sprachenfolgen, bilinguale Angebote, naturwissenschaftliche, technische, sportliche, künstlerische oder gesellschaftliche Schwerpunkte der Profile, die Einbeziehung von Wettbewerben, das Angebot besonderer Lernleistungen in die Abiturprüfung einzubringen o. ä..

(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren

(Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit

(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr

(7) Fortbildungsplanung

(8) Planung zur Evaluation

Hier geht es um Aussagen zu Verfahren der Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms, die sicherstellen, dass die Schule sich selbst auch Rechenschaft über die Ergebnisse ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit gibt.

Bestandteile der Evaluation sind Aussagen und Verfahren zur Sicherung der Standards und zur Vergleichbarkeit der Anforderungen in den Schulen.

Schulprogramme spiegeln die Besonderheit einer Schule und zugleich auch ihre Entwicklungsprozesse wider. Sie können und werden daher unterschiedlich aussehen. Unverzichtbar sind jedoch die Programmpunkte, die sich auf den Unterricht und die Erziehungsarbeit der Schule beziehen.

Ungültig

Lehrplan Evangelische Religionslehre

Ungültig

Ungültig

Inhalt

	Seite
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	5
1.1.1 Selbstverständnis des Evangelischen Religionsunterrichts	5
1.1.2 Lernsituation im Evangelischen Religionsunterricht	6
1.1.3 Didaktische Grundlagen für den Evangelischen Religionsunterricht	7
1.1.4 Konfessionalität des Religionsunterrichts	10
1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern	11
1.2.1 Verbindung des Religionsunterrichts zu den drei Aufgabenfeldern und zum Fach Sport	11
1.2.2 Besondere Zusammenarbeit der Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre	13
2 Bereiche, Themen, Gegenstände, Methoden	15
2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion	15
2.2 Zuordnung der Themen, Gegenstände und Methoden zu den Bereichen	20
2.3 Obligatorik und Freiraum	22
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	26
3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	26
3.2 Gestaltung des Lernprozesses	27
3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	27
3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation	38
3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	44
3.2.4 Gestaltung der Zusammenarbeit von Evangelischer und Katholischer Religionslehre	51
3.2.5 Besondere Lern- und Arbeitsformen	52
3.3 Grund- und Leistungskurse	53
3.4 Sequenzbildung	54
3.4.1 Kurse der Jahrgangsstufe 11	54
3.4.2 Sequenzbildung von 11 bis 13	56

4	Lernerfolgsüberprüfungen	64
4.1	Grundsätze	64
4.2	Beurteilungsbereich: Klausuren/Facharbeit	65
4.2.1	Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren	65
4.2.2	Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Facharbeiten	67
4.3	Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	70
4.3.1	Allgemeine Hinweise	70
4.3.2	Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	70
5	Die Abiturprüfung	76
5.1	Allgemeine Hinweise	76
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	77
5.3	Schriftliche Abiturprüfung	79
5.3.1	Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung	79
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	80
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen	81
5.3.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung	83
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	94
5.4.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	94
5.4.2	Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung	95
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	96
5.4.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung	97
5.5	Die besondere Lernleistung	104
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	105

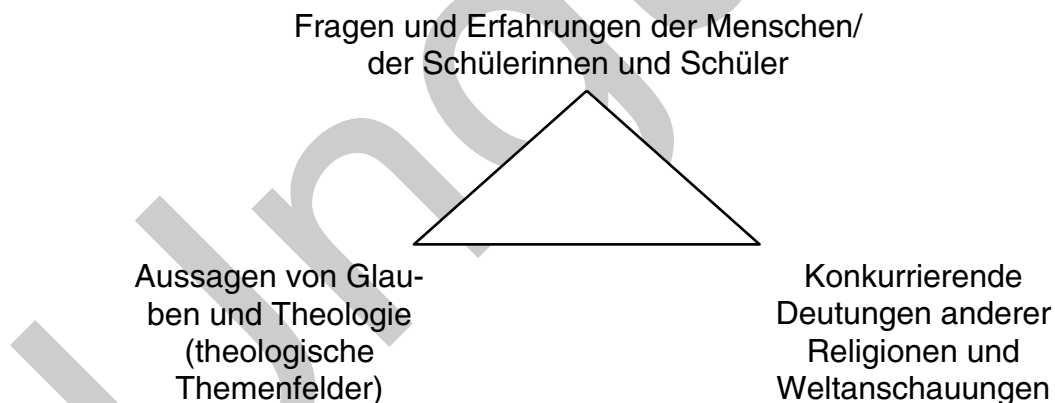
1 Aufgaben und Ziele des Faches

1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

1.1.1 Selbstverständnis des Evangelischen Religionsunterrichts

Im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags der gymnasialen Oberstufe findet im Evangelischen Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach die Auseinandersetzung mit existenziellen Grundfragen statt. Im Mittelpunkt steht dabei der christliche Glaube in seiner biblisch-evangelischen Ausprägung, seine Wirkungsgeschichte sowie die von ihm mitgeprägte gesellschaftliche Wirklichkeit. Dies geschieht auch in Dialog und Auseinandersetzung mit maßgebenden Angeboten und Anforderungen anderer Religionen bzw. mit anderen religiösen Orientierungen und Weltanschauungen. Damit trägt der Religionsunterricht dazu bei, Antworten auf die Fragen nach der eigenen Existenz zu finden und neue Fragen zu eröffnen.

Diese Arbeit vollzieht sich in einem dialogischen Bezug zwischen drei Größen: Zum einen geht es um die Aufnahme und Reflexion der menschlichen Erfahrungen und Fragen aller am Unterricht Beteiligten; zum anderen kommen die mit diesen Fragen und Erfahrungen zusammenhängenden Aussagen von christlichem Glauben und Theologie zur Sprache; zum Dritten werden konkurrierende Deutungen anderer Religionen, Weltanschauungen oder Wertsysteme aufgenommen. So ergibt sich als Grundfigur des Dialogs im Evangelischen Religionsunterricht ein Dreieck mit folgenden Eckpunkten:



Hinsichtlich der wissenschaftlichen Prinzipien ist die Arbeit des Evangelischen Religionsunterrichts an die Theologie als Bezugswissenschaft verwiesen. Sie bedarf aber wegen der vielfältigen Verbundenheit ihrer Gegenstände mit allen Lebensbereichen auch des Bezuges zu anderen Fachwissenschaften wie z. B. der Geschichtswissenschaft, Literaturwissenschaft, Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft. Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ist ein für den Religionsunterricht unverzichtbares Element. In der Verbindung eines methodisch auszuweisenden reflektierten Zugangs zu den Gegenständen unterrichtlicher Arbeit mit ihrer zunehmend selbstständigen Wahrnehmung gewinnen Schülerinnen und Schüler grundlegende Fähigkeiten für ihre kritische Auseinandersetzung mit Ideo-

logien, Weltanschauungen und Wertsystemen; darüber hinaus lernen sie in der Frage nach der Gestaltung sozialer Verantwortlichkeit aus christlichem Glauben heraus den dem christlichen Glauben eigenen Wahrheitsanspruch kennen und ihn von anderen Wahrheitsansprüchen zu unterscheiden und gewinnen damit Voraussetzungen für persönlich zu verantwortende Entscheidungen.

1.1.2 Lernsituation im Evangelischen Religionsunterricht

Der Eckpunkt „Fragen und Erfahrungen der Menschen“ in der Grundfigur des Dialogs im Evangelischen Religionsunterricht erfordert eine grundsätzlich je neu zu leistende sorgfältige Beachtung der Situation, in der sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der gymnasialen Oberstufe befinden. Da sich ihre Entwicklung individuell sehr unterschiedlich und im Rahmen sehr verschiedener Lebenskontexte vollzieht, ist eine allgemeine Beschreibung dieser Lebensphase zwischen dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe und ihrem Abschluss kaum möglich. Sehr unterschiedlich ist dabei auch die religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler, ist ihr Bezug zu Kirchen und Konfessionen, ist ihre Nähe und Distanz zu Frömmigkeit und religiösen Fragen.

Für den Evangelischen Religionsunterricht, der verknüpfend mit Aussagen von christlichem Glauben und Theologie die Fragen und Erfahrungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen aufnimmt, ist zu beachten und zu thematisieren, welche vielfältigen Erwartungen und Ansprüche auf dem Weg der Entfaltung einer Erwachsenenidentität gestellt werden in Bezug auf

- die soziale Kompetenz in Beruf, Familie, Politik und Kirche
- Berufsqualifizierung und Zukunftssicherung
- Verantwortlichkeit im Blick auf Beziehungen, Technik und Natur
- Deutungs-, Urteils- und Auswahlkompetenz im Blick auf Medien, Konsumangebote und Lebensstile.

Die Gesellschaft bietet dabei den Jugendlichen sehr vielfältige und z. T. widersprüchliche Lösungsvorschläge an, selten begegnen sie konsequenten und überzeugenden Vorbildern und häufig sind Erfahrungen im Nahbereich der Schülerinnen und Schüler im Blick auf gesamtgesellschaftliche Phänomene enttäuschend und verletzend.

Daher stehen viele Jugendliche auf der Suche nach der eigenen Identität heute den traditionellen Institutionen, darunter auch der Kirche, oft distanziert gegenüber, andererseits aber ist ihnen das Fragen nach dem Lebenssinn, nach Gott und nach ethischer Orientierung nach wie vor von grundlegender Bedeutung. Ihre Situation ist gekennzeichnet durch Pluralisierung und Individualisierung: sie sind einer Fülle von Sinnangeboten ausgesetzt, jedoch zugleich sind sie zu einer individuellen Zielsetzung und Lebensgestaltung gezwungen. Da nicht wenige Jugendliche – im Zusammenhang mit allgemeingesellschaftlichen Prozessen – bereits in dieser Lebensphase auf sich selbst gestellt sind, besteht hier die Gefahr der Einsamkeit, der Skepsis gegenüber der tatsächlichen Wertschätzung der eigenen Person in den gesellschaftlichen Institutionen und wirtschaftlich kalkulierten Prozessen des Le-

bens und schließlich der Resignation in Bezug auf das Gelingen einer Identitätsfindung. Der Evangelische Religionsunterricht bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, individuell erfahrene Einsamkeit und Gefahren identitätszerstörender Abhängigkeiten zu thematisieren.

1.1.3 Didaktische Grundlagen für den Evangelischen Religionsunterricht

Die Überlegungen zu den didaktischen Grundlagen für den Evangelischen Religionsunterricht ergeben sich aus der in Kapitel 1.1.1 erläuterten didaktischen Grundfigur des Dialogs in Verknüpfung mit den Möglichkeiten des Arbeitens in der gymnasialen Oberstufe und mit den in Kapitel 1.1.2 angedeuteten Befindlichkeiten der heutigen Schülerinnen und Schüler. Darin wird zugleich das didaktische Konzept des Evangelischen Religionsunterrichts der Sekundarstufe I mit seinen charakteristischen Dimensionen des **Erfahrens, Verstehens** und **Handelns** fortgeführt.

Im Evangelischen Religionsunterricht werden besonders solche **Erfahrungen** beachtet und miteinander in Beziehung gesetzt, die im Fragen und Suchen nach Sinn und im Lebensvollzug von Religion entstanden sind oder entstehen. Zu ihnen gehören

- Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler
- persönliche Erfahrungen, die Glauben begründen bzw. ihm entgegenstehen
- Erfahrungen aus früherem oder gegenwärtigem Unterricht zu einer religiösen Thematik
- Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer im Schulleben untereinander und miteinander gemacht haben bzw. machen
- Erfahrungen, die in der Beobachtung, Beschäftigung und Auseinandersetzung mit anderen Menschen bzw. deren Lebensvollzügen gemacht wurden oder werden
- religiöse Erfahrungen, die sich u. a. in unterschiedlichen Formen von Spiritualität widerspiegeln
- Glaubens- und Lebenserfahrungen, die in jüdisch-christlicher Überlieferung und in anderen Religionen, Bekenntnissen und Sinnentwürfen vorliegen
- Fragen und Erfahrungen, die sich neu aus der Begegnung mit biblischer Tradition und Glaubenswirklichkeit ergeben.

Im Evangelischen Religionsunterricht werden solche Erfahrungen bearbeitet, d. h. ihre Sach- und Gefühlsgehalte wahrgenommen bzw. zur Sprache gebracht und ihre ggf. symbolischen, sprachlichen, ästhetischen, liturgisch-rituellen Gestaltungen untersucht; sie werden miteinander in Beziehung gesetzt, einander gegenübergestellt und erörtert mit dem Ziel, in diesem Zusammenhang eine eigene Position zu finden. Die Auseinandersetzung mit ihnen eröffnet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu machen und Erfahrungen kritisch zu reflektieren.

Auf diese Weise wird im Evangelischen Religionsunterricht die Entfaltung individueller Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gefördert; zugleich werden Grundlagenwissen und grundlegende hermeneutische Fähigkeiten, bezogen auf Erscheinungs- und Gestaltungsweisen von Religion, vermittelt.

Das Erschließen und Deuten religiöser Lebensvollzüge zielt darauf, den Schülerinnen und Schülern Kenntnis von Modellen und Methoden des **Verstehens** religiöser Erfahrungen und ihrer Darstellungsformen zu vermitteln. Indem diese systematisch entfaltet und auf Inhalte angewendet werden, gewinnen die Schülerinnen und Schüler Einblick in Vorgänge des Verstehens und damit Voraussetzungen für die Entwicklung der Fähigkeit des Unterscheidens, d. h. eines kritischen Verstehens; dieses eröffnet den Weg zu der Einsicht,

- dass Reden bzw. Handeln eines Menschen und der Mensch selbst unterschieden werden müssen und insofern die Ablehnung des Redens oder Handelns einer Person nicht die Ablehnung der Person selbst bedeuten kann
- dass unterschieden werden muss zwischen einem unmittelbaren Aussprechen einer religiösen oder weltanschaulichen Überzeugung, z. B. in der Form eines Bekenntnisses, und einem distanzierten Reden über Weltanschauung und Religion
- dass jedes Weltverstehen und jede Weltdeutung, auch die eigenen, endlich und begrenzt sind und gegenüber der Frage nach dem verbindlichen Sollen Versuche darstellen, die in der Gefahr stehen, sich selbst oder die Objekte des eigenen Weltverstehens absolut zu setzen; dass also ideologiekritisches Denken ein unverzichtbares Element des Verstehens ist
- dass jeder Verstehensversuch in einem geschichtlichen Zusammenhang steht
- dass im Verstehensversuch auch die eigene Geschichtlichkeit, die persönlichen Erfahrungen, sozialen Bindungen, die religiösen und weltanschaulichen Voraussetzungen wirksam sind, worin der Verstehende sich zugleich in seiner Besonderheit und in seiner Gemeinsamkeit mit anderen Menschen befindet.

Die Einübung in solche methodisch angelegten Vorgänge des Verstehens ermöglicht in zunehmendem Maße ein reflektiertes, eigenverantwortetes Entscheiden.

Auf diese Weise trägt der Evangelischen Religionsunterricht in zunehmender Komplexität zur wissenschaftspropädeutischen Bildung bei. Er befähigt Schülerinnen und Schüler zu selbstständiger Arbeit und fördert ihr Verständnis wissenschaftlichen Arbeitens als einer spezifischen Form von Wirklichkeitserschließung. Indem er Methodenbewusstsein und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler stärkt, befähigt er sie dazu, sich reflektiert mit der eigenen und mit anderen Religionen, Weltanschauungen und Wertsystemen, deren Wirkungsgeschichte, deren gesellschaftlichen Implikationen und der von ihnen mitgeprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit auseinandersetzen zu können. Er trägt dazu bei, begründete Antworten auf Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu finden. Deshalb wird in der Darstellung der Bereiche des Faches der Bereich II („Formen religiösen Sprechens – Erschließungs- und Deutungsmethoden – Wahrnehmung, Produktion und Anwendung“) als eigenständiger Bereich des Faches ausgewiesen.

Durch die Erschließung und Deutung der **Handlungsdimension** religiöser Lebensvollzüge werden den Schülerinnen und Schülern Kenntnis, Verständnis und Beurteilungskriterien dafür vermittelt, wie religiöse Erfahrungen Menschen zur Weltgestaltung und -veränderung motiviert haben und motivieren. Da der Erwerb von Kenntnis, Verständnis und Beurteilungskriterien, die aus Weltgestaltungserfahrungen gewonnen wurden, seinerseits zu gestaltendem Handeln beiträgt, ist auch diese Dimension eine grundlegende Komponente des Lernvorgangs, wie er in der Sekundarstufe I begonnen wurde und nun in komplexeren Gestaltungsvorhaben seinen Ausdruck findet.

Im Handeln, z. B. in der gemeinsamen Durchführung eines Projekts, lernen die Schülerinnen und Schüler fortschreitend, eigenständig Verantwortung zu übernehmen, indem sie in der Planungsarbeit Handlungsabsichten, -motive und -alternativen reflektieren, konkrete Handlungsschritte vollziehen und schließlich den Handlungsprozess und seine Ergebnisse kritisch prüfen und bewerten. Zugleich vertieft sich in der Erfahrung eigenen Handelns das Verständnis für das Handeln anderer.

Somit ist die Dimension des Handelns im Sinne des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens grundsätzlich mit der Erfahrungs- und Verstehensdimension verbunden; im Evangelischen Religionsunterricht ist sie darüber hinaus auch durch seinen wesentlichen Inhalt, die biblische Botschaft, die selbst lebens- und handlungsbedeutsam ist, zwingend mit den beiden anderen Dimensionen verknüpft.

Durch diesen Bezug erhält auch das im zunehmend selbstständigen Handeln angestrebte Ziel der Selbstbestimmung im Evangelischen Religionsunterricht seinen besonderen Akzent: das selbstbestimmte Handeln ist ermöglicht und zugleich mitmenschlich gebunden durch die grundlegende Botschaft von der befreienden und allen Menschen geltenden Liebe Gottes. So kann Selbstbestimmung im Evangelischen Religionsunterricht auch in der Dimension des Handelns nicht anders geschehen als in der tatsächlichen Respektierung der Gültigkeit dieser Botschaft für jeden Menschen.

In der Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ethischen Konsequenzen dieser Botschaft entwickeln und entfalten sie ihre Fähigkeit und Bereitschaft zum Handeln und damit ihre sozialen Kompetenzen. Auf diese Weise fördert der Evangelische Religionsunterricht die Bereitschaft und erste Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zur aktiven Mitwirkung an der Gestaltung sozialer, kultureller und politischer Verhältnisse; er trägt damit in besonderer Weise zu sozialer Verantwortlichkeit bei und befähigt Schülerinnen und Schüler, in unserer vielfältig durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmten Welt zu leben.

Ausgehend von der Grundstruktur des Dialogs zwischen drei Größen: Fragen und Erfahrungen der Menschen, Aussagen von Glauben und Theologie und konkurrierenden Deutungen ist über die Entfaltung der Dimensionen des Erfahrens, Verstehens, Handelns deutlich geworden, wie eng und unverzichtbar damit verbunden

die Formen religiösen Sprechens und die Methoden der Erschließung und Deutung sowie deren Anwendung für den Unterricht sind.

Deshalb bilden die sechs Größen in der beschriebenen Zuordnung die zwei Bereiche des Faches, die in Kapitel 2 genauer erläutert sind:

Bereich I: • Fragen und Erfahrungen der Menschen
• Aussagen von Glauben und Theologie
• Konkurrierende Deutungen.

Bereich II: • Formen religiösen Sprechens
• Erschließungs- und Deutungsmethoden
• Wahrnehmung, Produktion und Anwendung.

1.1.4 Konfessionalität des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht ist gemäß Artikel 7.3 des Grundgesetzes „in den öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach“. Er wird erteilt „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“. Diesen Bestimmungen entspricht auch Artikel 14 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen. Danach ist Religionsunterricht in der Schule **konfessioneller** Religionsunterricht in Verantwortung von Staat und Kirche und erfordert die Zusammenarbeit von beiden. Er steht nicht im Widerspruch zu den Bemühungen um ökumenische Gemeinsamkeiten.

Die Konfessionalität des Religionsunterrichts ist inhaltlich aus historischer, theologischer und pädagogischer Perspektive begründet:

Historisch gesehen existiert das Christentum motivkräftig nur in seinen konfessionellen Ausprägungen. Die geschichtlich gewordenen Konfessionen haben die Lebenswirklichkeit weithin bestimmt und bestimmen sie teilweise auch heute mit.

Theologisch begründet sich die Konfessionalität des Religionsunterrichts aus der Einheit von Glaubensinhalt und Glaubensleben in der Gemeinde, im gelebten Glaubenszeugnis, in der Liturgie und der Diakonie.

Pädagogisch lässt sich die Konfessionalität einmal begründen aus der Notwendigkeit, Zeugen und Zeugnissen einer gelebten Glaubenswirklichkeit zu begegnen, zum anderen wenigstens zum Teil aus der Biografie und Lebenssituation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Sofern sie eine Verbindung mit der religiösen Praxis in den Unterricht einbringen können, stammt diese aus einem gelebten Bekenntnis in Familie oder Gemeinde. Sie erfahren Glauben als konfessionellen, sie erleben auch konfessionelle Unterschiede und Konflikte, manchmal in der eigenen Familie.

Neben den religiös und konfessionell sozialisierten Jugendlichen gibt es – in Regionen unterschiedlich – zunehmend Schülerinnen und Schüler ohne Bindung an Kirche und Gemeinde. Ob sie einen praktischen Bezug zur gelebten Konfession erfahren haben oder nicht – in jedem Falle gilt: Der Evangelische Religionsunterricht will nicht nur über Religion und christlichen Glauben informieren, sondern

stellt ein Angebot für die Lebensgestaltung und Deutung der Wirklichkeit dar; er ermöglicht somit auch persönliche Glaubensentscheidungen.

Wo Grundsituationen und Grundfragen menschlicher Existenz authentisch zu Wort kommen, sind stets auch persönliche Bekenntnisse und konfessionelle Färbungen im Gespräch, an denen die Vielfalt christlichen Glaubens und Denkens zum Ausdruck kommt. Zu recht verstandener, gelebter Konfessionalität gehört wesentlich auch eine grundlegende Öffnung zu den anderen christlichen Konfessionen und die hierfür notwendige Dialogbereitschaft. In diesem Sinne muss jeder sich konfessionell verstehende Religionsunterricht in ökumenischem Geist erteilt werden. Ähnliches gilt für das Gespräch mit dem Judentum und den anderen nicht-christlichen Religionen. Die erstrebenswerte Einheit der Christen läßt sich nicht durch Schulunterricht herbeiführen. Doch ist es Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts, die vielfältigen Möglichkeiten praktischen ökumenischen Handelns im Raum der Schule zu nutzen.

Ein so verstandener konfessioneller Religionsunterricht fördert die Begegnung der Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen. Er unterstützt die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zur Dialogfähigkeit und leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Ökumene.

In der schulischen Praxis können für den konfessionell geprägten Religionsunterricht besondere Situationen entstehen:

Wenn Eltern, Schülerinnen und Schüler ohne konfessionelle Bindung oder Angehörige anderer Religionsgemeinschaften und Konfessionen das Anliegen bekunden, das Christentum mit seinen Werten und seiner Kultur **im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts** kennen zu lernen, so kann dem entsprochen werden, wenn der konfessionelle Charakter des Religionsunterrichts gewährleistet bleibt. Eine solche Öffnung des Religionsunterrichts für diese Jugendlichen erfolgt nach fachlicher Beratung und Prüfung der Voraussetzungen, nach Abklärung in der Fachkonferenz und mit Zustimmung der den Kurs unterrichtenden Lehrperson. Die Möglichkeit einer solchen Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts darf nicht für organisatorische Maßnahmen wie die Bildung konfessionsübergreifender Gruppen missbraucht werden. Grundsätzlich gilt: Jede Schülerin und jeder Schüler hat Anspruch auf Religionsunterricht in ihrer bzw. seiner Konfession.

1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

1.2.1 Verbindung des Religionsunterrichts zu den drei Aufgabenfeldern und zum Fach Sport

Religionslehre bildet neben den drei Aufgabenfeldern einen eigenen Bereich. In Bezug auf Ziele, Gegenstände und Methoden ist das Fach jedoch vielfältig mit allen anderen Fächern verknüpft, in besonderer Weise im Bereich der Sinn-, Wert- und Wahrheitsfragen.

Christlicher Glaube misst dem fächerspezifischen Fragen und Forschen in den verschiedenen Sach- und Lebensbereichen ein großes Gewicht bei und richtet den Blick auf die Gesamtwirklichkeit, die im Lichte des Glaubens gedeutet wird. Es gilt darauf zu achten, lebensnotwendige Fragen nicht zu vernachlässigen, zu verdrängen, zu verkürzen oder zu verbiegen. Der christliche Glaube fordert dazu heraus, sich diesen Fragen zu stellen und nicht nach voreiligen Lösungen zu suchen.

Der kritisch-konstruktive Dialog mit anderen Wissenschaften und Disziplinen ist für den Religionsunterricht ein notwendiges Element. Interdisziplinarität wurzelt also in seinem dialogischen Selbstverständnis.

Zu den Fächern des **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes** bestehen insofern enge Verbindungen, als auch im Religionsunterricht „Gestaltungen“ Gegenstand sind, in denen Wirklichkeit als vermittelte Wirklichkeit erscheint.

Der Religionsunterricht erschließt und deutet Texte, Bilder, Musik u. a. mit einer religiösen Thematik und/oder mit zu Grunde liegenden menschlichen Grunderfahrungen. Dabei wird sowohl die Eigenart der Darstellungsform als auch der zeitgeschichtliche Zusammenhang dieser Werke beachtet, wenngleich im Rahmen des Religionsunterrichts die Erschließung der dargestellten religiösen Thematik, der weltanschaulichen Position, existenziellen Erfahrung usw. und die Auseinandersetzung damit gegenüber der künstlerischen Gestaltung stärker akzentuiert wird.

Ausdrucksformen christlichen Lebens und Glaubens stehen in einem engen Zusammenhang mit der jeweiligen Kunst, Literatur und Musik ihrer Zeit; diese wiederum reagieren häufig in spezifischer Weise auf das Christentum, indem sie Elemente und Erscheinungsformen des christlichen Glaubens zum Gegenstand ihrer Darstellung und Gestaltung machen, wobei die Palette der Intentionen von positiver Aufnahme und Unterstützung über kritische Reflexion bis zur Abwertung christlicher Glaubenswahrheiten reichen kann.

Hinsichtlich der Verfahrens- und Erkenntnisweisen bestehen zu den Fächern dieses Aufgabenfeldes Bezüge, weil Methoden der Hermeneutik, wie sie z. B. in der Philologie und den Kunstwissenschaften angewandt werden, in der Theologie ebenfalls von zentraler Bedeutung sind und von ihr wesentlich mitentwickelt und geprägt wurden.

Da sich Religion und christlicher Glaube in geschichtlichen und gesellschaftlichen Bezügen vollziehen, von diesen geprägt werden und sie ihrerseits prägen, ergeben sich Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den Fächern **des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes**.

Der Religionsunterricht führt über die Beschäftigung mit religiösen Teilbereichen von Geschichte und Gesellschaft hinaus: Er versteht das Leben aus christlichem Glauben als Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit und erschließt die gesellschaftliche Gestaltungskraft christlichen Glaubens.

Mit den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes geht es dem Religionsunterricht darum, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der gesellschaftlichen, kulturellen, ökologischen, ökonomischen und politischen Verhältnisse wahrzunehmen.

Hinsichtlich der Verfahrens- und Erkenntnisweisen bestehen zu den Fächern dieses Aufgabenfeldes Bezüge bei der Klärung der Fragen nach den jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Auswirkungen menschlichen Denkens und Handelns.

Die Ergebnisse und Erkenntnisse der **Fächer des mathematisch-naturwissenschaftlichen-technischen Aufgabenfeldes** stehen in Verbindung mit genuinen Fragen des Religionsunterrichts; er beachtet und reflektiert sie.

Dabei geht es im Religionsunterricht darum, die in den Erkenntnissen liegenden Fragen für das Menschsein und die Menschheit zu erfassen, über ein bloßes Tatsachenwissen hinauszuführen, Wissenschaftsgläubigkeit zu überwinden, weltanschauliche Folgerungen zu problematisieren sowie die Bedeutung des christlichen Glaubens für ein verantwortliches Handeln in Naturwissenschaft und Technik als Konsequenz des Schöpfungsverständnisses aufzuzeigen und dabei die Frage nach der Zukunft der Welt und der Menschen einzubeziehen.

Hinsichtlich der Verfahrens- und Erkenntnisweisen bestehen zu den Fächern dieses Aufgabenfeldes Bezüge bei der Klärung von Fragen, in denen es um die empirisch erfassbare, die in formalen Strukturen beschreibbare und durch Technik gestaltbare Wirklichkeit geht. Dabei werden spezifische Erkenntnismethoden im Hinblick auf ihren Anspruch und ihre Gültigkeitsgrenzen beleuchtet und hinterfragt.

Mit dem Fach **Sport** geht es dem Religionsunterricht um eine positive Grundeinstellung zur Gesunderhaltung des ganzen Menschen, auch bezüglich der Grenzen und Gefahren des Leistungssports sowie einer sozial und individuell verträglichen Einstellung mit entsprechendem verantwortungsbewusstem Verhalten gegenüber dem Wettkampf bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Zuschauerinnen und Zuschauern sowie Medien. Für das Fach Sport kann der Religionsunterricht einen wichtigen ethischen Beitrag leisten (Sportethik).

Anregungen, Themenbeispiele und Modelle zu fachübergreifendem und fächerverbindendem Arbeiten konkretisieren diese allgemeinen Aussagen (siehe 3.2.3).

1.2.2 Besondere Zusammenarbeit der Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre

Zwischen den beiden Fächern gibt es besondere Beziehungen und vielfältige Kooperationsmöglichkeiten und Koordinationsbedürfnisse. Die Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe der gymnasialen Oberstufe besuchen in der Regel ihrer Konfession entsprechend entweder den Katholischen oder den Evangeli-

schen Religionsunterricht. Neben der Nähe und den vielfältigen Übereinstimmungen bei den Zielen, Inhalten, Methoden und Arbeitsformen gibt es auch Erwartungen der Schülerinnen und Schüler sowie anderer Fächer nach Gemeinsamkeit in Anforderungen und Ergebnissen. Gleichzeitig fordert die Dialogstruktur der Fächer Begegnung, Austausch und Auseinandersetzung. Die Gestaltung der Zusammenarbeit dieser Fächer ist ein besonderer Ausdruck der ökumenischen Offenheit des konfessionellen Religionsunterrichts. Hinweise zur Konkretisierung der Zusammenarbeit von Katholischer und Evangelischer Religionslehre sind in Kapitel 3.2.4 enthalten.

Der Gewinn einer Zusammenarbeit beider Konfessionen in Schule und Unterricht liegt sowohl in der Förderung von Dialogbereitschaft und Erfahrungsaustausch als auch in der sachgemäßen Würdigung der anderen Positionen und bewussten Identifikation mit der eigenen konfessionellen Tradition. Die Kooperation der beiden Fächer leistet einen Beitrag zum wechselseitigen Verstehen, zu gegenseitiger Achtung und Toleranz. Von dieser Kooperation der Konfessionen kann ein besonderer religiöser Impuls zur Gestaltung des Schullebens und zur Öffnung der Schule ausgehen.

2 Bereiche, Themen, Gegenstände, Methoden

2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion

Bereich I:

- Fragen und Erfahrungen der Menschen
- Aussagen von Glauben und Theologie
- Konkurrierende Deutungen

Bereich II:

- Formen religiösen Sprechens
- Erschließungs- und Deutungsmethoden
- Wahrnehmung, Produktion und Anwendung

Diese beiden Bereiche sind am Ende der didaktischen Grundlagen in 1.1.3 als Zusammenfassung formuliert.

Der Bereich I benennt die Inhalte des Evangelischen Religionsunterrichts auf der allgemeinen Ebene.

Der Bereich II nennt ausgehend von den Ausdrucksformen für die im Bereich I genannten Inhalte die Methoden und Arbeitsweisen, mit denen mit diesen Inhalten und Formen umgegangen werden soll.

So sind beide Bereiche unabdingbar aufeinander bezogen und miteinander verknüpft.

Beide Bereiche ermöglichen und benötigen Bezüge zu anderen Fächern und zu deren Bezugswissenschaften. Sie sind offen für fachübergreifendes und projektorientiertes Lernen. Der zweite Bereich beschreibt in besonderer Weise die Nähe zu den Fächern, die sich um die hermeneutische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler bemühen, und benennt gleichzeitig den Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts.

Für den **Bereich I** ist die wechselseitige Verknüpfung und Durchdringung der drei Größen konstitutiv. Das Fachspezifische ist mit diesen Bezügen gegeben: Erfahrungen der Menschen werden zu Gegenständen des Evangelischen Religionsunterrichts im Bezug auf Aussagen von christlichem Glauben und Theologie und/oder zu konkurrierenden Deutungen. Umgekehrt erhalten die Aussagen von christlichem Glauben und Theologie sowie die Auseinandersetzung mit anderen Deutungen ihre Berechtigung und Bedeutung im Evangelischen Religionsunterricht durch den erkannten oder vermittelten Bezug zu Erfahrungen der Menschen, ihren Lebenswelten und Fragen bzw. dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass zu ihrem Verhalten, Suchen und Gestalten neue Fragen gestellt werden und neue Erfahrungen eröffnet werden.

Die drei Größen des Bereiches sind zur akzentuierenden Darstellung trotz der notwendigen Verknüpfungen im Unterricht hier getrennt benannt und werden im Folgenden getrennt erläutert, obwohl sie keineswegs überschneidungsfrei sind. Immer sind Erfahrungen und Fragen der Menschen auch religiös bestimmt, und auch in-

nerhalb der Theologie gibt es konkurrierende Deutungen, wie auch andere Religionen und Weltanschauungen Übereinstimmungen mit Aussagen des christlichen Glaubens haben.

Mit **Fragen und Erfahrungen der Menschen** als Inhalte des Evangelischen Religionsunterrichts in dieser Verknüpfung ist sowohl Allgemeines, Grundsätzliches, die Existenz und das Wesen des Menschen Bestimmendes gemeint als auch die konkrete Lebenswirklichkeit der Lerngruppe und ihrer einzelnen Mitglieder mit den hier aktuellen Erfahrungen, Fragen und Einstellungen. Die Erfahrungen und Fragen aus dem individuellen und zwischenmenschlichen Erlebnisbereich sollen dabei aufgegriffen und einbezogen werden. Dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch entspricht es auch, nach der Begegnung und Auseinandersetzung mit Grundfragen der Menschen, mit Themen der Gegenwart und Zukunft und mit Angeboten von Lebens- und Weltdeutungen zu Fragen und Urteilen zu kommen.

Diese Inhalte und Bezüge können nicht allgemein beschrieben werden, sondern sind für die konkrete Lerngruppe zu erheben, damit sie als passend und wirksam in der beschriebenen Verknüpfung in den Unterricht eingebracht werden können. Im Hinblick auf Anregungen und Angebote für diesen Prozess werden beispielhaft als **Kernfragen** Hinweise und Fragen formuliert, die sich bewährt haben, Grundsätzliches zuspitzen und von der Nähe zu Aussagen des Glaubens und der Theologie bestimmt sind:

- die Frage nach Grund, Sinn und Ziel des menschlichen Lebens
- eigene Erfahrungen oder Erfahrungen anderer mit Angst
- ermutigende, hoffnungstiftende Erfahrungen; Erfahrungen eigenen und/oder fremden Glücks
- die Frage nach Krieg und Frieden
- Erfahrungen mit eigenem und/oder fremdem Unheil und die Frage nach dem Grund und dem Sinn des Leids bzw. Leidens
- die Frage nach Gott
- die Frage nach der Würde des Menschen
- Erfahrungen mit Ausgegrenztsein und sozialer Not und die Frage nach Gerechtigkeit
- die Frage nach der gesellschaftlichen Position von Frauen und Männern
- Fragen nach der eigenen Zukunft und der Zukunft der Welt
- Erfahrungen mit zentralen Sinnangeboten anderer Weltanschauungen und/oder Religionen.
- ...

Aussagen von christlichem Glauben und Theologie sind in dem Dialog mit den Fragen und Erfahrungen der Menschen Antwort- und Deutungsangebote, und sie eröffnen Perspektiven. Für den Unterricht über zwei bzw. drei Jahre bedarf es der Reduktion auf Themenfelder, die Zentrales des christlichen Glaubens enthalten und erschließen lassen und in Bezug stehen zu dem, was mit den Kernfragen thematisiert ist.

Fünf **theologische Themenfelder** haben sich bewährt und liefern die Bezüge zu Menschen mit ihren Erfahrungen und Fragen wie zu konkurrierenden Deutungen:

- Die christliche Antwort auf die Gottesfrage (1)
- Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi (2)
- Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt (3)
- Das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung (4)
- Die Sinnggebung menschlichen Daseins und verantwortlichen Handelns aus christlicher Motivation (5).

Konkurrierende Deutungen mit ihren Sinnvorstellungen und Antworten vervollständigen im Sinne des doppelten Dialoges das Dreieck. Der Ausdruck „konkurrierende Deutungen“ kann sehr Vielfältiges und Disparates meinen: In erster Linie ist an die besondere Beziehung des Christentums zum Judentum und an Erträge aus dem christlich-jüdischen Dialog zu denken. Aber auch andere Religionen (u. a. Islam und Buddhismus) sind hier mit im Blick, ebenso wie Weltanschauungen und philosophische Entwürfe (z. B. Existentialismus; Nihilismus). Der Dialog kann sich auch auf neuere religiöse Strömungen (z. B. Esoterik) oder auf die unkritische Affirmation heutiger Konsum- und Erlebnisorientiertheit beziehen.

Die Verflechtung der Kernfragen mit Aussagen und Antworten der eigenen und anderer Religionen bzw. Weltanschauungen dient dem Ziel, ein Grundwissen zu erwerben, das Eigene und das Fremde zu verstehen und dahingehend kritisch zu prüfen, ob und inwiefern es als Hilfe und Angebot für die Gestaltung und Entfaltung der Persönlichkeit sowie als Grundlage für soziale Verantwortlichkeit überzeugend erscheint.

Der Bereich II ist wesentlich durch Ausdrucksformen religiösen Sprechens und durch die Zugriffsweisen und Methoden, die diese Ausdrucksformen erschließen helfen, bestimmt.

Religiöses Sprechen entfaltet sich in den Ausdrucksformen unterschiedlicher Lebenswelten. Neben den vielfältigen expliziten Formen religiösen Sprechens (u. a. Bekenntnisse, Glaubensgeschichten, Gebete, Glaubenssymbole) können insbesondere auch Literatur, Kunst, Musik, Architektur, Massenmedien und Alltagssprache Ausdruck religiösen Sprechens sein.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Religionsunterricht insbesondere folgende Ausdrucksformen kennenlernen und vertieft verstehen lernen:

- Zeugnisse der jüdisch-christlichen Tradition in biblischen Texten
- Zeugnisse aus Literatur, Kunst, Musik, Architektur in Vergangenheit und Gegenwart
- Zeugnisse anderer Kulturen, Religionen und Weltanschauungen
- Darstellung von Positionen und Ergebnisse anderer Wissenschaften
- Texte zu dogmatischen und ethischen Fragen
- Zeugnisse der Kirchengeschichte
- Zeugnisse aktueller Ereignisse und Phänomene kirchlichen, religiösen und nichtreligiösen Lebens.

Die Schülerinnen und Schüler werden in zunehmender Komplexität mit grundlegenden Texterschließungsmethoden sowie fachspezifischen Prinzipien und For-

men wissenschaftlichen Arbeitens vertraut. Dabei ist es notwendig, exemplarisch in den sachgerechten Gebrauch und die kritische Bewertung von theologischen Verfahren und Erkenntnisweisen einzuführen. Dazu gehören die Grundformen sachgerechter Textarbeit wie

- Texte strukturieren
- Inhalte zusammenfassend wiedergeben
- Inhalte in Thesen vortragen
- Sachzusammenhänge erläutern
- eine Argumentationsstruktur erfassen
- Deutungsmuster auf die eigene Lebenssituation beziehen
- Positionen begründen und bewerten
- eigene Standpunkte entwickeln, begründen und vertreten.

Zur Arbeit mit biblischen Texten sind die fachspezifischen Methoden hermeneutischen Verstehens als Hinführung zu wissenschaftlichen Vorgehensweisen vorzustellen und einzuüben. Dies kann exemplarisch geschehen mit

- der textkritischen Methode
- der literarkritischen Methode
- der formgeschichtlichen Methode
- der redaktionsgeschichtlichen Methode
- der kontextuellen Exegese
- der narrativen Methode
- der feministischen Interpretation
- der tiefenpsychologischen Deutung
- den sozialkritischen Ansätzen der Theologie der Befreiung.

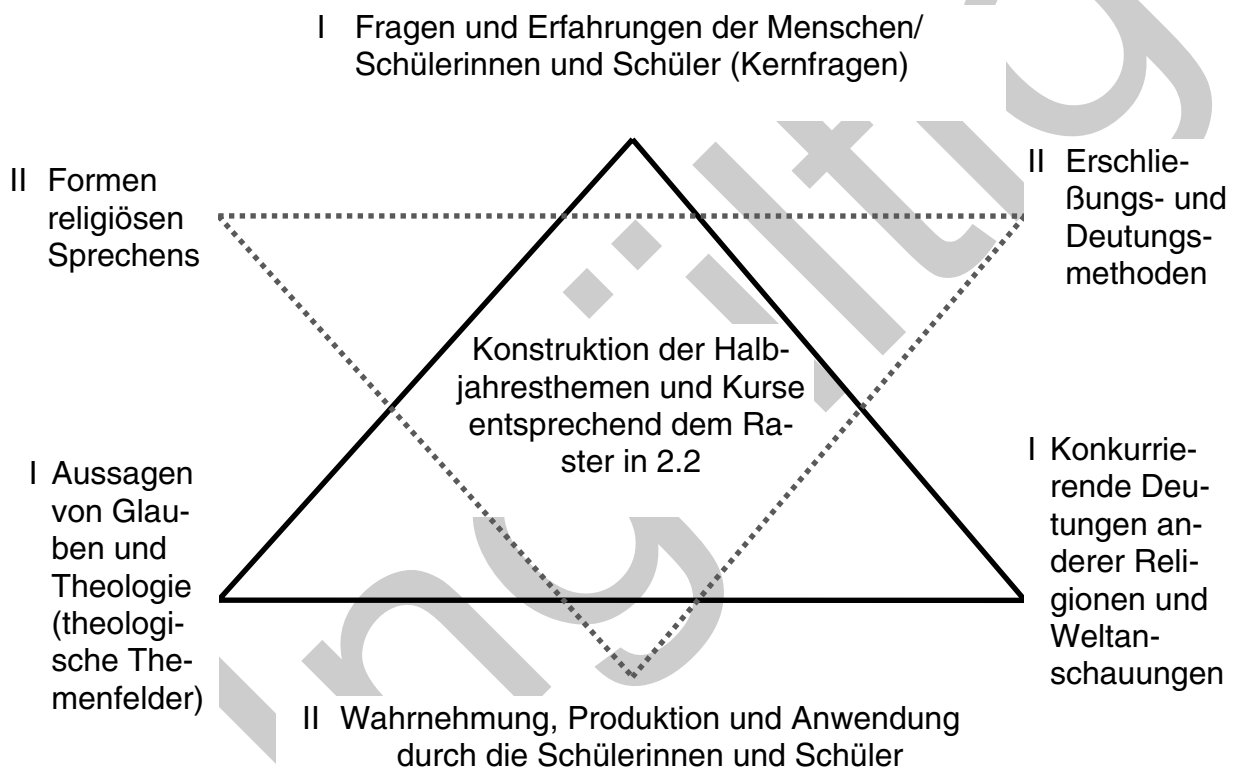
Der Evangelische Religionsunterricht muss angemessene Zugangsweisen eröffnen und Arbeitsweisen vermitteln, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese Formen religiösen Sprechens wahrzunehmen und sich im Unterricht miteinander darüber zu verständigen. Dies können sein

- Stilleübungen
- meditative Phasen
- sehen, betrachten und deuten
- Empfindungen und Erfahrungen wahrnehmen
- Ausdrucksformen schaffen für persönliche Erfahrungen (wie Musik, Malerei, bildende Kunst, Bewegung, Spiel, Bibliodrama, Verfassen eigener Texte)
- Erfahrungen reflektieren und einbringen
- subjektive Sinnkategorien und Wertemaßstäbe wahrnehmen
- Kommunikationsübungen (wie Übungen zum aktiven Zuhören)
- Förderung der Schüler-Schüler-Interaktion
- Denk- und Verhaltensmuster reflektieren
- reflektierender Diskurs, der über die persönlichen Erfahrungen hinausgeht.

In diesem Zusammenhang müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, aufgaben- und themenbezogene fachwissenschaftliche Literatur zu finden und diese für den Unterricht zu nutzen. Die einschlägige Fachliteratur sollte vorgestellt und benutzt werden (u. a. Synopse, Konkordanz und geeignete Fachlexika).

In Aufnahme und Weiterführung der in der Sekundarstufe I erworbenen Erfahrungen sollen verstärkt eigene Fragestellungen, Wünsche und Probleme der Jugendlichen die Themenauswahl mitbestimmen. In zunehmendem Maße sollen Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens eingeübt und die Schülerinnen und Schüler auch in die methodische Planung einbezogen werden. So geht es darum, Möglichkeiten und Grenzen unterschiedlicher Arbeitsformen bewusst zu machen. Auch sollen z. B. Planungs- und Reflexionskompetenzen der Jugendlichen in zunehmendem Maße gefördert werden.

Veranschaulichung der didaktischen Struktur



Dieses Schaubild soll zwei Funktionen erfüllen:

- den didaktischen Grundansatz und die zentralen Begriffe und Kategorien erklären und veranschaulichen
- es soll Hilfe und Anregung sein bei der Planung konkreter Halbjahresthemen.

Das Schaubild greift auf der ersten Ebene mit dem durchgezogenen Dreieck die Darstellung der dialogischen Struktur des Religionsunterrichts aus Kapitel 1.1.1 auf und illustriert damit den Bereich I. Die Fragen und Erfahrungen der Menschen sind bei der Erläuterung dieses Bereiches durch eine unabgeschlossene Liste von Kernfragen konkretisiert, die Aussagen von Glauben und Theologie sind auf die

bewährten fünf Themenfelder reduziert und auf mögliche konkurrierende Deutungen ist verwiesen.

Auf der zweiten Ebene wird zur Veranschaulichung der notwendigen Verknüpfung mit dem Bereich II das ursprüngliche Dreieck durch ein weiteres gestricheltes Dreieck überlagert. Es soll deutlich machen, dass Formen religiösen Sprechens und Erschließungs- und Deutungsmethoden nicht losgelöst vom Bereich I gesehen werden können und umgekehrt, d. h. bei der konkreten Planung von Halbjahreskursen ist die Dialogstruktur des Religionsunterrichts ebenso zu beachten wie die didaktischen und methodischen Strukturelemente von Bereich II mit der Zielsetzung der Wahrnehmung, Produktion und Anwendung durch die Schülerinnen und Schüler.

Diese sechs Strukturelemente stehen in einem Implikationszusammenhang, d. h. die sich in Kernfragen verdichtenden Problem- und Erfahrungshorizonte der Schülerinnen und Schüler werden mit den theologischen Themenfeldern und auch mit konkurrierenden Deutungen verknüpft und umgekehrt. Gleichzeitig wird die Lehrerin bzw. der Lehrer bei der Kursplanung die vorliegenden Formen religiösen Sprechens im Blick auf den Erwerb und die Anwendung fachgerechter Deutungsmethoden prüfen.

Damit schließt sich der didaktische Planungsprozess: Die Schülerinnen und Schüler formulieren ausgehend von ihren Erfahrungen als Subjekte des Unterrichts Fragen, planen, erarbeiten zentrale Themen und Inhalte und reflektieren sie kritisch und lernen so die Methoden des Faches kennen und anwenden. Dies ist gemeint, wenn von der Wahrnehmung, Produktion und Anwendung durch die Schülerinnen und Schüler die Rede ist.

2.2 Zuordnung der Themen, Gegenstände und Methoden zu den Bereichen

Die beiden Bereiche stecken den Rahmen ab, in dem sich der Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe bewegt; sie geben Verbindliches vor, regen zu Komplexität, Mehrperspektivität und vernetztem Denken an, sie dienen als Strukturierungs- und Orientierungshilfe.

Aus der Kombination bzw. aus der Berücksichtigung beider Bereiche werden die Halbjahresthemen gebildet; beide Bereiche müssen in jedem Halbjahr vorkommen (zur Obligatorik siehe Kapitel 2.3).

Das folgende Planungsraster soll eine Hilfe bei der Planung und Gestaltung der Halbjahresthemen sein; es greift die erläuterten 6 Bezugspunkte (siehe oben) auf.

Der Bereich I bestimmt die drei Zeilen, der Bereich II die drei Spalten, um deutlich zu machen, dass bei den Inhalten Formen und Methoden mitzubedenken sind.

Zusätzlich sind im Planungsraster die Schwerpunkte der Obligatorik (siehe 2.3) aufgeführt, die bei jeder Halbjahresplanung neben der Berücksichtigung und Verknüpfung der beiden Bereiche mitbedacht bzw. eingehalten werden müssen.

Planungsraster

Halbjahresthema:			
II	Formen religiösen Sprechens	Von der Theologie angewandte Erschließungs- und Deutungsmethoden	Wahrnehmung, Produktion und Anwendung durch die Schülerinnen und Schüler
I			
Fragen und Erfahrungen der Menschen/ Schülerinnen und Schüler			
Aussagen von Glauben und Theologie			
Konkurrierende Deutungen anderer Religionen und Weltanschauungen			
Weitere Bezüge zur Obligatorik: <ul style="list-style-type: none"> • Biblische Position • Theologisches Themenfeld • Ganzschrift • Projekt 			

Das Raster ist als „**Setzkasten**“ zu verstehen. Es ist in Kapitel 3.2 beispielhaft ausgefüllt. Dort folgt dann auch als weitere Anregung für Konstruktion und Gestaltung von Halbjahresthemen eine Liste von beispielhaften thematischen Füllungen der Bezüge im Bereich I.

Besondere Bedeutung für den Evangelischen Religionsunterricht hat die **Projektarbeit**. Themen und Gegenstände des projektorientierten und/oder fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens beschäftigen sich mit Wert-, Sinn- und Wahrheitsfragen, sie führen somit ins Zentrum des Evangelischen Religionsunterrichts. Sie nehmen zugleich Fragestellungen der Lernenden auf, sie eignen sich für

soziales und kooperatives Lernen. Sie lösen ein Stück weit die Einsicht und die Forderung ein, dass Handeln für den Evangelischen Religionsunterricht insofern eine besondere Bedeutung hat, als die biblische Botschaft als ein wesentlicher Inhalt selbst lebens- und handlungsrelevant ist, weil Glauben und Leben nicht zu trennen sind (vgl. dazu Beispiele in Kapitel 3.2.2 und 3.2.3).

Ein weiteres Beispiel für die Handlungsorientierung des Evangelischen Religionsunterrichts kann das **Praktikum** sein.

Hilfen für die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Studium- und Berufswahl sind z. B. folgende, durch die Religionslehrerinnen und Religionslehrer unterstützten Praktika

- „Sozialpraktikum“ in einem (nach Möglichkeit, jedoch nicht notwendigerweise Evangelischen) Kindergarten, Krankenhaus oder Altenheim
- „Gemeindepraktikum“: Tagesablauf einer Pfarrerin bzw. eines Pfarrers, einer Kirchenmusikerin bzw. eines Kirchenmusikers; einer Erzieherin bzw. eines Erziehers; einer Jugendmitarbeiterin bzw. eines Jugendmitarbeiters kennen lernen
- „Universitätspraktikum“: Teilnahme an Lehrveranstaltungen an einer theologischen Fakultät bzw. an einer Fachhochschule (z. B. für Sozialpädagogik) mit begleitender Beratung.

2.3 Obligatorik und Freiraum

Die Obligatorik ergibt sich aus dem bisher Gesagten, insbesondere den Ausführungen zur didaktischen Konzeption (Kapitel 1) sowie zu den Bereichen (Kapitel 2.1), mit den fachdidaktischen Ergänzungen (vgl. vor allem die Raster in Kapitel 2.2 und 3.2).

Obligatorisch ist:

- **Beide Bereiche** müssen von Jahrgangsstufe 11 bis 13 in jedem Halbjahr mit zunehmender Komplexität und bei sich steigernder Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Fragen, Inhalten und Verfahren miteinander verknüpft im Unterricht vorkommen.
- Das jeweilige Halbjahresthema soll unter Berücksichtigung der Interessen und der Fähigkeiten der Lerngruppe festgelegt werden; die in Kapitel 3.2 formulierte, nicht als abgeschlossen zu betrachtende Liste inhaltlicher Füllungen ist in diesem Zusammenhang als Anregung für die Themenfindung und -konstruktion zu verstehen. Dabei ist die **Verknüpfung der beiden Bereiche**, wie sie im Planungsraster dargestellt ist, unabdingbar.

Insbesondere muss der Bezug und die Art der Wahrnehmung und Verarbeitung der Grunderfahrungen der Menschen und/oder der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgewiesen werden. In jedem Halbjahr muss deshalb mindestens eine spezifische Frage oder Erfahrung thematisiert und einbezogen sein. Für die konkrete Kursplanung und zur Pointierung helfen die Kernfragen (2.1), von denen jedoch wegen der hier notwendigen Schülerorientierung in der Planung und Zuspitzung keine verbindlich gemacht wird. Bis zum Ende der Pflichtkurse, i.d.R.

mit 12/II, und vertieft bis zum Abitur, müssen die Schülerinnen und Schüler gelernt haben und anwenden können:

- Erfahrungen wahrzunehmen und zu berücksichtigen
 - eigene Fragen und Erfahrungen zu allgemeinen Fragen in Beziehung zu setzen
 - Erfahrungen einzubringen und zu reflektieren
 - offen zu sein für neue Fragen und Erfahrungen, die sich aus der Begegnung mit theologischen Themenfeldern und konkurrierenden Deutungen ergeben.
- Jedes der **5 theologischen Themenfelder** (siehe oben Kapitel 2.1) muss im Durchgang durch die Oberstufe im Zusammenhang mit mindestens einem Halbjahresthema **dominant** erschlossen werden:
 - Die christliche Antwort auf die Gottesfrage (1)
 - Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi (2)
 - Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt (3)
 - Das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung (4)
 - Die Sinnggebung menschlichen Daseins und verantwortlichen Handelns aus christlicher Motivation (5).

Die Themenfelder selbst sollen nicht zu Halbjahresthemen werden. Wie die beiden ausgefüllten Raster zeigen (Kapitel 3.2), werden ein oder mehrere theologische Themenfelder im Rahmen einer Halbjahresthematik vertieft angesprochen.

Dabei muss das theologische Themenfeld in seiner Formulierung vorgestellt werden; es müssen die hierbei enthaltenen Begriffe erläutert und erarbeitet sowie die Bedeutung des Themenfeldes im Rahmen der Theologie und des Oberstufenunterrichts geklärt werden.

Wie im Evangelischen Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe insgesamt, ist dabei unverzichtbar, dass diese Bearbeitung – auf das Halbjahresthema bezogen – verschränkt wird mit Fragen und Erfahrungen der Menschen und im Dialog mit den Aussagen anderer Weltanschauungen und Religionen erfolgt.

In besonderer Weise kann an den Unterricht der Sekundarstufe I angeknüpft werden. Ganz eindrücklich muss jeweils die biblische Grundlage des theologischen Themenfeldes bekannt und bewusst gemacht werden, wie es im Raster und bei den Sequenzbeispielen exemplarisch erläutert ist (Kapitel 3.2).

Mit Blick auf die einzelnen theologischen Themenfelder müssen die Schülerinnen und Schüler spätestens im Abitur wissen und erläutern können:

- 1) Die christliche Antwort auf die Gottesfrage
 - auf welche Weisen in der Bibel von Erfahrungen mit Gott gesprochen wird
 - auf welche Weise und mit welchen Argumenten in Geschichte und Gegenwart an Gott gezweifelt und/oder seine Existenz bestritten worden ist bzw. bestritten wird, und zwar unter Berücksichtigung des jeweiligen weltanschaulichen, geschichtlichen und politischen Kontextes
 - wo und wie sich moderner Gottesglaube beispielhaft konkretisiert
- 2) Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi

- worin Zuspruch und Anspruch Jesu besteht
 - worin die biblische Begründung gegeben ist
 - wie bei diesem Thema die Verbindung zur alttestamentlichen Tradition hergestellt werden kann
 - wo und wie sich dies beispielhaft konkretisiert
 - wie im Gegensatz und in Ergänzung zu anderen Ansprüchen und anderen Lebensgrundlagen dieses zu verstehen ist
- 3) Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt
- worin die biblische Begründung der Kirche besteht
 - welche historischen Typen des Verhältnisses von Kirche und Staat sich unterscheiden lassen
 - wie die Kirche auf krisenhafte Herausforderungen ihrer Zeit reagiert hat, ob und inwiefern die Kirchen und ihre Gemeinden eine Zukunft in einer sich verändernden Gesellschaft haben
- 4) Das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung
- welche Hoffnungsperspektiven sich aus dem jüdischen Geschichtsverständnis im AT entdecken lassen
 - wie diese Vorstellung im NT als Reich-Gottes-Botschaft fortgeführt wird
 - auf welche unterschiedliche Weise sich diese Zukunftsentwürfe in Geschichte und Gegenwart niederschlagen und auswirken
 - welche außerchristlichen Erwartungshaltungen hierzu in Konkurrenz treten
 - worin sich heute eschatologisches Gedankengut widerspiegelt (z. B. in unterschiedlichen Formen der Spiritualität, in der Rock-Popmusik, in Videoclips, in Science-Fiction-Filmen, in den bildenden Künsten) und wie damit umgegangen werden kann
- 5) Sinnggebung menschlichen Daseins und verantwortlichen Handelns aus christlicher Motivation
- auf welche unterschiedlichen Weisen vom Menschen geredet wird und worin die biblischen Grundlagen des Redens von Existenz und Sinn des Menschen bestehen
 - auf welche unterschiedlichen Weisen das Phänomen des Gewissens beschrieben wird
 - worin die Grundlagen verantwortlichen Handelns und Verhaltens des Menschen bestehen
 - welches die grundlegenden Gedanken von (mindestens) zwei unterschiedlichen neuzeitlichen ethischen Positionen sind und wie diese Positionen beurteilt werden können

(Zu weiteren Konkretisierungen vgl. Kapitel 3.4 zur Sequenzbildung sowie Kapitel 6 zum Umgang mit dem Lehrplan).

- Eine zentrale und überzeugende Aussage der EKD-Denkschrift (1994) lautet: „Letztlich messen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Kirchen, Konfessionen und Weltreligionen an der **Frage nach Gott** und an den Antworten, die auf diese Frage gegeben werden. Von der Gottesfrage kommen sie nicht so leicht los.“ In Anknüpfung an die Denkschrift und an den Unterricht der Sekundarstufe I wird deshalb festgelegt, dass die Beschäftigung mit der Gottesfrage – dem ersten theologischen Themenfeld – als Frage nach Grund, Sinn und Ziel

der Welt, als Frage nach dem, was mich unbedingt angeht, als Frage nach dem letzten Halt, der letzten Orientierung und als Frage nach dem großen Zusammenhang der Welt in zumindest einem Kurshalbjahr der **Qualifikationsphase** thematischer Schwerpunkt sein muss.

- In jedem Halbjahr muss der Bezug zu mindestens einer konkreten **biblischen Position** mit der entsprechenden Behandlung **bibelexegetischer Methoden** hergestellt werden.
- Dadurch und durch die umfassende Berücksichtigung des Bereichs II in jedem Halbjahr sind Kenntnisse der verschiedenen Formen religiösen Sprechens sowie die allgemeine und fachspezifische Methodenkompetenz zu vermitteln, wie sie in der Erläuterung des Bereichs II (siehe Seite 16 ff.) beschrieben sind.
- Neben der für jedes Thema selbstverständlichen Beachtung historischer Bezüge sowie der Begegnung mit heutiger Glaubenswirklichkeit – in möglichst „lebendigen“, originalen Begegnungen – sind im Durchgang durch die gymnasiale Oberstufe obligatorisch:
 - die Lektüre und vertiefte Auseinandersetzung mit **Ganzschriften**, davon mindestens eine in der Qualifikationsphase
 - die Planung, Durchführung und Reflexion von mindestens einer **projektorientierten Unterrichtsreihe**. Sie muss ein Schwerpunkt eines Halbjahresthemas sein.

3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Es ist Aufgabe des Unterrichts, das im Bildungsauftrag genannte Hauptziel der gymnasialen Oberstufe realisieren zu helfen und auf Studium und Beruf vorzubereiten. Die Unterrichtsorganisation soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer vertieften allgemeinen Bildung

- eine wissenschaftspropädeutische Bildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung erhalten (vgl. Kapitel 1 im Richtlinientext „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“).

Wesentliche Bezugspunkte sind die Dimensionen einer wissenschaftspropädeutischen Bildung, die im Richtlinientext mit

- dem Erwerb wissenschaftspropädeutischen Grundlagenwissens
 - der Entwicklung von Prinzipien und Formen selbstständigen Arbeitens
 - der Entwicklung von wissenschaftlichen Verhaltensweisen
 - der Ausbildung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit
- umschrieben werden.

Der Unterricht ist also so anzulegen, dass diese Ziele erreicht werden können. Die Prinzipien, denen hierbei gefolgt werden soll, sind im Kapitel 3 des Richtlinientextes „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“ beschrieben. Hierbei ist sicherzustellen, dass auf der einen Seite eine gut organisierte fachliche Wissensbasis erreicht wird. Dazu gehören Theorien, Fakten, Methoden und Prozesswissen. Auf der anderen Seite muss eine Balance zwischen fachlichem Lernen und Lernen in sinnstiftenden Kontext hergestellt werden.

Zusammengefasst soll sich die Unterrichtsorganisation daran ausrichten, dass

- die individuelle Schülerpersönlichkeit mit ihren Vorerfahrungen, Möglichkeiten und Leistungsdispositionen im Blick ist
- Schülerinnen und Schüler aktiv lernen
- die Schülerinnen und Schüler kooperativ lernen
- Vorwissen abgesichert, aufgegriffen und Lernfortschritt ermöglicht wird
- die Aufgabenstellungen komplex sind
- Aufgabenstellungen auch auf Anwendung und Transfer ausgerichtet sind.

Fachliche Systematik, verbunden mit dialogischen, problembezogenen und fachübergreifenden Lernarrangements, ist der inhaltliche Bezugspunkt für die Lernorganisation.

3.2 Gestaltung des Lernprozesses

Der Begriff **Unterrichtsmethode** umfasst die Summe der Unterrichtsschritte, Arbeitsformen, Lehr- und Lernformen, mit deren Hilfe der Unterricht strukturiert wird. Die Unterrichtsmethoden und -organisationsformen sollen durch die in Kapitel 3.1 dargestellten Grundsätze geprägt sein.

Der Unterricht folgt einer Gesamtplanung, die schüler-, gegenstands- und methodenorientiert ist. Eine zu enge Steuerung des Lernprozesses ist ebenso zu vermeiden wie eine unstrukturierte Offenheit.

Schülerorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht an ihren eigenen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens zu folgen.

Gegenstandsorientierung bedeutet, dass die vorgesehenen Unterrichtsinhalte in einem breiten Wissens- und Anwendungsbereich (vgl. Bereiche des Faches) in einer über die drei Jahre der gymnasialen Oberstufen laufenden Sequenz aufgebaut werden, dass Wissenszuwachs entsteht und vernetztes Wissen möglich wird.

Methodenorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Medium der Unterrichtsinhalte die geforderten fachlichen und fachübergreifenden Methoden und die notwendigen Arbeitshaltungen und -dispositionen aneignen. Auf die hierbei angewandten gängigen Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch etc.), die nach wie vor von herausragender Bedeutung sind, muss an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Wichtiger ist es, die Verknüpfung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden, d. h. die Lernarrangements zu beschreiben, die geeignet sind, dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens zu dienen und eine Vernetzung des Wissens zu ermöglichen. Die Formen eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens, die die Schülerinnen und Schüler aktiv tätig sein lassen, sind hier von besonderer Bedeutung.

Es geht um Arbeitsformen, die **produktives Tun** fördern (z. B. Planungs- und Strukturierungsaufgaben, Materialaufbereitung, Referate, Facharbeit, Protokolle), es geht um eine Stärkung des **kommunikativen** Handelns (z. B. Gruppengespräche, Vorträge, Präsentation, Debatten) und um **forschende Arbeitsformen** (z. B. Interviews, Recherchen, Fallstudien). Solche Arbeitsformen sollen planvoll in den Lernprozess einbezogen werden.

3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird sequenziell aufgebaut. Die fachlichen, fachübergreifenden und methodischen Ziele des Faches sollen am Ende der Jahrgangsstufe 13 erreicht sein.

Folgende Kriterien können bei der Inhaltsauswahl hilfreich sein:

- Der Aufbau der fachlichen Inhalte darf nicht zu einer Stoffhäufung führen. Es gilt das Prinzip des Exemplarischen, das sich auf wesentliche, repräsentative und bedeutsame Fachinhalte beschränkt, die geeignet sind, übertragbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln.
- Die Auswahl der Unterrichtsinhalte soll so erfolgen, dass Vorwissen aktiviert werden kann. Lernzuwachs und Progression müssen deutlich werden.
- Die ausgewählten Inhalte sollen in fachlicher und fachübergreifender Hinsicht methodisch selbstständiges Arbeiten ermöglichen und entsprechende Kompetenzen progressiv aufbauen und sichern.

Die Auswahl von Unterrichtsinhalten orientiert sich an der didaktischen Struktur des Faches, für die die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die theologischen Themenfelder, die Erschließungs- und Deutungsmethoden sowie Dialog und Auseinandersetzung konstitutiv sind.

Der Unterricht sollte den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnen, ihre eigenen Erfahrungen und ihre Fragen als Inhalte des Unterrichts einzubringen. Daher sollte die Auswahl von Unterrichtsinhalten sich daran orientieren, inwiefern die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler hier einbezogen werden kann.

Die Lehrkräfte sollten sich darum bemühen, eine Atmosphäre der Offenheit und des Vertrauens zu schaffen, die dieses Anliegen unterstützt. Steht der Austausch von persönlichen Erfahrungen und eigener Betroffenheit im Vordergrund, sollten Arbeitsformen gewählt werden, die einen individuelleren Gesprächsrahmen bieten (wie z. B. anonyme Stellungnahmen, Partner- und Gruppenarbeit) und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnen, sich einzubringen.

Die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler, die theologischen Themenfelder und der Dialog mit konkurrierenden Deutungen müssen immer wieder aufeinander bezogen werden (vgl. 2.3 Obligatorik und 3.4 beispielhafte Sequenzbildung). In der Aufnahme dieser erfahrungsbezogenen Schülerorientierung darf die deutliche Gegenstandsbezogenheit nicht verloren gehen. Der Bezug zu den theologischen Themenfeldern und der Dialog mit anderen Positionen und Wertungen ist herzustellen.

Die unterrichtliche Behandlung der verbindlichen theologischen Themenfelder und der konkurrierenden Deutungen muss eine wachsende Komplexität der Lernprozesse und zunehmende Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zum Ziel haben. Um dies zu erreichen, müssen die Intention und die methodischen Verfahren den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden. Nur so können sie zunehmend aktiv in die methodische Planung und Auswahl der Unterrichtsinhalte einbezogen werden.

Als Anregung und Hilfe für diese Planung und Gestaltung wird auf das Planungsraaster in Kapitel 2.2 verwiesen. Als konkrete Ergänzung folgen hier zwei **ausgefüllte Raster**. Damit wird an unterschiedlichen Beispielen veranschaulicht, wie Aspekte

aufgegriffen, Forderungen eingelöst sowie Zusammenhänge und Verknüpfungen hergestellt werden können.

Die Felder des Rasters können von oben nach unten, von rechts nach links oder umgekehrt gelesen und gefüllt werden. Es geht um Konkretisierung und Variabilität, nicht darum, einen Halbjahresunterricht abzubilden. Deshalb wird auch keine Reihenfolge der Themen, Inhalte oder Methoden vorgegeben. Aus der Fülle der skizzierten Anregungen („Bausteine“) müssen beispielhaft Auswahlentscheidungen getroffen werden.

Das erste Beispiel beschäftigt sich mit der Frage nach dem „Bösen“ auf der Welt. Wenn man sich hier z. B. dafür entscheidet, die Auseinandersetzung mit dem Holocaust vorrangig zum Thema zu machen, bietet sich eine Schwerpunktsetzung im Hinblick auf eine Ganzschriftlektüre (z. B. Schoschana Rabinovici, Dank meiner Mutter – Vom Überleben der Wenigen in den Konzentrationslagern) an. Gedichte, Lieder und/oder Bilder können eine weitere Vertiefung leisten. Die Theodizee-Frage (auch mit Blick auf Hiob) wird dann von zentraler Bedeutung sein (Erschließen des theologischen Themenfeldes 1; siehe die Ausführungen zur Obligatorik in Kapitel 2.3).

Soll die Auseinandersetzung mit der Teufelsgestalt im Mittelpunkt stehen, wird man sich dagegen stärker mit historischen Veränderungen der Vorstellungen vom Teufel beschäftigen. So wird z. B. das mittelalterliche Teufelsbild – etwa der Zusammenhang von Teufelsglaube und historischer Hexenverfolgung – unter Berücksichtigung des biblischen Sprechens vom Teufel zu betrachten sein (Hi 1 und 2; Mt 4 u. a.). Moderne Bilder vom Teufel (z. B. in der Musik, in der Literatur, im Film) können Frage- und Erfahrungshorizonte der Schülerinnen und Schüler aufschließen helfen.

Alternativ könnte mit einem anderen (und doch ganz ähnlichen) Schema ein anderes theologisches Themenfeld (Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt/Thema 3) dominant erschlossen werden. Dann könnte z. B. Umberto Ecos Roman „Der Name der Rose“ im Mittelpunkt stehen. Kritische Anfragen an das Wirken der Kirche in der Welt (z. B. Umgang mit Macht und mit Andersdenkenden; Aufnahme der Ethik von Jesus, etwa im Rahmen der Diskussion um die Armut; christliche Sexualethik) in Vergangenheit und Gegenwart werden den Fragehorizont dann mitprägen.

Halbjahresthema: Wieso gibt es das Böse auf der Welt? Welches sind Ursachen und Erscheinungsformen in Vergangenheit und Gegenwart? – Religionen versuchen, Antworten auf diese drängenden Fragen zu geben			
II ⇒ I ↓	Formen religiösen Sprechens	Von der Theologie angewandte Erschließungs- und Deutungsmethoden	Wahrnehmung, Produktion und Anwendung durch die Schülerinnen und Schüler
Fragen und Erfahrungen der Menschen/Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> • Gedichte aus verschiedenen Epochen, die sich mit dem Thema „Das Böse“ beschäftigen • Bilder zur Teufelsthematik aus verschiedenen Epochen • Darstellung des Teufels im Kirchenlied und in der modernen E- und U-Musik • Filmmaterial zur historischen Hexenverfolgung und/oder zu modernem Satanismus • Das KZ = Das Böse (Schoschana Rabinovici, Dank meiner Mutter) (Ganzschrift) 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Gedichten/ Liedern/Bildern • Methoden der Filmanalyse • Arbeiten mit/an Ganzschriften (hier: literarische Ganzschrift) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler fragen nach dem „Bösen“; nach Erscheinungsformen und Definitionsversuchen, angeregt durch kritischen Umgang mit Text-/Bildmaterial • Sie gewinnen Zugang zu dem Thema, indem sie eigene Erfahrungen mit dem Bösen aussprechen und einbringen bzw. Erfahrungen mitteilen, die sie z. B. bei der Beobachtung von fremdem Leid gemacht haben – in Auseinandersetzung mit dem Filmmaterial oder angeregt durch die Lektüre der Ganzschrift und die dadurch initiierte vertiefte Auseinandersetzung mit dem Holocaust
Aussagen von Glauben und Theologie	<ul style="list-style-type: none"> • Gott und das Böse (u. a. die „dunklen Seiten Gottes“ und die Theodizee-Problematik) • Biblisches Sprechen vom Bösen und von „dem Bösen“ • „Das Gute am Teufel“ – Der Streit um den Teufel in der Theologie und in der kirchlichen Verkündigung in Vergangenheit und Gegenwart 	<ul style="list-style-type: none"> • Biblische Exegese (zum Teufelsbild z. B. Hi 1 und 2; Mt 4; Offb 20; zum Gottesbild z. B. 1. Sam 15, Ps 23, 1. Joh 4) • Umgang mit Zeugnissen der Kirchengeschichte zum Teufelsglauben („Hexenhammer“ 1486) • Umgang mit theologischen Texten (anhand des „Streits um den Teufel“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler üben biblische Exegese (z. B. anhand des Hiobbuches) • Schülerinnen und Schüler lernen historische und aktuelle kirchliche Positionen zum „Bösen“ kennen • Schülerinnen und Schüler setzen sich kreativ mit den erörterten Texten auseinander (z. B. in Form eines Briefes, einer fiktiven Tagebuchaufzeichnung, eines Schattenspiels ...)
Konkurrierende Deutungen anderer Religionen und Weltanschauungen	<ul style="list-style-type: none"> • „Das Böse“ in anderen Religionen (z. B. Shiva als der Schöpfer, der Erhalter und der Zerstörer; der Tantrismus) • Im Bann des Satans? Praktiken und Riten des Satanismus 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleichende Textanalyse • Ideologiekritische Analyse weltanschaulicher Positionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen in der Frage nach dem „Bösen“ • Schülerinnen und Schüler planen, organisieren und reflektieren ein „Theologencafé“ zur „Faszination des Bösen“
Weitere Bezüge zur Obligatorik: <ul style="list-style-type: none"> • Biblische Position • Theologisches Themenfeld • Ganzschrift • Projekt 	<ul style="list-style-type: none"> • z. B. Hiobbuch (in Auszügen); Mt 4; 1. Kor 13 • Dominant wird das theologische Themenfeld 1 erschlossen. – Es kann bei anderer Schwerpunktsetzung mit diesem Kursthema auch ein anderes theologisches Themenfeld (vor allem 3) dominant erarbeitet werden. • Schoschana Rabinovici, Dank meiner Mutter (Vom Überleben der Wenigen in den KZs, Frankfurt 1994). • z. B. Theologencafé zur „Faszination des Bösen“ oder z. B. Vorbereiten, Durchführen und Auswerten einer öffentlichen Veranstaltung mit einem Zeitzeugen zum Holocaust. Recherche in Spielbergs Shoah-Foundation im Internet. 		

Das zweite ausgefüllte Raster beschäftigt sich mit historischen und gegenwärtigen Krisensituationen der Kirche, immer auch mit Blick auf Erfahrungen und Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler mit der Kirche bzw. ihrer Ortsgemeinde. Es ist so konzipiert, dass im Rahmen des Halbjahresthemas zwei theologische Themenfelder (hier: Themenfeld 1: Die christliche Antwort auf die Gottesfrage und Themenfeld 3: Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt) erschlossen werden können.

Ungültig

Halbjahresthema: Wie verhalten sich Menschen in Krisen? – Hat die Kirche eine Zukunft? Theologische Antworten in einer sich verändernden Gesellschaft			
II ⇒	Formen religiösen Sprechens	Von der Theologie angewandte Erschließungs- und Deutungsmethoden	Wahrnehmung, Produktion und Anwendung durch die Schülerinnen und Schüler
I			
Fragen und Erfahrungen der Menschen	<ul style="list-style-type: none"> • Karikaturen zum Thema Kirchenkrise • Besuch eines sonntäglichen Gottesdienstes (Liturgie) • Die Kirche in ihrer Architektur 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildanalyse • Auswertung von Informationsmaterial zur EKD und zur EkvW/EKiR (Faltblatt) • Fragebogenentwicklung, Interviewtechnik und Auswertung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler fragen nach der Krise der Kirche, angeregt durch kritischen Umgang mit Bildmaterial • Sie suchen nach Ursachen für diese Krise und schildern eigene Erlebnisse mit/ in der Kirche – in Auseinandersetzung mit dem Info-Material • Sie bereiten einen Fragebogen vor zum Gemeindebesuch und lernen so den (computergestützten) Umgang mit statist. Material
Aussagen von Glauben und Theologie	<p>Fallbeispiele sollen verdeutlichen: Krisensituationen der Kirche in Geschichte und Gegenwart</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luthers reformatorische Erkenntnis • Kirchenkampf im Dritten Reich – BK und DC in Auseinandersetzung mit dem totalitären Staat • Restauration oder Neuanfang? – Die Kirchenkonferenz von Treysa 1945 • Die Rolle der Kirche in der friedlichen Revolution in der DDR 1989/90 	<ul style="list-style-type: none"> • Exegese des Römerbriefes Kap. 1, 17 und Röm 13 • Zeugnisse der Kirchengeschichte als historische Quellen auswerten • Umgang mit theologischen Texten und Bekenntnissen (Barmer Theol. Erklärung 1934) • Aktuelle zeitgeschichtliche Dokumente auswerten (Zeitungen, Predigten aus der Zeit des Umbruchs in der DDR-Gesellschaft) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler fragen nach der Krisenlösung aus der Begegnung mit historischen Krisen und theologischen Neuansätzen • Sie erstellen selbstständig eine Dokumentation über ihre Begegnung in der Gemeinde und die theologischen Grundlagen von kirchlicher Arbeit in der gegenwärtigen Situation • Sie sind aufgefordert, begründet Stellung zu nehmen zu aktuellen kirchenpolitischen Fragen und sich einzumischen (aktives Engagement)
Konkurrierende Deutungen anderer Religionen und Weltanschauungen	<ul style="list-style-type: none"> • Reformation: Krisenbewusstsein und Angst vor Verdammnis/Versuche, die Gerechtigkeit in der Welt mit Gewalt herzustellen (Müntzer). Die Täufer in Münster wollen das Gottesreich auf Erden errichten • Drittes Reich: Die NS-Ideologie vom deutschen Herrenmenschen (Sozialdarwinismus) und Führerkult • Kirche in der DDR: Die 10 Gebote der sozialistischen Moral und die atheistische Religionskritik des Marxismus 	<ul style="list-style-type: none"> • ideologiekritische Analyse politischer Dokumente und weltanschaulicher Positionen 	<ul style="list-style-type: none"> • In kritischer Prüfung sollen theologische Positionen von politisch-ideologischen Weltanschauungen abgegrenzt und unterschieden werden, um so eine begründete Haltung und Meinung zur zentralen Problemstellung des Kurses zu gewinnen
Weitere Bezüge zur Obligatorik:	<ul style="list-style-type: none"> • Biblische Position • Theologisches Themenfeld • Ganzschrift • Projekt 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Römerbrief (Kap. 1 und 3) • Dominant erschlossen werden die theologischen Themenfelder 3 und 1 • „Räumt die Steine hinweg“ – DDR Herbst 1989. Geistliche Reden im politischen Aufbruch, hrsg. von A. Ebert, J. Haber und F. Kraft, München 2. Aufl. 1990 (Ganzschrift) • Fragebogenprojekt zum Gemeindeleben und zum Gemeindeaufbau 		

Die beiden ausgefüllten Raster zeigen die Umsetzung der einheitlichen Kategorien in unterschiedlicher Weise. Die Variationsbreite der möglichen Konkretisierung wird deutlich; es geht also nicht primär darum, zwei Halbjahresthemen ausführlich und konkret als Beispiele zu schildern oder zu dokumentieren.

Mit Blick auf die weitere Obligatorik (vgl. Kapitel 2.3) ist beiden Rastern der Bezug zu mindestens einer konkreten biblischen Position, die Beachtung historischer Bezüge sowie die Begegnung mit heutiger Glaubenswirklichkeit gemeinsam.

In beiden Beispielen wird eine Ganzschriftlektüre angeregt; im ersten Beispiel („Das Böse“) handelt es sich um eine literarische, allerdings stark autobiografisch geprägte Ganzschrift, im zweiten Beispiel („Kirche in der Krise“) um einen Sachtext.

Auch wird bei beiden Beispielen die Möglichkeit eines projektorientierten Zugriffs angeregt; beide Male im Sinne eines produktionsorientierten Ansatzes (Verfassen eigener bzw. Vorspielen ‘fertiger’ Texte; Planen, Durchführen und Dokumentieren eines Fragebogenprojektes). Auch ist jeweils an eine eventuelle Präsentation der Ergebnisse (z. B. im Rahmen einer Ausstellung) gedacht.

Neben den beiden ausführlich dargestellten Beispielen werden in Anknüpfung an die didaktische Konzeption sowie die Ausführungen zu den Bereichen und zum doppelten Dialog (Kapitel 1.1.3 und Kapitel 2.1) als weitere Anregungen für die Konstruktion und Gestaltung von Halbjahresthemen beispielhaft folgende **thematische Füllungen** benannt:

- Menschen fragen nach Grund, Sinn und Ziel von Leben ↔ Religionen sprechen von Erfahrungen mit Gott
- Was bedeutet der Glaube an Gott? Existiert Gott oder ist er eine Fiktion? ↔ Konkurrierende Antworten im ‘Streit um Gott’
- Was ist das Geheimnis des Anfangs von allem Sein? ↔ Antworten und Fragen des Glaubens und der Theologie im Disput um Schöpfung und Evolution
- Menschen machen Erfahrungen mit unbegreiflichem, eigenem und fremdem Leid und Unheil ↔ Die Religionen (z. B. Christentum, Judentum, Buddhismus, Hinduismus) geben je eigene Antworten
- Wieso gibt es „das Böse“ auf der Welt? Welches sind Erscheinungsformen und Ursachen in Vergangenheit und Gegenwart? ↔ Die Religionen versuchen, Antworten auf diese drängenden Fragen zu geben (siehe dazu oben das **ausgeführte** Themenbeispiel)
- Wie steht es mit Frieden und Gerechtigkeit als ethischen Grundprinzipien? ↔ Christen verweisen auf biblische (Exodusthematik, Leben und Wirken von Jesus Christus) sowie auf heutige Beispiele für ein Eintreten für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit
- Wie steht es mit der Gerechtigkeit als einem ethischen Grundprinzip? ↔ Christen setzen sich ein für Arme und für Flüchtlinge – in Deutschland und in der Welt
- Menschen fragen nach dem Erlöser, nach dem Retter der Welt ↔ Christen verweisen auf Jesus Christus, Juden auf den Messias

- Was kommt nach dem Ende: Gibt es ein Weiterleben nach dem Tode? ↔ Reinkarnation? Auferstehung? – Religionen geben unterschiedliche Deutungen
- Welche Beiträge zur geistigen Orientierung kann Kirche heute leisten? ↔ Antwortversuche der Kirche in einer pluralistischen, säkularisierten Gesellschaft
- Wie verhalten sich Menschen in Krisen? – Hat die Kirche eine Zukunft? ↔ Theologische Antworten in einer sich verändernden Gesellschaft (siehe dazu oben das **ausgeführte** Themenbeispiel)
- Wie äußern sich die Religionen zur Bedeutung und zum Lebensrecht der nicht-menschlichen Schöpfung? ↔ Die Antworten von Christentum, Islam und Buddhismus
- Menschen sind Teil der Natur und verändern Natur ↔ Wie weit dürfen sie gehen?
- Sind Glaube und Fundamentalismus untrennbar miteinander verwoben? – Menschen fragen kritisch und beunruhigt nach dem Wahrheitsanspruch der Religionen in Vergangenheit und Gegenwart ↔ Die Religionen geben konkurrierende Antworten und suchen nach gemeinsamen Wegen (z. B. Weltethos)
- Menschen begegnen überzeugenden Persönlichkeiten und suchen nach Beispielen gelungenen Lebens ↔ Christen verweisen auf Albert Schweitzer (oder: Dietrich Bonhoeffer, Kardinal von Galen, Helmut Gollwitzer, Lothar Kreyssig und die Gründung von Aktion Sühnezeichen ...) ↔ Buddhisten verweisen z. B. auf den Dalai Lama, den 'Buddha im Exil'
- „Wer vor der Vergangenheit die Augen verschließt, wird blind für die Gegenwart und für die Zukunft“ ↔ Israel und die Deutschen
- Sind Liebe und Sexualität gute oder gefährliche Gaben Gottes? Wie ist die gesellschaftliche Position von Frauen und Männern? ↔ Christentum und Islam geben unterschiedliche Antworten und beeinflussen gesellschaftliche Veränderungen
- Menschen erleben und praktizieren neue Formen der Religiosität und fragen nach der Verknüpfung und Vereinbarkeit mit tradiertem Glauben
- Menschen planen und gestalten die eigene Zukunft und die Zukunft von Welt ↔ Religionen eröffnen Perspektiven der Befreiung und Hoffnung

Die Formen religiösen Sprechens des Bereichs II umfassen u. a. textliche, bildliche, musikalische und architektonische Dokumente, die auch von den Schülerinnen und Schülern selbst im Unterricht erstellt sein können. Deshalb kommt der Wahl und Bearbeitung der **Materialien und Medien** eine doppelte Bedeutung zu: Zum einen sind sie Gegenstand des Unterrichts, zum anderen sind sie wichtige Elemente der Vermittlung von Positionen und Inhalten. In beiden Fällen bedarf es einer der Verwendungssituation entsprechenden Bearbeitung.

Versteht man Glauben als denkenden, kritischen Glauben, der vor dem reflektierenden Diskurs der Gegenwart bestehen kann, muss die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur kritischen Analyse zunehmend entwickelt werden. In diesem Sinne kann auf eine sachgemäße Arbeit mit Texten als Beitrag zu einer wissenschaftspropädeutischen Bildung nicht verzichtet werden.

Im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe sind besonders die Texte von Bedeutung, die Glaubenserfahrungen und -traditionen dokumentieren oder sich mit diesen auseinandersetzen. Neben religiösen Texten im engeren Sinne werden im Religionsunterricht u. a. auch dokumentarische, journalistische, philosophische, wissenschaftliche und literarische Texte eingesetzt.

Eine besondere Form des Umgangs mit Texten stellt die Lektüre von **Ganzschriften** dar. Ihr Einsatz im Religionsunterricht ist von wesentlicher Bedeutung, weil sie auf Grund ihres Umfangs methodisch im Zentrum einer Unterrichtseinheit stehen.

Die Arbeit mit ihnen ist geeignet, gleichermaßen die Sach- und Methodenkonzentration und eine auf den Lebenszusammenhang bezogene, ganzheitliche Wahrnehmung von grundlegenden Fragestellungen zu fördern. Lebensrelevante Fragestellungen der Theologie, besonders der gegenwärtigen, werden von der Literatur aufgegriffen oder in nicht-literarischen Ganzschriften, wie Dokumentationen, Fachbüchern oder Biografien thematisiert. Auch einzelne Bücher des AT oder NT können als Ganzschrift einer Unterrichtseinheit zu Grunde liegen, sofern sie aufgrund ihres Umfangs einen komplexeren Denk- und Geschehenszusammenhang aufweisen, wie z. B. das Hiobbuch, das Markusevangelium oder die Apostelgeschichte.

Bei der Auswahl einer Ganzschrift muss geprüft werden, ob zumindest teilweise eine Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit dem Inhalt möglich ist und welches Themenfeld (vgl. 2.3 Obligatorik) in Verknüpfung mit dem Erfahrungshorizont der Jugendlichen sich dominant durch sie erschließen lässt.

Die Arbeit mit Ganzschriften im Religionsunterricht kann die Fantasie der Schülerinnen und Schüler, die Freude am Lesen und das offene Lernen anregen. Die inhaltlichen Schwerpunkte der unterrichtlichen Arbeit mit der Ganzschrift sollten in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern festgelegt werden, sodass die Arbeit am Text deutlicher die Interessen und den Erfahrungsbezug der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen kann.

Für einen Anthropologiekurs ist folgende Ganzschrift empfehlenswert: Helmut Gollwitzer, Ich frage nach dem Sinn des Lebens, Gütersloh 1994.

Im Rahmen eines Kurses, in dem die Gottesfrage dominant erschlossen wird, wäre beispielsweise das Hiobbuch ebenso denkbar wie Pinchas Lapide/Raimon Panikar. Meinen wir denselben Gott? (Ein Streitgespräch. 1994) Wird in einem Kurs die Frage nach Zuspruch und Anspruch Jesu, etwa in der Konzentration auf die Deutungen der Bergpredigt (Matthäusfassung) gestellt, so kann z. B. M. L. Kings Weihnachtspredigt aus dem Jahr 1967 – unter Beachtung ihres zeitgeschichtlichen Kontextes – die Anforderungen an eine Ganzschriftlektüre erfüllen.

Als Ganzschriften kommen auch fiktionale (z. B. ein Theaterstück, eine Novelle, ein Roman wie etwa Umberto Eco, Der Name der Rose; Luise Rinser, Mirjam, Frankfurt 1983; Stefan Heym, Ahasver, Frankfurt 1983; Charlotte Kerner, Geboren 1999), Weinheim 1989 oder Sachtexte (z. B. eine wissenschaftliche Abhandlung,

eine biografische Darstellung wie etwa Renate Wind, Dem Rad in die Speichen fallen, Weinheim 1990, oder die Darlegung einer philosophischen Position) in Betracht. In jedem Fall muss die Arbeit die Kenntnis der ganzen jeweiligen Schrift zur Grundlage haben.

Neben der Lektüre von Ganzschriften werden im Religionsunterricht häufig **Textausschnitte** bearbeitet. Die Lektüre solcher Textausschnitte bietet die Möglichkeit, ein breites Spektrum von Positionen zur Sprache kommen zu lassen. Die Auswahl muss dabei so getroffen werden, dass der jeweilige Zusammenhang bzw. der Gedankengang unverzerrt deutlich ist; unter Umständen müssen die Lehrerinnen und Lehrer ergänzende Informationen bereitstellen. Die Gefahr einer lediglich oberflächlich-assoziativen Reihung von Textausschnitten besteht bei einer sorgfältigen didaktischen Vorbereitung der Unterrichtssequenz nicht.

Auch der Einsatz von Zitaten, Aphorismen und anderen kurzen, prägnanten Textformen kann in einer Unterrichtseinheit sinnvoll sein. Sie können besonders in der Motivationsphase oder beim Transfer ein inhaltliches Spektrum eröffnen und sinnvoll Anstoß zu weiteren Überlegungen geben.

Bilder (z. B. Fotos heiliger Stätten, sakraler Bauten, Illustrationen von Sachzusammenhängen und Personen) können der Erarbeitung von Information bzw. ihrer vertiefenden Veranschaulichung dienen, können aber auch Impulse zu emotionalen und meditativen Zugängen sein.

Wie Texte können auch Bilder aus dem Bereich der Kunst und die in ihnen verwendete Symbole Ausdruck von religiösen Erfahrungen und Überzeugungen sein. Ein angemessener Umgang mit ihnen muss dem jeweiligen Werk auch unabhängig von der unterrichtlichen Zielsetzung gerecht werden. Sinnvolle Schritte der Erschließung können sein

- Betrachtung des Bildes
- Wahrnehmung der emotionalen Wirkung
- Wahrnehmung der ästhetischen Wirkung
- Betrachtung von Aufbau, Farben, Formen und Stilrichtung
- Beschreibung der Bild- und Symbolelemente und ihrer Bedeutung
- Einordnung in den thematischen Zusammenhang.

Eine Grundinformation über den jeweiligen Künstler (z. B. Michelangelo, Chagall, Habdank) und die Stilrichtung des betrachteten Werkes kann die Erschließung eines Kunstwerkes ergänzen und vervollständigen.

Eine besondere Art der bildlichen Darstellung ist die **Karikatur**. Die didaktische Chance ihrer Verwendung liegt in ihrer provozierenden Wirkung durch die ironische oder satirische Zuspitzung eines Problemzusammenhangs. In der Entschlüsselung ihres kritischen Gehalts gelingt eine geschärfte Wahrnehmung einer aktuellen oder auch zeitlos-allgemeinen Problemstellung.

Film, Video und **Musik** gewinnen im Religionsunterricht eine immer größere Bedeutung als Ausdrucksformen des jugendlichen Lebensgefühls, z. B. bestimmte

Emotionsgehalte, Lebenserfahrungen und Grenzsituationen menschlichen Lebens in der **Rock/Pop-Musik**, die ihrerseits rückwirkend auf Erfahrungen der Jugendlichen verändernden Einfluss haben.

Der **Film** ist vom Ursprung her fotografierte Realität, er erfährt jedoch durch die Gestaltung des Drehbuches und die Einsatzarten der Kamera künstlerische Komponenten, die je nach Genre (Spiel-, Dokumentar-, Animations-, Musik-, Fantasy-, Stummfilm etc.) neue bzw. im Fall von Computereinsätzen virtuelle Realitäten entstehen lassen.

Die ästhetisch-phänomenologischen Phänomene des Films bestimmen seinen Charakter als künstlerische Ausdrucksform von subjektiven Erfahrungen des Menschen auch im erlebten Widerspruch zu Vorstellungen und Beschreibungen, Analysen und Deutungen von Wirklichkeit.

Die vielfältige Verwendung von Symbolen erhält für den Dialog mit der Religion dort Gewicht, wo die Ausdrucksmöglichkeiten Grenzen überschreiten, wo etwas Unausdeutbares lediglich berührt und suggeriert wird, wie es dem Wort allgemein kaum möglich ist.

Die an realistisch-dokumentarische Tradition anknüpfenden **Filme** haben a priori informellen Charakter, ihre Einsetzungsmöglichkeiten im Religionsunterricht erschließen sich je nach Machart für einen Einstieg, für eine Vertiefung und/oder für ein abschließendes Resumée innerhalb einer Unterrichtsreihe oder einer Halbjahresthematik.

Filme mit komödiantischen und grotesken Ausdrucksformen (Comedy, Slapstick) können kontrastierend und konkurrierend zu den traditionellen theologischen Aussagen treten. Bei allen Filmsparten ist im Sinne eines ganzheitlichen Konzeptes auf den Einsatz der akustischen Parameter (Bildton, Fremdtton, Filmmusik) zu achten.

Die mit Hilfe von Synthesizern und Computern erzeugten Verfremdungen ermöglichen die Umsetzung von akustischen in optische Ereignisse, wie z. B. beim **Videoclip**. Es gibt folgende Typen von Videoclips: Der narrative Videoclip, in welchem die Betrachterinnen und Betrachter Versatzstücke einer Handlung zu einer Story assoziieren, und der Performanceclip, in welchem die Interpreten (Musiker, Sänger ...) dargestellt werden. Die ebenfalls häufig anzutreffenden Mischformen (seminarrativer Clip) arbeiten mit beiden Elementen und können um Effekt- bzw. Artclips erweitert werden, bei denen optische Trickeffekte der Video-Computertechnik eingesetzt werden. Letztere erschließen sich auf der individuellen subjektiven Erfahrungsebene der Betrachterinnen und Betrachter.

Die **Pop/Rock-Musik** als eine von zahlreichen **Musikarten** (wie z. B. Jazz, Programmmusik, Musiktheater, Kirchenmusik, neue Musik, Filmmusik, absolute Musik etc.) ist statistisch gesehen die von Kindern und Jugendlichen am häufigsten rezipierte Musik. Sie bietet dieser Hörerschaft zahlreiche Identifikationsangebote, die vom Erwachsenen nicht in dieser Weise nachvollzogen werden können. Die Ge-

fahr religionsdidaktischer Vereinnahmung im Sinne einer thematischen Verzwekung der Musik der Jugendlichen ist deshalb sehr groß und erfordert auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer methodisch-didaktisch einen sensiblen Umgang. Das Herauslösen eines für Lehrerinnen und Lehrer Religiöses implizierenden Wortes aus dem Titel oder Refrain eines Popliedes legitimiert noch kein Gespräch im Religionsunterricht.

Die Verbindung des Hörerlebnisses der Schülerinnen und Schüler mit der Fragestellung, innerhalb deren das Poplied in das Unterrichtsgespräch aufgenommen wird, sollte für die Schülerinnen und Schüler wichtig werden.

Wenn die **Popmusik** immer stärker auch durch visuelle Ergänzungen in **Video-clips** Erfahrungen und Lebensweltgefühle transportiert, steht die Nachfühbarkeit dieser Erfahrung und ihre Erlebbarkeit häufig im Gegensatz zu kognitiv-analytischen Prozessen, welche auf anderer Ebene Zugänge zu solchen Erfahrungswelten schaffen können. Dennoch bleibt es auch hier die Aufgabe des Oberstufenunterrichts, die in Bereich II genannten Erschließungs- und Deutungsmethoden in Bezug auf Wahrnehmung, Produktion und Anwendung durch die Schülerinnen und Schüler zu vermitteln und einzubeziehen. Ebenso sind diese Medien daraufhin zu untersuchen, ob und inwiefern sie transzendente oder gar religiöse Inhalte zum Ausdruck bringen. Die im Bereich I formulierten konkurrierenden Deutungen zu den Aussagen von Glauben und Theologie werden häufig in der **Musik** der Jugendlichen als traditions- und tabuaufbrechende Momente vermittelt.

Neben der analytischen und reflexiven Medienarbeit sollte zunehmend der **produktive Umgang mit Medien** in den Unterricht einbezogen werden. Durch die Erstellung kurzer Filmszenen oder Radiosendungen, die auch im Rahmen des Bürgerfunks/Lokalradios ausgestrahlt werden können, wird eine ganzheitliche Lernsituation geschaffen, in der kognitive Einsicht, Abstraktion und Fantasie, individuelle Anstrengung und soziales Lernen mit praktischem Tun verknüpft werden.

Die praktische Arbeit mit neuen Technologien im Unterricht, wie z. B. die Nutzung des Internets, fördert das eigenverantwortliche Handeln der Schülerinnen und Schüler. Um Schülerinnen und Schüler vor einem unreflektierten Einsatz dieser Technologien zu schützen, sollte der Unterricht dazu anleiten, ihre Möglichkeiten wirkungsvoll zu nutzen und ihre Gefahren und Grenzen zu erkennen.

Auch das **Spiel** ist eine geeignete Möglichkeit, im Evangelischen Religionsunterricht Lebens- und Glaubensfragen zu bearbeiten. Das erforderliche personale Engagement ermöglicht eine stärkere Identifikation mit dem Sachzusammenhang und kann auch das soziale Miteinander im Unterricht verstärken.

3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation

Eine schülerorientierte Lern- und Arbeitsorganisation trägt wesentlich mit dazu bei, dass selbstständiges Lernen der Schülerinnen und Schüler gefördert wird. Folgende Beispiele können diese Zielsetzung konkretisieren:

- Bei neu zusammengesetzten Kursen (meist in 11) wird das gegenseitige Kennenlernen organisiert (Vorstellungsrunde, Partnerinterview u. a.). Schülerinnen und Schüler äußern ihre Erwartungen und Forderungen an den Unterricht oder zu einer Thematik.
- Die Kursplanung kann schrittweise mit allen Beteiligten entwickelt werden und sollte dann transparent bleiben; allerdings muss die kooperative Kursplanung wachsen. Ein überfallartiger Versuch, gleich zu Beginn von 11/I alles gemeinsam zu planen, wäre eine Überforderung für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrerinnen und Lehrer.
- Die Rahmenbedingungen des Evangelischen Religionsunterrichts sollten schrittweise klar gemacht, verbindliche Inhalte und Ziele, Organisationsformen und Leistungskontrollen und damit die Funktion des Rasters und seiner Elemente vermittelt werden. Schülerinnen und Schüler können dann Zusammenhänge erkennen und nachvollziehen, eigene Aspekte und Fragestellungen, Materialien und Vorgehensweisen vorschlagen und einbringen.
- Ein breites Spektrum unterschiedlicher Medien sollte eingesetzt werden; dabei ist auf ihre Angemessenheit für die jeweilige Verwendungssituation zu achten. Neben genauer Analyse und kritischen Anfragen in Auseinandersetzung mit den gewählten Medien sollte auch Raum bleiben für assoziatives und kreatives Umgehen mit dem Medium.
- Sozialformen des Unterrichts wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Rollenspiele und andere Formen der gemeinsamen Darstellung zielen in besonderer Weise auf Kooperation.
- Am Ende eines Kursabschnittes/Kurses sollten alle Beteiligten gemeinsam den Kursverlauf sowohl auf der Sach- als auch auf der Interaktionsebene reflektieren, auswerten (Feed-back) und gemeinsam Folgerungen für die Zukunft ziehen. Diese Folgerungen können Verknüpfungen, Vertiefungen und Wiederholungen in den Blick nehmen und sinnvoll in einen gemeinsam aufgesetzten „Lernvertrag“ münden. Darin könnte festgeschrieben werden, dass eine Position – etwa die von Camus – bei einer anderen Frage noch einmal aufgegriffen werden soll, eine Methode erneut anzuwenden ist und eine Frage – wie die des Umgangs mit den Fremden – vertieft werden muss.

Projektorientierte Arbeitsformen

Die Dimensionen des Erfahrens, Verstehens und Handelns sind für den Evangelischen Religionsunterricht konstitutiv. In Aufnahme und Weiterführung der Ausführungen zu den didaktischen Grundlagen (vgl. Kapitel 1.1.3) lässt sich handlungsorientiertes Arbeiten in besonderer Weise an der Projektarbeit konkretisieren. Deshalb ist auch die Planung, Durchführung und Reflexion von mindestens einer projektorientierten Unterrichtsreihe in der gymnasialen Oberstufe obligatorisch (vgl. Kapitel 2.3).

Im folgenden Schaubild werden typische Merkmale des Projektunterrichts benannt und stichwortartig erläutert. Innerfachliche Beispiele verdeutlichen und konkretisieren, was unter einem „Projekt“ im Religionsunterricht zu verstehen ist. Schüler-

Gegenstands- und Methodenorientierung sind untrennbar miteinander verbunden (zu fächerverbindendem Projektunterricht vgl. Kapitel 3.2.3).

Die Hinweise auf „kritische Stellen“ können mithelfen, sich typische Schwierigkeiten bewusst zu machen. Sie signalisieren, dass eine idealtypische Umsetzung der Projektmethode kaum möglich sein wird; deshalb wird auch vorsichtigerweise von projektorientiertem Arbeiten gesprochen. Die Merkmale des Projektunterrichts haben aber dennoch eine wichtige Orientierungsfunktion: Sie zeigen die Richtung an, in die sich die unterrichtliche Praxis wenigstens versuchs- und schrittweise bewegen sollte.

Merkmale des Projektunterrichts (idealtypisch)	Kritische Stellen
<p>1. Das Thema (ein Ereignis, ein Erlebnis, ein Problem ...) konstituiert sich aus der Erfahrung und dem Interesse der Lerngruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> • z. B. Schülerinnen und Schüler fragen nach dem Wahrheitsanspruch der Religionen in Anbetracht von fundamentalistischem, religiös begründetem Terror auf der Welt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Themenfixierung durch die Lehrerinnen und Lehrer ohne Beteiligung der Lerngruppe • Ein unmittelbarer Erfahrungsbezug der Lerngruppe ist bei vielen Themen weder gegeben noch möglich – trotzdem können die Themen bedeutsam sein und Gebrauchswert-Charakter haben.
<p>2. Mitgestaltung und Mitplanung der Arbeitsprozesse durch die Schülerinnen und Schüler (z. B. Erstellen eines Arbeits- und Zeitplanes; Planung einer Umfrage; Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler z. B. in der Kleingruppe in überschaubarem Rahmen und mit begrenztem Zeitaufwand)</p> <ul style="list-style-type: none"> • z. B. Fragebogenerstellung und -auswertung zum Gemeindeaufbau und zum Gemeindeleben (vgl. dazu das Raster in Kapitel 3.2). 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende inhaltliche und methodische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler (Lehrerüberlegenheit) • Mangelndes Interesse der Lerngruppe (aus welchen Gründen auch immer) • Ungeduld der Lehrerinnen und Lehrer • Rahmenbedingungen der Schule und Zeitmangel im Halbjahr.
<p>3. Ganzheitliches Lernen als didaktisches Prinzip („Kopf“, „Herz“ und „Hand“)</p> <ul style="list-style-type: none"> • z. B. Produktionsorientierter Umgang mit Gerd Theißens Erzählung „Der Schatten des Galiläers“ München 1986 im Rahmen des Halbjahresthemas „Menschen fragen nach dem Erlöser, nach dem Retter der Welt: Christen verweisen auf Jesus Christus, Juden auf den Messias“: Tagebuch des Protagonisten Andreas verfassen; Zeitungskommentar verfassen (z. B. zur Beurteilung Jesu; zu Berichten über das Ostererlebnis) Planspiel vorberei- 	<ul style="list-style-type: none"> • „Kopflastigkeit“ setzt sich „hinter dem Rücken“ der unterrichtlichen Akteure durch: Die Gegenstandsorientierung dominiert gegenüber der Schüler- und Methodenorientierung.

<p>ten, durchführen und auswerten (z.B: Meinungen der Erzählfiguren über Jesus; Kreuzigung Jesu und Schuldfrage; Baruch, die Urgemeinde und das Apostelkonzil); freies, experimentelles Fortführen des Erzählstrangs.</p>	
<p>4. Lehrerinnen und Lehrer als Lernerleichterer</p> <ul style="list-style-type: none"> • z. B. durch Schaffen einer pädagogischen Atmosphäre; Bereitstellen breit gefächerter Lernmöglichkeiten; Antizipation möglicher interpersonaler Probleme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Abrücken von der eigenen Monopolposition (Informations-, Gesprächsleiter-, Planungsmonopol) fällt schwer; fehlendes Zutrauen in die Fähigkeiten der Lerngruppe; eigene Erfahrungs- und Ausbildungsdefizite, Lehrplaneinengungen o. ä.).
<p>5. Lebensnahes Lernen (zumindest tendenzielle Überwindung der Kluft zwischen Schule und Leben)</p> <ul style="list-style-type: none"> • z. B. Hinzuziehen außerschulischer Kompetenz: Vertreterinnen und Vertreter von terre des hommes, Kinder-nothilfe u. a. • z. B. Gespräche vor Ort: Im Krankenhaus, in der Diakoniestation, in der jüdischen Gemeinde, in der Moschee und im buddhistischen Zentrum. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zu ausschließliche Gegenstandsorientierung; Beharren auf bestimmten abstrakten Inhalten.
<p>6. Fertigstellen und Veröffentlichen eines Arbeitsproduktes (Produkterstellung und Präsentation)</p> <ul style="list-style-type: none"> • z. B. Gott – Realität oder Fiktion? – Erstellen einer Filmszene • z. B. Theologencafé: Ein Abend zum Thema: „Die vielfältigen Gesichter Gottes“ • z. B. Erstellen einer Radiosendung: „Die Schöpfung am Kreuz“ – Kirchliche Gruppen engagieren sich für die „eine Welt“. 	<ul style="list-style-type: none"> • Spannung zwischen Prozess- und Produktlernen • Enttäuschung bei fehlender bzw. begrenzter Resonanz oder negativen Rückmeldungen • Die eigenen Produkte/Präsentationsergebnisse erscheinen den Schülerinnen und Schülern als zu defizitär.
<p>7. Evaluation (Zwischen- und Abschlussbilanz, jeweils unter Einbeziehung metakommunikativer Prozesse)</p> <ul style="list-style-type: none"> • z. B. wahrnehmen und kritisch erörtern, worin der theologische Ertrag der jeweiligen Projektarbeit liegt. 	<ul style="list-style-type: none"> • „Ermüdung“ der Schülerinnen und Schüler am Ende einer längeren Unterrichtsreihe erschwert eine sinnvolle Abrundung • Fehlende methodische Vorerfahrungen der Lerngruppe und/oder der Lehrerinnen und Lehrer.

Unterrichtsgespräch

Im Interesse ganzheitlicher Lernprozesse müssen unterschiedliche Formen des Unterrichtsgesprächs arrangiert werden:

- Beim **gelenkten Unterrichtsgespräch** lernen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Lehrerinnen und Lehrer, wie Erkenntnisprozesse systematisiert und komplexe Probleme und Sachverhalte vertieft verstanden werden. Durch zielgerichtete Gesprächsimpulse wird der Gegenstand des Erkenntnisprozesses zunehmend erhellt und verdeutlicht.
- Beim **offenen Unterrichtsgespräch** erschließen die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbstständig die Problemstellung und Vorgehensweise der Stunde bzw. der Reihe. Die Lehrerinnen und Lehrer übernehmen zunehmend nur moderative Funktion, um ggf. stockende, von der Thematik abweichende oder falsch eingeschlagene Gesprächsgänge zu korrigieren. Dies kann zunehmend von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden.
- Auch zum Umgang mit anderen Formen des Unterrichtsgesprächs – z. B. **Diskussionen, Planspiele, Streitgespräche, Expertengespräche, Rundgespräche** – können die Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler durch kooperative Kursplanung und geschickten methodisch-didaktischen Einsatz befähigen. Diese Gesprächsarten können soziales und kooperatives Arbeiten einüben; darüber hinaus erschließen sie auch offene Arbeitsformen, wie z. B. die Projektarbeit oder das fachübergreifende Arbeiten (z. B. öffentliche Expertenbefragung zur Bewertung der Gentechnologien oder zur Wahrheitsfrage in unterschiedlichen Religionen).

Hausaufgaben

Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie dienen zur Festigung und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten sowie zur Vorbereitung des Unterrichts.

Auch im Evangelischen Religionsunterricht dienen Hausaufgaben häufig der Übung, der Wiederholung und der Vertiefung. Ein geschicktes Lernarrangement kann aber mit dazu beitragen, dass sie selbsttätiges Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern und z. B. Referate oder Projektarbeit vorbereiten:

- Übung und Wiederholung
- zu vorgegebenen Aspekten Materialien finden
- Festigung des Gelernten und Einüben selbstständiger Lernschritte
- kreative, produktionsorientierte Hausaufgabe.

Die Lektüre einer Ganzschrift (vgl. die Ausführungen zur Obligatorik in Kapitel 2.3) ist ein Beispiel für eine umfangreiche Hausaufgabe. Wichtig ist, dass festgelegt wird, bis zu welchem Zeitpunkt eine Lektüre abgeschlossen werden soll.

Referat

Die Schülerinnen und Schüler lernen hier studienvorbereitende Arbeitstechniken und planende Arbeitsverfahren; auch stellt das Referat ein individualisierendes Element in der Unterrichtsplanung und -durchführung dar. Es entspricht den in der mündlichen Abiturprüfung geforderten Qualifikationen des zusammenhängenden Vortrags einer selbstständig gelösten Aufgabe. Das Referat soll deutlich machen, dass der Problemzusammenhang des Kursthemas mitbedacht und verarbeitet wird und nicht nur Sachinformationen zusammengetragen werden. Der Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler soll im Blickfeld bleiben, die aufbereiteten Texte und Materialien sollen von den Mitschülerinnen und Mitschülern wahrgenommen und verstanden werden können.

Folgende Arbeitstechniken, die im Unterricht der Oberstufe sukzessiv erarbeitet und eingeübt worden sein sollen, sind durch Referate besonders gut anzuwenden:

- Informationsmaterial themen- und problembezogen auswählen, zusammenstellen und ordnen
- Exzerpte anfertigen und auswerten
- Gliederung anfertigen
- Fachmethoden angemessen wählen und anwenden
- Inhalte aufbereiten und adressatenbezogen konzipieren
- Zeit für Anlage und Vortrag des Referates richtig planen
- Stichwortzettel, Thesenpapier, Tafelanschrieb, Schaubild usw. anfertigen und vorbereiten
- sachlich, begrifflich, sprachlich angemessen, verständlich und zunehmend frei vortragen
- korrekt zitieren
- die zentralen Thesen in der Diskussion oder bei Rückfragen erläutern, erörtern oder vertiefen.

Das Referat hat unterschiedliche didaktische Funktionen im Unterrichtsprozess: Es kann sowohl vorbereitenden als auch erweiternden Charakter haben. Es ist integrativer Bestandteil des Unterrichts; die Referentin bzw. der Referent kann den Unterricht aktiv mitgestalten und das Unterrichtsgespräch anleiten. Die Aufgabe soll aus dem Kurs erwachsen, sie soll eindeutig formuliert und so begrenzt sein, dass für die Anfertigung des Referates ein Zeitraum von zwei Wochen ausreicht. Die Vortragszeit sollte in der Regel 15 Minuten nicht überschreiten. Hilfen der Lehrerinnen und Lehrer können auch erforderlich sein bei der

- Beschaffung von Literatur und Materialien
- Angabe einer Literaturliste, aus der die Schülerinnen und Schüler selbst auswählen
- Absprache von Schwerpunkten für die Erarbeitung
- Besprechung der Gliederung und evtl. auch der Art der Darbietung.

Protokoll

Das Anfertigen von Protokollen hat eine zweifache Funktion:

- Die Schülerinnen und Schüler erlernen eine Arbeitstechnik zur präzisen Erfassung der wesentlichen Elemente einer Stunde im Blick auf den Unterrichtsverlauf und die Unterrichtsergebnisse. Hierzu gehört u. a.: Konzentriertes Zuhören, Überschauen von Unterrichtsabläufen, Erfassen von Diskussionsabläufen, Ordnen von Diskussionsbeiträgen, Zusammenfassen von Ergebnissen und Technik des Mitschreibens.
- Die Protokolle sind für die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer eine Dokumentation der Unterrichtsprozesse und -ergebnisse.

Verschiedene Formen des Protokolls können eingeübt und verwendet werden:

- das Verlaufsprotokoll, das den Gang der Unterrichtsstunde in den wesentlichen Zügen wiedergibt
- das Ergebnisprotokoll, das lediglich die Unterrichtsergebnisse festhält
- das Protokoll des Diskussionsprofils, das diejenigen Beiträge besonders herausstellt, die die Diskussion entscheidend bestimmt haben; hierbei müssen die unterschiedlichen Standpunkte mit ihren Begründungen deutlich gemacht werden.

Für den Evangelischen Religionsunterricht empfiehlt sich häufig das Protokoll des Diskussionsprofils, das nicht nur die Unterrichtsergebnisse, sondern gerade auch die Brennpunkte der Diskussion im Pro und Contra der Argumentation festhält. Das Protokoll kann auf verschiedene Weisen in den Unterricht eingebracht werden, etwa durch Verlesen oder durch Verteilen von Vervielfältigungen. In der Phase des Einübens sollte es im Unterricht verlesen, besprochen und gemeinsam korrigiert werden.

Arbeitsmappe

Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe lernen, ihre Arbeit in zunehmender Selbstständigkeit zu organisieren. Konkrete Anregungen und Hilfen der Lehrerinnen und Lehrer sollen den Schülerinnen und Schülern bei diesem Lernprozess helfen. Ein wichtiges Element der zunehmend selbstständigen Arbeitsorganisation ist das Führen einer Arbeitsmappe.

3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation

Fachübergreifender Unterricht findet zunächst im Fach selbst statt. Er besteht aus dem „Blick über den Tellerrand“ in Gestalt von Exkursen oder der Reflexion der fachlichen Fragestellung und ihrer Plausibilität und Grenzen.

Fächerverbindender Unterricht besteht in der themen- oder problembezogenen Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, wenn es gilt, „quer liegende“ Themen-

stellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und -kategorien zu betrachten und dabei mehr als nur die Summe von Teilen zu erkennen. Fächerverbindender Unterricht ist organisatorisch und planerisch aufwendig. Er kann in den Schwerpunkten eines Schulprofils entwickelt werden. Da die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe an **einer** übergreifenden Veranstaltung teilnehmen sollen, müssen die Schulen, sofern sie keine Schulprofile (Fächerkoppelungen) aufweisen, entsprechend langfristig planen.

Projektorientierter Unterricht ist anwendungsbezogen, kurzphasig, kompakt, produktorientiert. Er muss in der Themenstellung erkennbar „besonders“ und machbar sein. Er kann im Fach selbst oder fächerverbindend stattfinden.

Fächerverbindender Projektunterricht findet in **übergreifenden Projektveranstaltungen** statt. Diese Veranstaltungsform soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, erlernte Arbeitsmethoden aus unterschiedlichen Fachbereichen selbstständig auf ein komplexes Thema zu beziehen und ein Problem aus der Perspektive mehrerer Fächer zu sehen. Projektveranstaltungen bieten auch die Gelegenheit zur Teamarbeit. Diese Veranstaltungen sind unter bestimmten, vorher festgelegten Leitfragen langfristig aus dem Fachunterricht heraus zu entwickeln. Die von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen werden im Rahmen der „sonstigen Mitarbeit“ beurteilt.

Da solche Projektveranstaltungen stufenspezifische Ziele verfolgen, sind sie im Hinblick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel auf eine Jahrgangsstufe oder auf die gymnasiale Oberstufe zu beschränken. Fachübergreifender und fächerverbindender Religionsunterricht wird aus der didaktischen Grundstruktur dieser Richtlinien abgeleitet. Es stellen sich folgende Fragen:

- 1) In welcher Weise entspricht fachübergreifender und fächerverbindender Religionsunterricht der Dialogstruktur des Faches?
- 2) Welche methodischen und organisatorischen Konsequenzen haben diese Arbeitsformen?

zu 1): Der dialogische Religionsunterricht, der Fragen und Erfahrungen der Menschen und der Schülerinnen und Schüler nicht begrenzt, ist in besonderer Weise offen für fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht. So verweist die Frage nach dem Ursprung menschlichen Lebens ebenso auf die biblischen Aussagen über die Schöpfung wie auf die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse im Bereich der Evolutionslehre im Fach Biologie. Aussagen des Glaubens und der Theologie stehen nicht im luftleeren Raum, so kann die Frage nach dem Sinn des Leidens zwar im biblischen Kontext behandelt werden, weist jedoch zugleich über diesen Rahmen hinaus auf die gesellschaftlichen Strukturen, die etwa Auschwitz ermöglichten oder den Hunger in der Welt zulassen, d. h. Ergebnisse der Geschichtswissenschaft und der Sozialwissenschaften sind zu berücksichtigen. Konkurrierende weltanschauliche Deutungen – wie etwa der Existentialismus oder der Marxismus – eröffnen notwendig das Gespräch mit der Philosophie. Die Dialogstruktur des Faches setzt also für bestimmte Teilthemen ein fachübergreifendes oder fächerverbindendes Denken und Arbeiten voraus.

zu 2): Das Raster in Kapitel 2 ist hilfreich zur Erläuterung der methodischen Konsequenzen fächerverbindenden Arbeitens. Die Formen religiösen Sprechens sind gerade nicht auf die biblischen Aussagen zu beschränken, sondern verweisen auf die Nachbarfächer. Wichtige Zeugnisse religiösen Sprechens entdecken wir verstärkt in der modernen Kunst und Literatur, wie sie in der Kunst voriger Jahrhunderte ohnehin selbstverständlich waren. Die Erschließungs- und Deutungsmethoden der Theologie beziehen sich zunächst auf das Fach: Literarkritik, Formgeschichte und Redaktionsgeschichte sind an NT- und AT-Texten zu belegen und zu überprüfen, gleichwohl erschließen unterschiedliche Zugänge zur Theologie eine ganzheitliche Betrachtung der Wirklichkeit, so z. B. die historisch-kritische Methode, politische Auslegungsversuche der Bibel, sozialgeschichtliche Interpretationsansätze und tiefenpsychologische Auslegungen. Die Wahrnehmung, Produktion und Anwendung durch die Schülerinnen und Schüler soll in ihrer fachübergreifenden Dimension am Beispiel des Umgang mit der Bibel verdeutlicht werden. Folgende Zugänge zu diesem wichtigsten Dokument des christlichen Glaubens sind sinnvoll

- die Bibel spielen (Interaktion/Bibliodrama)
- die Bibel neu schreiben (zusammen mit dem Fach Deutsch)
- die Bibel vertonen (zusammen mit dem Fach Musik)
- die Bibel malen und gestalten (zusammen mit dem Fach Kunst)
- die Bibel als Drehbuch (Verfilmung zusammen mit Literaturkursen).

Integrative und kooperative Formen der Zusammenarbeit führen in Planung und Durchführung zu besonderen Arbeitsformen und Arbeitsmethoden für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Schülerinnen und Schüler.

- **Fachübergreifender Religionsunterricht**

Themen, Methoden und Problemstellungen können fachübergreifend geplant und durchgeführt werden, wobei die Lerngruppe homogen ist und die Arbeit auf den Kurs beschränkt bleibt; die Lehrerinnen und Lehrer bringen Problemhorizonte und Problemstellungen ihres Zweitfaches ein, ebenso profitieren die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer von ihren Kenntnissen aus den von ihnen belegten Kursen in anderen Fächern.

- **Fächerverbindender Religionsunterricht**

Wechselseitige Bezüge bestimmter Teilprobleme werden in der Vorplanung entdeckt und führen zu Absprachen über phasenweisen Austausch der Arbeitsergebnisse, wobei die Lerngruppen unter sich bleiben oder in bestimmten Phasen kooperieren. Denkbar ist auch eine noch intensivere Form des fächerverbindenden Arbeitens, wobei zwei oder mehr Kurse koordiniert und gemeinsam unterrichtet werden, eventuell in gemischten Gruppen getrennt, um überfachliche Themen, Methoden und Problemstellungen in ständigem Wechsel der Fragestellung und methodischen Erschließung zu bearbeiten. Die Kurse müssen von vornherein parallel liegen, damit ein Wechsel der Lerngruppen und eventuell Teamteaching möglich werden. Dies kann bis zur kooperierenden Profilbildung einzelner Fächer weitergeführt werden.

Folgende methodische Elemente und Arbeitsformen sind zu beachten: Meistens werden die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer den thematischen Rahmen ab-

stecken und die Vorplanung durchführen, der Schnittpunkt der beteiligten Fächer ist zu bestimmen. Das Ziel ist eine gesteigerte Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch veränderte und sich ergänzende Blickwinkel, ein fächerverbindendes Thema leitet die Arbeit an, eine sorgfältige Sachanalyse ist unbedingte Voraussetzung, der Stundenplan muss auf zwei Ebenen von der Schulleitung angepasst werden: In der Phase der Planung und in der Phase der Kooperation. Ein Fach sollte zum Leitfach werden, d. h. die zentrale Themenstellung sollte von diesem Fach aus zu den Nachbarfächern weitergedacht werden. Die Schülerrollen bleiben hier eher im traditionellen Rahmen, die fächerverbindenden Lernleistungen dagegen ermöglichen ganzheitliche und methodisch vielfältige Betrachtungsweisen. Ein ganzheitliches Lernen wird angestrebt durch „Vernetzung“ von Teilfragen und Fachgebieten. Ein fächerverbindendes Ergebnisprotokoll sollte erstellt werden. Allerdings steht hier nicht ein Produkt am Ende des Arbeitsprozesses, sondern die Gesamtschau einer Epoche oder eines Themas. Die Integration von Einzelbeiträgen stellt am Ende das zu bewertende Ergebnis eines fächerverbindenden Unterrichts dar. Die neue Lehrerrolle führt hier eher in Richtung Teamteaching, wobei die Fachlehrerinnen und Fachlehrer in allen Lerngruppen dabei sein sollten, um die dort ausgelegten roten Fäden zu verknüpfen.

- **Projektorientierter Religionsunterricht/Übergreifende Projektveranstaltungen mit Beitrag des Religionsunterrichts**

Projektarbeit kann sowohl auf das Fach Evangelische Religionslehre beschränkt als auch fächerverbindend geplant und durchgeführt werden. Hierbei sind die Schülerinteressen auszuloten und in die Vorplanung einzubeziehen, eine Projektskizze ist gemeinsam zu entwickeln, bestimmte Inhalte und Probleme haben deutlich außerschulische Bezüge, vielleicht liegt ein aktueller Situationsbezug vor, die gesellschaftspolitische Praxisrelevanz ist zu prüfen, das Produkt leitet die Planung und den Arbeitsprozess, neue Schülerrollen sind einzuüben: Die Schülerinnen und Schüler schlüpfen in die Rollen des Journalisten, des Experten, des Bastlers oder Archivars.

Gerade diese beiden letztgenannten Formen machen deutlich, dass bei der Zusammenarbeit der Fächer folgende Faktoren zu bedenken sind: Vorbereitende Absprachen in den Fachkonferenzen der beteiligten Fächer über die Gesamthematik, die inhaltlichen Beiträge der Einzelfächer, Arbeitsformen und Effektivitätskontrollen, Zeitumfang der Zusammenarbeit. – Organisatorische Verankerung möglicher Kurszusammenarbeit im Stundenplan. – Absprachen mit der Schulleitung. – Gegenseitiger Erfahrungs- und Ergebnisaustausch der beteiligten Schülergruppen (Referate, Protokolle, Teamteaching, Formen der öffentlichen Darbietung der Ergebnisse – besonders im projektorientierten Religionsunterricht, z. B. in Ausstellungen). – Nachbereitende Auswertung mit dem Ziel der verbesserten Neukonzeption des Kooperationsmodells.

Themenbeispiele

- **Fachübergreifender Religionsunterricht:**
 - Anpassung und Widerstand der Kirchen im Dritten Reich (der Geschichtsunterricht ist hierfür der geeignete Partner)

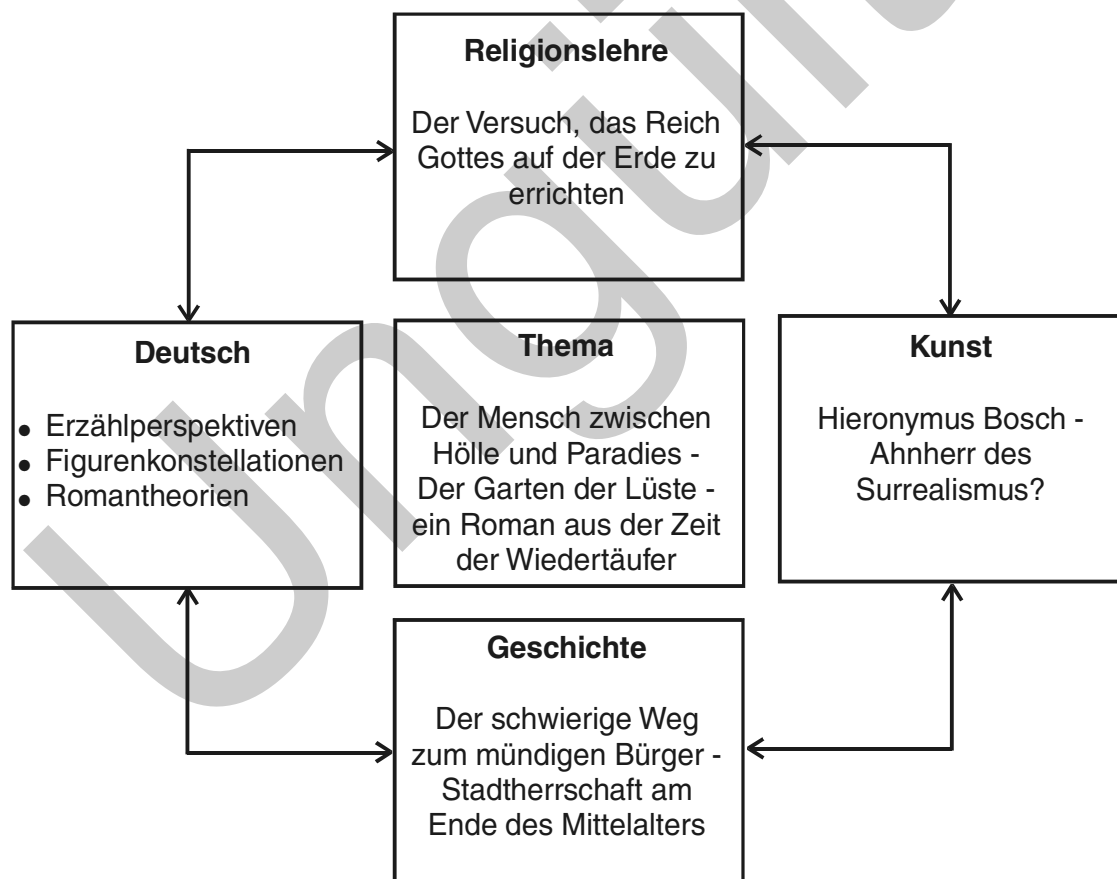
● **Fächerverbindender Religionsunterricht:**

- Was bedeutet der Glaube an Gott? Existiert Gott oder ist er eine Fiktion? ↔ Konkurrierende Antworten im „Streit um Gott“. – Hier kann eine Zusammenarbeit mit dem Fach Philosophie reizvoll sein (etwa im Zusammenhang mit der Erörterung des atheistischen Existentialismus Sartres oder Camus'). Ein gemeinsames Projekt (evtl. unter Einbeziehung von Katholischer Religionslehre) kann gut die ähnlichen und doch unterschiedlichen Fragen, Arbeitsweisen und Antworten der beiden Fächer verdeutlichen.
- Menschen machen Erfahrungen mit unbegreiflichem eigenen und fremdem Leid und Unheil ↔ Die Religionen (z. B. Christentum, Judentum, Buddhismus, Hinduismus) geben je eigene Antworten.- Hier kann eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch (Lektüre von Joseph Roth: Hiob, Köln 1982) für beide Fächer fruchtbar sein. Auch ist z. B. denkbar, die theologischen Deutungen der Hiobgestalt vertiefend für die Analyse nutzbar zu machen, während umgekehrt der Religionsunterricht eine bessere Einsicht in die wirkungsgeschichtliche Dimension des biblischen Hiobbuches (einschließlich seines komplexen Gottesbildes) gewinnen kann. Auch eröffnet die Kernfrage nach dem „Warum“ des Leidens Möglichkeiten der Kooperation mit dem Fach Katholische Religionslehre.
- Eine vertiefende Einsicht in die Geschichte des Antisemitismus und in die Lebenswelt der Ostjuden – vor allem im Russland des 19. Jahrhunderts – kann durch eine Zusammenarbeit mit dem Fach Geschichte erreicht werden.
- Wie steht es mit der Gerechtigkeit als einem ethischen Grundprinzip? ↔ Christen setzen sich ein für Arme und für Flüchtlinge – in Deutschland und in der Welt. – Hier eröffnen sich über die Kooperation zwischen Evangelischer und Katholischer Religionslehre hinaus Möglichkeiten einer Zusammenarbeit mit den Fächern Geschichte und Erdkunde, wie die folgende vorläufige Tabelle zeigt:

Ev./Kath. Religionslehre	<ul style="list-style-type: none"> • „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ • „Weltgestaltung als Auftrag der Kirche als Volk Gottes“ • „Das Weltethos-Projekt“ • „Vorrangige Option für die Armen, Schwachen und Benachteiligten“ • Die Idee der Gerechtigkeit – biblische Grundlage und theologische Entwürfe
Erdkunde	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung von Trägern und Formen der Entwicklungshilfe • „Hilfe zur Selbsthilfe oder Neokolonialismus?“ – Entwicklungshilfepolitik und ihre Chancen und Missbräuche • Entwicklungshilfe als Herausforderung für eine globale Friedenspolitik
Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> • Der Eurozentrismus und seine weltpolitischen Folgen – Ursachen und Auswirkungen der Kolonialgeschichte Europas • „Der kleine Bruder ist erwachsen geworden“ – das Ende des Imperialismus
- Menschen sind Teil der Natur und verändern Natur – wie weit dürfen sie gehen? Theologie, Philosophie und Sozialethik stellen kritische Anfragen an die Biologie und Biotechnik. Hier kann eine Zusammenarbeit mit Biologie hilfreich

und notwendig sein. Ein gemeinsames Projekt kann etwa den Disput um Schöpfungstheologie und Evolutionstheorie aufgreifen und Umriss eines aufgeklärten Weltbildes der Gegenwart entwickeln. Auch kann die Frage nach den Grenzen der Machbarkeit und der Verfügbarkeit über pflanzliches, tierisches und menschliches Leben nur sinnvoll geklärt werden, wenn die Chancen und Gefahren der Biotechnik bekannt sind und auf dieser sachlichen Grundlage ein theologisch verantwortbares Urteil gesucht wird.

Ein weiteres Beispiel wird in besonderer Weise in seiner Verknüpfung mit anderen Fächern dargestellt: Es scheint gewisse Parallelen zu geben: Apokalyptische Endzeitstimmung, wie sie auch heute wieder modern ist, taucht in der Religionsgeschichte immer wieder auf. Der Roman von Nicholas Salaman, *Der Garten der Lüste* (Zürich 1995), spricht eben dieses Zeit- und Lebensgefühl an und trifft damit im Kern eine Strömung des Weltempfindens der Jahrtausendwende. Eine Konzentration auf die Kernkapitel ist sinnvoll. In welcher Weise die beteiligten Fächer ihre fachspezifischen Fragenkreise einbringen, kann und soll hier nicht festgelegt werden. Es muss auch der Planungsentscheidung der kooperierenden Fachkollegen überlassen bleiben, ob sie kursintegrative oder kurskooperierende Formen der Zusammenarbeit für sinnvoll halten.



• **Projektorientierter Religionsunterricht:**

- Erstellung einer Dokumentation über Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit in der Heimatstadt (unterrichtlicher Bezug, Thema: Die Rolle der Kirchen)

- im Dritten Reich und die lange Geschichte des Antisemitismus. Produktorientiert durch die zu erstellende Dokumentation. In Kooperation mit den Fächern Sozialwissenschaften und Geschichte.)
- Gott – Realität oder Fiktion? – Erstellen eines Videofilmes (Interviews mit Passanten, Gemeindegliedern, Pfarrern; selbstständiges Verfassen einer Spielhandlung als dialogischer Auseinandersetzung mit Gott bestreitenden Äußerungen)
 - Theologencafé: Ein Abend zum Thema „Die vielen Gesichter Gottes“ (mit Lesungen und szenischem Spiel aus literarischen Texten, z. B. von W. Borchert („Draußen vor der Tür“, Hamburg 1956), W. D. Schnurre zum Stichwort „Der abwesende Gott“, Das Begräbnis, in ders. Erzählungen 1945–1986, München 1977, auch aus Glaubensgeschichten (D. Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung Gütersloh 12. Aufl. 1983); außerdem mit Schülertexten und -gedichten zur 'Sache mit Gott' (Adressaten: Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe sowie deren Eltern; Kolleginnen und Kollegen)
 - Ausstellung: „Versöhnen ohne zu vergessen“ – Beispiele für christlich-jüdischen Dialog und Begegnung in unserem Ort/in unserer Region (z. B. Internationaler Schüleraustausch mit Israel; Begegnungen mit der jüdischen Gemeinde Düsseldorf/Köln/Wuppertal/Dortmund/Münster etc.; Schul- und/oder Städtepartnerschaft mit Israel; Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen; Dokumentation von Gesprächen, z. B. mit Zeitzeugen, Fachleuten zu aktuellen Fragen)
 - Planen, Durchführen und Auswerten einer öffentlichen Podiumsdiskussion zum Thema: „Almosen oder Gerechtigkeit? – Hilfsprogramme für die Entwicklungsländer“ (mit Vertretern von terre des hommes, Kindernothilfe, Brot für die Welt/Misereor ...) oder als Vortragsreihe (Schülerinnen und Schüler stellen Unterrichtsergebnisse vor) oder als Ausstellung
 - Planung, Durchführung und Auswertung eines öffentlichen Vortragsabends (z. B. mit einem Referenten oder einer Referentin des Deutschen Hilfsvereins für das Albert-Schweitzer-Spital Lambarene e.V.; z. B. mit einem oder einer ehemaligen Freiwilligen von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste; z. B. mit einem Vertreter des Buddhismus in Deutschland)
 - Zeitungsprojekt : Dieses Projekt ist im Prinzip zu jedem Kursthema – etwa in Form einer breit gefächerten, zusammenfassenden, vertiefenden Gesamtschau – möglich
- **Übergreifende Projektveranstaltungen mit Beitrag des Religionsunterrichts.** Das Fach Religionslehre kann zu folgenden Projektveranstaltungen beitragen:
 - Projektthema: Fortschritte in den Naturwissenschaften – Alptraum oder verheißungsvolle Perspektive für die Zukunft? (Bioethik, Klonen von Menschen, moderne Fortpflanzungsmedizin, lebensverlängernde Maßnahmen bei Sterbenden). Zahlreiche Fächer können sich gut in ein solches Projekt einbringen (Neben ER/KR z. B. D, GE, KU, RK, SW, PL, BI, PH, CH, SP). Der Beitrag von ER/KR wird in der Formulierung ethischer Denkanstöße vor dem Hintergrund des biblischen Menschenbildes liegen („Dürfen wir, was wir können?“).

- Projektthema: Armut in Deutschland – Propaganda oder Wirklichkeit? (Jugendliche Obdachlose in unserer Stadt – Vorbereiten, Durchführen und Evaluieren einer Begegnung mit Obdachlosen oder Sozialhilfeempfängern, Asylbewerbern). Die Zusammenarbeit zahlreicher Fächer bietet sich an (z. B. D, KU, GE, EK, SW, RK, PL). Der Beitrag von ER/KR kann im Herausarbeiten des biblischen Menschenbildes, in der Akzentuierung von Solidarität und Gerechtigkeit sowie gegenwärtigen kirchlich-diakonischen Eintretens für die Armen und Schwachen in der Gesellschaft bestehen („Gottes Ebenbild oder gescheiterte Randexistenz?“).
- Projektthema: Schule und Jugend – Befragungen jüngerer Schülerinnen und Schüler unserer Schule über ihre Schulerfahrungen in den einzelnen Fächern, über ihr Elternhaus, Rollenerwartungen, Gruppenzwang, ihr Freizeitverhalten, ihre Zukunftsvorstellungen. – Ein wichtiges Ziel dieses Projekts wird es sein, Inhalte und Unterrichtsformen der einzelnen Fächer einer auszuwählenden Jahrgangsstufe zu evaluieren. Insofern können alle Fächer, die in der Sekundarstufe I unterrichtet werden, in die kritische Bestandsaufnahme einbezogen werden. Der Beitrag der Fächer Evangelischer und Katholischer Religionslehre kann zusätzlich darin bestehen, auf die vielfältigen kirchlichen Angebote aufmerksam zu machen (z. B. gemeindliche Jugendarbeit; überörtliche Beratungsstellen) und direkte Begegnungen mit ihnen zu arrangieren („Welche Orientierungshilfen können heute die Kirche und/oder der Religionsunterricht Jugendlichen geben?“).

3.2.4 Gestaltung der Zusammenarbeit von Evangelischer und Katholischer Religionslehre

Die ökumenischen und religionspädagogischen Gründe für eine besondere Kooperation der beiden Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre sind in 1.2.2 schon genannt. Bei fächerverbindendem Unterricht und bei fachübergreifenden Projekten sollte immer auch geprüft werden, ob die Zusammenarbeit etwa mit Deutsch oder Geschichte mit dem Katholischen Religionsunterricht gemeinsam gestaltet werden kann. Die über die Zusammenarbeit mit anderen Fächern weit hinausgehende Kooperation kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden bzw. organisiert werden:

- Lehrerinnen und Lehrer sprechen Inhalte, Themen und Vorgehensweisen ab, wobei sie Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler aufnehmen
- Die sonst getrennten Gruppen kommen zu Phasen des Unterrichts in einer Lerngruppe zusammen, um Kenntnisse, Erfahrungen und Sichtweisen auszutauschen und gemeinsam Themen zu bearbeiten
- Die sonst getrennten Gruppen führen ihren Unterricht zu einem gemeinsamen Projekt oder planen, gestalten und werten ein gemeinsames Projekt aus
- In gemeinsamen curricularen Absprachen können parallele Unterrichtseinheiten bis zum Abitur geplant werden, soweit sie für die beteiligten Konfessionen theologisch vertretbar sind
- Aus dem Unterricht heraus werden gemeinsame außerunterrichtliche Veranstaltungen entwickelt.

Bei vielen Inhalten und Themen sind Absprachen zwischen den Lehrerinnen und Lehrern beider Konfessionen sinnvoll, um die Sicht der jeweils anderen Konfession didaktisch mitzubedenken. So kann ökumenisch offenes Lernen zum durchgängigen Unterrichtsprinzip werden, ohne konfessionelle Unterschiede zu verwischen.

Für die gemeinsamen Phasen einer Unterrichtsreihe ist denkbar, nach entsprechenden Vorarbeiten in getrenntem Unterricht

- Expertinnen und Experten von beiden Gruppen gemeinsam zu befragen
- anhand von Schülerreferaten zu einem Thema unterschiedliche Sichtweisen vorzutragen
- gemeinsam Feiern vorzubereiten und zu gestalten.

Außerunterrichtliche ökumenische Veranstaltungen, die aus dem Religionsunterricht erwachsen und eventuell auch für die gesamte Schule angeboten werden, können sein:

- Schulgottesdienste, die gemeinsam geplant und gestaltet werden
- Tage religiöser Besinnung als Projekttag für die Schule
- Ausstellungen und Foren zu aktuellen Fragen
- gemeinsame Begegnungen, Hilfsaktionen, Initiativen u. a.

Aus diesen Aufgaben und Möglichkeiten ergeben sich die in Kapitel 6 beschriebenen Empfehlungen für die Absprachen zwischen den Fachkonferenzen im Blick auf die Formen der Kooperation, die Sequenzbildung und die gemeinsame Planung der Zusammenarbeit mit den Fächern der drei Aufgabenfelder und dem Fach Sport (siehe 1.2.1 und 3.2.3).

Analoges gilt für die Zusammenarbeit mit anderen Konfessionen und Religionsgemeinschaften.

3.2.5 Besondere Lern- und Arbeitsformen

Mit der „besonderen Lernleistung“ sollen herausgehobene Leistungen, die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erbracht haben, im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Punktzahlen auch zusätzlich honoriert werden. Es muss sich um eine herausragende Leistung handeln. Dies hat auch in Art und Umfang der Darstellung bzw. der Dokumentation seinen Niederschlag zu finden. Die Kultusministerkonferenz hat als äußerlich Anhaltspunkte für die Wertigkeit den Rahmen bzw. den Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses – dieses entspricht dem Äquivalent von maximal 60 Punkten – genannt.

Besondere Lernleistung kann z. B. sein: Ein umfassender Beitrag aus einem von Ländern geförderten Wettbewerb, es kann das Ergebnis eines über mindestens ein Jahr laufenden fachlichen oder fachübergreifenden Projektes sein. Es kann sich auch um eine größere Arbeit handeln, die sich aus dem Fachunterricht ergeben hat. Die besondere Lernleistung muss in Qualität und Umfang eine Facharbeit deutlich überschreiten. Sie soll außer- und innerschulische Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtsvorhaben erschließen, etwa in Feldarbeit und Experiment, in

der Arbeit in Archiven oder Bibliotheken. Das Vorhaben soll eine klare Aufgabenstellung haben, eine nachvollziehbare Ausführungsebene (z. B. Produkt, Recherche, Versuch, Auswertung bzw. Reflexion).

Im Fach Evangelische Religionslehre erfüllen folgende Aufgabenbeispiele die Vorgaben für die besondere Lernleistung:

- 1) Der Kirchenkampf in meiner Heimatstadt. Eine kommentierte Dokumentation von Zeugnissen der Anpassung und des Widerstandes der Kirche in der Zeit des Dritten Reiches. (evtl. mit einer Ausstellung in der Schule)
- 2) Ethische Probleme der Gentechnologie am Beispiel der Ziele und Aufgaben der örtlichen Anlagen und Forschungsstätten der chemischen Industrie.
- 3) Internationale Schulpartnerschaft mit Israel. Dokumentation der Erfahrungen und Perspektiven zukünftiger Zusammenarbeit.

In allen drei Aufgabentypen werden außerschulische Lernorte einbezogen (Arbeit in Archiven und intensives Quellenstudium in Aufgabe 1, Recherche und Informationsbeschaffung im Institut in Aufgabe 2, eigene Erfahrungen auf Studienfahrt in Israel in Aufgabe 3). Die Vorgabe „Feldarbeit und Experiment“ trifft dabei besonders für Aufgabentyp 2 zu, die Arbeit im Archiv oder einer kirchlichen Bibliothek eher für Aufgabentyp 1. Die Aufgabenstellung ist in allen drei Beispielen so angelegt, dass das Thema, das methodische Vorgehen und das Ziel der Arbeit klar erkennbar sind. Nur so ist eine eindeutige Bewertung der besonderen Lernleistung möglich, wie sie in Kapitel 5.5 eingefordert wird.

3.3 Grund- und Leistungskurse

Grund- und Leistungskurse tragen gleichermaßen dazu bei, das Ziel der Studierfähigkeit zu erreichen.

Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sollen

- in grundlegende Fragestellungen, Sachverhalte, Problemkomplexe, Strukturen und Darstellungsformen eines Faches einführen
- wesentliche Arbeitsmethoden des Faches vermitteln, bewusst und erfahrbar machen
- Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar werden lassen.

Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sind gerichtet

- auf eine systematische Beschäftigung mit wesentlichen, die Komplexität und den Aspektreichtum des Faches verdeutlichenden Inhalten, Theorien und Modellen
- auf eine vertiefte Beherrschung der fachlichen Arbeitsmittel und -methoden, ihre selbstständige Anwendung und theoretische Reflexion
- auf eine reflektierte Standortbestimmung des Faches im Rahmen einer breit angelegten Allgemeinbildung und im fachübergreifenden Zusammenhang.

Beide Kursarten basieren unverzichtbar auf dem Grundkursunterricht der Jahrgangsstufe 11.

Für die in Evangelischer Religionslehre seltenen Leistungskurse gelten wie für den Grundkurs die Bereiche des Faches, die Elemente des Rasters als Planungs- und Gestaltungsgrundlage mit der Zielsetzung einer größeren Selbstständigkeit im Umgang mit fachspezifischen Methoden und bei Arbeitsformen im Kurs sowie einer vertieften Verknüpfung der Inhalte und kritischer Reflexion von Vorgehensweisen und Ergebnissen.

3.4 Sequenzbildung

3.4.1 Kurse der Jahrgangsstufe 11

Die Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist in Kapitel 4 des Richtlinien textes beschrieben.

Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Jahrgangsstufe 11 i. d. R. durchgehend 10 bis 11 Grundkurse (30 bis 33 Wochenstunden).

Das Fach Evangelische Religionslehre ist Pflichtfach und muss bis mindestens Ende der Jahrgangsstufe 12/II belegt werden; Schülerinnen und Schüler, die sich vom Religionsunterricht befreien lassen, belegen ersatzweise das Fach Philosophie.

Mit dem Einsetzen der Grundkurse in der Jahrgangsstufe 11 ist für den Religionsunterricht in mehrfacher Hinsicht eine neue Situation gegeben. Aus verschiedenen Klassen und unter Umständen aus verschiedenen Schulformen kommen die Schülerinnen und Schüler mit oft sehr unterschiedlichen Voraussetzungen zusammen. Die meisten – aber nicht alle – haben in der Sekundarstufe I am Evangelischen Religionsunterricht teilgenommen.

Die Entscheidung über die Teilnahme am Religionsunterricht oder die Ersatzbelegung von Philosophie fällt nach sorgfältiger Beratung am Ende der Jahrgangsstufe 10 oder zu Beginn der Oberstufe bei der Kurswahl für die Jahrgangsstufe 11/I.

Besonders die in der Mittelstufe abgemeldeten Schülerinnen und Schüler sind im Hinblick auf die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht der Oberstufe zu informieren und zu beraten.

In methodischer Hinsicht sollte insbesondere die Fähigkeit vorhanden sein, Texte sorgfältig analysieren und sich begründet argumentativ darauf beziehen zu können. Auch sollte ein differenziertes Verständnis biblischen Sprechens, das die historisch-kritische Dimension des Alten und des Neuen Testaments einbezieht, vorliegen.

Inhaltlich wird eine Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben in seiner historisch-kulturellen Ausprägung vorausgesetzt; dazu gehören auch Grundkenntnisse über das Alte und Neue Testament. Die Schülerinnen und Schüler sollten religiösen Themen und ethischen Grundfragen gegenüber aufgeschlossen sein, um engagiert am Religionsunterricht teilnehmen zu können.

Die Schülerinnen und Schüler können nur dann erfolgreich am Evangelischen Religionsunterricht der Oberstufe teilnehmen, wenn sie etwaige Defizite aus der Sekundarstufe I mit Unterstützung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer ausgleichen.

Der Unterricht folgt für die Jahrgangsstufe 11 bis 13 insgesamt einem Sequenzialitätsprinzip. Dabei ergibt sich für die Jahrgangsstufe 11, dass sie die wissenschaftspropädeutische Vorbereitung für die Qualifikationsphase inhaltlich und methodisch übernehmen muss, d. h. dass gesorgt werden muss für

- eine breite fachliche Grundlegung
- eine systematische Methodenschulung in fachlicher, fachübergreifender und kooperativer Hinsicht
- Einblicke in die Anforderungen von Leistungskursen
- Angebote zur Angleichung der Kenntnisse.

Diese wichtigen Aufgaben der Jahrgangsstufe 11 werden am Beispiel von konkreten Problemstellungen und Halbjahresthemen erfüllt, wobei spezifische Methoden, Verschränkungen, Bereiche und Inhalte sorgfältig eingeführt und als Basis aller weiteren Arbeit festgehalten werden müssen. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Jahrgangsstufe 11 über alle Elemente des Rasters so informiert werden müssen, dass sie verstanden haben: Für jedes Halbjahresthema einer dann in 12 und 13 fortzusetzenden Kurssequenz gilt, dass zwei Bereiche miteinander verknüpft werden müssen, nämlich Fragen und Erfahrungen der Menschen – auch ihre eigenen – und Themenfelder der Theologie mit Formen religiösen Sprechens und den Erschließungs- und Deutungsmethoden. Es muss ihnen klar geworden sein, welche Bedeutung auch ihren eigenen Erfahrungen, Beiträgen, Positionen und Ausdrucksformen im gemeinsamen Gestalten der Halbjahre zukommt. Sie müssen erfahren haben, welcher Umgang mit Texten – besonders biblischen – gefordert ist und wie Ausdrucksformen fremder und eigener Erfahrungen und Positionen verstanden, erschlossen und bearbeitet werden sollen.

Im Folgenden werden drei Beispiele für Halbjahresthemen in der Jahrgangsstufe 11 beschrieben, kurz erläutert und begründet: Beispielsweise kann das Fragen nach Lebensgestaltung, nach Identität und Lebenssinn oder nach den Lebenswelten und den Lebensgestaltungswünschen Jugendlicher thematisiert und mit dem Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten durch die Kirche in konkreten Begegnungen mit ihrer Arbeit verbunden werden. Es wird aufgegriffen, angeglichen und fortgesetzt, was in der Sekundarstufe I zum Fragen nach Gott, zur Vorstellung vom Menschen als Ebenbild Gottes und von der Kirche als Raum, in dem Menschen eine gemeinsame Gestaltung des Lebens aus Hoffnung, Zuspruch und Anspruch Jesu versuchen, erarbeitet wurde.

In ähnlicher Weise kann die Thematik des Verhältnisses von Glauben und Wissen bzw. von Theologie und Naturwissenschaft oder konkreter die Frage nach der Verantwortung des Menschen im Umgang mit der Natur bzw. mit technischen Möglichkeiten in einem Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 behandelt werden, wobei die Kooperationsmöglichkeiten mit den Naturwissenschaften genutzt werden können. Eine weitere Möglichkeit der Anknüpfung, der Angleichung und Wiederholung sowie des Ausblicks auf Fragestellungen, Inhalte und Methoden der folgenden Kurse liegt darin, mit den Schülerinnen und Schülern aufzuspüren, wo und wie in ihren Lebenswelten, in ihren Sehnsüchten und Ängsten, in der Literatur und in gesellschaftlichen Erscheinungen die Gottesfrage enthalten ist, wo Themen von Vergötzung und Mythenbildung erscheinen, wie Symbole und Riten aufgenommen, gedeutet und genutzt werden und welche Fragen damit an Tradition und Kirche, an ihre Ausdrucksformen und Wahrnehmungen gestellt werden.

Der Leistungskurs in Evangelischer Religionslehre wird selten zu Stande kommen; eine ausreichende Informations- und Erfahrungsbasis für die Wahl der Kurse der Qualifikationsphase ist aber durch diese Gestaltung der Grundkurse in der Jahrgangsstufe 11 gegeben.

3.4.2 Sequenzbildung von 11 bis 13

Die für die Jahrgangsstufe 11 vorgeschlagenen Themen zur Einführung und Grundlegung nehmen schon Bezug auf die Vorschlagsliste (Kapitel 3.2), die Aufgaben der Jahrgangsstufe 11 können auch durch andere Themen (siehe unten) erfüllt werden. Es gilt Interesse zu wecken, Motivation zu schaffen, Zugänge zu eröffnen, Ansprüche zu klären und Kenntnisse und Fertigkeiten anzugleichen.

In der Qualifikationsphase erfolgt auf dieser Basis im Rahmen der Vorgaben eine sorgfältige und konkrete, zunehmend umfangreichere und eigenständigere Planung mit dem Kurs auch in Abstimmung mit dem parallel laufenden Unterricht in Katholischer Religionslehre.

Die Sequenz soll dabei zu einer Einheit aus Bausteinen einzelner Halbjahresthemen werden, die in Bezug auf Inhalte und Methoden miteinander verknüpft sind und in beiden Bereichen in zunehmender Komplexität zu Lernfortschritten bis zu Abschlussqualifikationen führen.

Die folgenden Beispiele zur Sequenzbildung zeigen bei gleichem Schema unterschiedliche Planungsschwerpunkte, welche abhängig sind

- von der jeweiligen Auswahl und Anpassung der Erfahrungsfelder durch die konkrete Lerngruppe und ihre Befindlichkeit (vgl. 2.1)
- von dem daraus resultierenden Gesprächsverlauf im Kurs und in den weiteren Halbjahren
- von der Abfolge der Themenfelder, wie sie in der Fachkonferenz festgelegt ist
- von der Überlegung und Festlegung, in welchem Kurs bestimmte Methoden eingeführt, geübt und angewandt werden
- davon, wie schließlich die immer selbstständigere Anwendung der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt wird.

Die 1. Kurssequenz zeigt als Charakteristikum der Sequenzialität (3. Spalte) den Lernfortschritt in inhaltlich-methodischer Rückführung und Fortführung der Schwerpunkte innerhalb der Halbjahresthemen und die Akzentuierung der obligatorischen Elemente (4. Spalte). Ebenso wird in der Ausführung der 2. Spalte deutlich, dass jedes theologische Themenfeld in wenigstens einem Kurs dominant erschlossen werden wird.

In der 2. Kurssequenz wird die theologische Legitimation des inhaltlich beschriebenen Lernfortschritts insbesondere durch die Ausweisung von vier inhaltlichen Schwerpunkten und leitenden Deutungskategorien geleistet (1. Krisenerfahrungen, 2. Schöpfungsverantwortung, 3. Freiheitsperspektiven, 4. Hoffnungsperspektiven). Diese Kategorien bewirken in Verknüpfung mit Aussagen von christlichem Glauben und Theologie und Erfahrungen der Menschen kontinuierlich und aufbauend den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler und erweitern ihre religiöse Deutungskompetenz. Neben den jeweiligen obligatorischen Elementen findet man in der 4. Spalte insbesondere die biblischen Bezüge.

1. Beispiel

	Halbjahresthema	Theologisches Themenfeld	Sequenzialität	Weitere Bezüge zur Obligatorik
11/I	„Lebenssituation und Lebensgestaltung“ – Auf der Suche nach der eigenen Identität	5	Exemplarische Einführung in den Evangelischen Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe (Inhalte, Methoden, Freiräume und Obligatorik) – Eigene Lebenssituation und Lebensgestaltung (Werte, Normen ...) – Beispiele von Lebensentwürfen in Geschichte und Gegenwart – Zeugnisse aktueller	<ul style="list-style-type: none"> • Lektüre einer Ganzschrift: Hermann Hesse, Siddhartha • Projekt: Vorbereitung, Begleitung und Evaluation eines Praktikums • (Film-) Projekt: Jugendliche über ihr Leben, ihre Wünsche, ihre Ängste, ihre Ziele

			Ereignisse und Phänomene religiösen und nichtreligiösen Lebens	<ul style="list-style-type: none"> alternatives Projekt: religiöse Symbole in der Pop-Rockmusik (Video-Clips), fachübergreifender Unterricht mit Musik und Kunst, Erstellen eigener Songs und erläuternde Vorführung
11/II	Menschen fragen nach dem Erlöser, nach dem Retter der Welt – Christen verweisen auf Jesus Christus, Juden auf den Messias	2; 1	Vertiefte Kenntnis von Leben, Werk und Wirkungsgeschichte von Jesus von Nazareth – Rückbezug zu 11/I: Vertieftes Kennenlernen weiterer Ausdrucksformen (v.a. die Bibel: hier auch Umgang mit bibelexegetischen Methoden; Zeugnisse zu Traditionen in anderen Kulturen und Religionen, hier v. a. des Judentums)	<ul style="list-style-type: none"> Lektüre einer Ganzschrift: Gerd Theißen, Der Schatten des Galiläers, München 1986
12/I	Der Mensch zwischen Hölle und Paradies – Eschatologisches Gedankengut in Geschichte und Gegenwart	4; 1 und 3	Fortführung von 11/II, z. B. im Blick auf Reich-Gottes-Botschaft im NT und auf jüdische Apokalyptik – Vertieftes Verstehen von Zeugnissen aus Literatur und Kunst, u. a. vertiefte Reflexion der Chancen einer Ganzschrift für den Evangelischen Religionsunterricht (Rückbezug zu 11/I, 11/II)	<ul style="list-style-type: none"> Lektüre einer Ganzschrift: Nicholas Salaman, Der Garten der Lüste Fächerkooperierende Zusammenarbeit möglich (vgl. Kapitel 3.2.3)
12/II	Wieso gibt es das Böse auf der Welt? Welches sind Erscheinungsformen u. Ursachen in Vergangenheit und Gegenwart? – Die Religionen versuchen, Antworten auf diese drän-	1 und 3	Vgl. das ausgeführte Themenbeispiel in Kapitel 3.2 – Rückbezüge/Vertiefungen z. B. zur Gottesfrage, zu problematischen kirchengeschichtlichen Stationen und zum Teufelsgedanken (12/I), zum Verhältnis Christentum und Judentum im Allgemeinen und zur Schuldproblematik im Besonderen (z. B. Kreuzigung Jesu)	Lektüre einer Ganzschrift: Umberto Eco, Der Name der Rose, München 1986 (v.a. mit Blick auf das 3. Themenfeld)

	genden Fragen zu geben			
13/I	Menschen begegnen überzeugenden Persönlichkeiten und suchen nach Beispielen gelungenen Lebens – Lebensbilder: Dietrich Bonhoeffer, Kardinal von Galen, Albert Schweitzer, der Dalai Lama	5	Einbettung in grundsätzliche Diskussionen zur Frage der Ethik, des Gewissens und verantwortlichen Handelns, u. a. in Fortführung zu 11/I. Kritische Würdigung der Lebensbilder – Rückbezüge/Vertiefungen auch zu Jesus Christus: Einheit von Wort und Tat (11/II), „Gut“ und „Böse“ (12/II) – Vertieftes Verstehen von Texten zu dogmatischen und ethischen Fragen	<ul style="list-style-type: none"> • Lektüre einer Ganzschrift: Renate Wind, Dem Rad in die Speichen fallen (über Dietrich Bonhoeffer) • Albert Schweitzer, Aus meinem Leben und Denken • Ausgewählte Reden des Dalai Lama: Begegnungen möglich, z. B. mit Referentinnen und Referenten des deutschen Hilfsvereins für das Albert-Schweitzer-Spital in Lambarene e.V.; mit einem Zeitzeugen zur Haltung der Kirche im Nationalsozialismus oder mit einem Vertreter des Buddhismus bzw. einem Mitglied einer Tibet-Initiative
13/II	„Global Village“ und seine Auswirkungen oder Menschen fragen nach ihrer Zukunft in der Einen Welt – Perspektiven einer christlichen Sozial- und Wirtschaftsethik	4, 5	<ul style="list-style-type: none"> • Heutige Welterfahrung und theologische Entwürfe: Versuch einer Zusammenschau unter der Perspektive der Lebensgestaltung (11/I und 13/I) und der Reich-Gottes-Botschaft (11/II und 12/I) 	Ganzschrift: EKD und DBK „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit – Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland 1997

2. Beispiel

	Halbjahresthema	Theologisches Themenfeld	Sequenzialität	Weitere Bezüge zur Obligatorik
11/I	Glaube und Naturwissenschaft. Ist der christliche Glaube durch das naturwissenschaftliche Weltbild überholt?	1 und 5	Exemplarische Einführung in den Evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe II (Inhalte, Methoden, Freiräume und Obligatorik) Inhaltliche Schwerpunkte und leitende Deutungskategorien: 1. Krisenerfahrungen 2. Schöpfungsverantwortung 3. Freiheitsperspektiven 4. Hoffnungsperspektiven	<ul style="list-style-type: none"> • Bibelexegese von Gen 1–11,9 • Stephen W. Hawking, Eine kurze Geschichte der Zeit (1997) • Projekt zum Thema „Unsere Welt im Jahre 2525“
11/II	Der Mensch zwischen Hölle und Paradies – der Versuch das Reich Gottes auf der Erde zu errichten	4	Ein fächerübergreifendes Projekt, wobei das Täuferreich zu Münster (16. Jh.) historisch, theologisch, literarisch und im Spiegel der Kunst betrachtet wird. Inhaltliche Schwerpunkte und leitende Deutungskategorien: 1. Krisenerfahrungen 3. Freiheitsperspektiven 4. Hoffnungsperspektiven	<ul style="list-style-type: none"> • Bibelexegese von Off 20 und 21 und Jes 65, 16–25 • N. Salaman, Der Garten der Lüste (Zürich 1995) • Fächerverbindende Zusammenarbeit möglich (vgl. Kapitel 3.2.3)
12/I	Gottesfrage und Atheismus – Hat Gott diese Welt sich selbst überlassen?	1	Ein theologisch-systematischer Kurs, in dem biblisch-theologische Positionen in Bezug gesetzt werden zu atheistischen Entwürfen der Philosophie und der Literatur. Inhaltliche Schwerpunkte und leitende Deutungskategorien: 1. Krisenerfahrungen 2. Schöpfungsverantwortung 3. Freiheitsperspektiven 4. Hoffnungsperspektiven	<ul style="list-style-type: none"> • Bibelexegese (Gottesbild des AT und NT) • Ganzschrift: Stefan Heym, Ahasver, (Frankfurt 1983) (vgl. Kap. 3.2.4) • Ganzschrift: Heinz Zahrnt, Stammt Gott vom Menschen ab? 3. Auflage 1982

12/II	Ist Jesus gescheitert? – Die Reich-Gottes-Botschaft und ihre Bedeutung für unsere Zeit	2	Ein bibelexegetisch orientierter Kurs, in dem die Reich-Gottes-Botschaft anhand der Gleichnisse, Wunder und Predigten Jesu erschlossen wird. Inhaltliche Schwerpunkte und leitende Deutungskategorien: 1. Krisenerfahrungen 3. Freiheitsperspektiven 4. Hoffnungsperspektiven	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichnisexegese im NT • Gerd Theißen, Der Schatten des Galiläers (München 1986) • Gott hat sein Volk nicht verstoßen. Synodenvorlage der EkvW 1999
13/I	Hat die Kirche eine Zukunft? Theologische Antworten in einer sich verändernden Gesellschaft	3	Ein kirchengeschichtlich orientierter Kurs, in dem Wendepunkte der Kirchengeschichte aufgespürt werden, die zu theologischen Neuorientierungen geführt haben (vgl. Raster in Kap. 3.2) Inhaltliche Schwerpunkte und leitende Deutungskategorien: 1. Krisenerfahrungen 3. Freiheitsperspektiven 4. Hoffnungsperspektiven	<ul style="list-style-type: none"> • Exegese von Röm 13 • Luthers Schrift „Von weltlicher Obrigkeit“ (1523) • Fragebogenprojekt zum Gemeindeaufbau und Gemeindeleben
13/II	Sind wir Menschen noch zu retten? – Die Frage nach dem Sinn des Lebens vor dem Hintergrund ökologischer, sozialer und sozialetischer Herausforderungen	5	Ein sozialetisch orientierter Kurs, in dem die aktuellen Herausforderungen heutigen Menschseins thematisiert werden. Inhaltliche Schwerpunkte und leitende Deutungskategorien: 1. Krisenerfahrungen 2. Schöpfungsverantwortung 3. Freiheitsperspektiven 4. Hoffnungsperspektiven	<ul style="list-style-type: none"> • Die biblische Begründung der Gottesebenbildlichkeit in Gen1 • Besuch bei einer Arbeitslosenhilfen-Initiative oder einer Umweltinitiative vor Ort (Planung, Durchführung, Evaluation) • Ganzschrift: Helmut Gollwitzer, Ich frage nach dem Sinn des Lebens. 7. Auflage 1987

Zur Ausführung des Planungsschwerpunktes im Bereich II im Hinblick auf die Konstruktion einer Sequenz kann als Merkmal von 11/I bis 13/II die mythisch-religiöse Symbolsprache im Hinblick auf die inhaltliche Durchdringung der Leitbegriffe „Gewalt – Fundamentalismus – Gerechtigkeit – Verantwortung“ dienen. Die Halbjahresthematik für 11/I kann lauten: „Menschen fragen nach der Ursache von Gewalt – Die Theorie des Opfers in anthropologischen, ethnologischen und religionswis-

senschaftlichen Entwürfen.“ In 11/I wird in die Symbolsprache des Opfermythos eingeführt und zwischen Standardmythos und gebrochenem Mythos unterschieden. Die eigenen Erfahrungen von Angst, Gewalt, Krise werden in ihrer mythischen Alltagsgestalt entlarvt als Standardmythos, welcher strukturell den Traditionen des Zusammenhangs zwischen Gewalt und Opfer entspricht. Als konkurrierende Deutung tritt hierzu die Mythenkritik im Lichte der jüdisch-christlichen Reflexion (Jahwe/Baal) in den entsprechenden Aussagen von Glauben und Theologie des AT.

Die in 11/I begonnene kritische Reflexion der mythischen Gewaltstrukturen kann in 11/II ausgeweitet werden durch den Ausweis und Vergleich der Symbolsprache der verschiedenen Religionen unter dem Halbjahresthema: „Sind Glaube und Fundamentalismus untrennbar miteinander verwoben? – Menschen fragen kritisch und beunruhigt nach dem Wahrheitsanspruch der Religionen in Vergangenheit und Gegenwart. Die Religionen geben konkurrierende Antworten und suchen nach gemeinsamen Wegen“. Zielfrage könnte hier sein: Gibt es in der Hoffnung auf Überwindung der tradierten Gewaltstrukturen einen ethischen Minimalkonsens („Weltheos“) der gemeinsamen Wege der Religionen als „Theologie der Religionen“?

In 12/II bietet sich an, die in 11/I angerissene These einer möglichen Mythenkritik durch eine Untersuchung der Symbolsprache Jesu (z. B. der Gleichnisrede) als Verdichtung des Prinzips „Gerechtigkeit und Reich-Gottes-Gedanke“ vertiefend zu untersuchen: „Wie steht es mit der Gerechtigkeit als einem ethischen Grundprinzip?“ Dies kann behandelt werden durch das Beispiel: „Christen setzen sich ein für Arme und für Flüchtlinge – in Deutschland und in der Welt“. Die Not der Bekennenden Kirche, den Rückfall der Nationalsozialisten in die Alltagsmythen als propagandistische Zielsetzung nicht korrigieren zu können, stellt den Schwerpunkt einer historischen Beleuchtung der Thematik für 12/II dar und knüpft stark an die aus den Alltagserfahrungen der in 11/I thematisierten Beispiele „Angst – Gewalt – Krise und Sündenbockmechanismus“ an. Das Halbjahresthema lautet dementsprechend: „Wer vor der Vergangenheit die Augen verschließt, wird blind für die Gegenwart und für die Zukunft – Israel und die Deutschen“. Die Schülerinnen und Schüler lernen Methoden der Entlarvung von Mythologien der Gewaltverherrlichung und utopistischen Staatsentwürfen als kritische Umgangsform für Gegenwart und Zukunft.

Damit ist für die 13/I die Thematik abgesteckt durch: „Simulation – Stimulation: Menschen auf der Suche nach der Wirklichkeit in der virtuellen Realität der postmodernen Medienlandschaft – eine Wirklichkeit?“ – Dabei tritt die religiöse Symbolsprache als Vermittlungsinstrument von Mystik – Vision – Ekstase hierzu in den Diskurs. Es folgt eine Analyse der Symbolsprache in der modernen Medienwelt (z. B. Cyberspace/Computerspiele/Science Fiction als Fortführung des alten Standardmythos). Medienkritisch wird das Rezeptionsverhalten in der postmodernen Spezialkultur als mystische Vision des Einswerdens mit einer Gemeinschaft Gleichgesinnter untersucht. Im Sinne einer kritischen Reflexion zunehmender Komplexität der bisherigen Halbjahre wird ebenso die Kombination der Erzählweisen der verschiedenen Medien untersucht. Die im Erfahrungsfeld ausgewiesenen Fragehaltungen bezüglich der Zugänglichkeit von Wirklichkeit schlagen sich nieder in der zugespitzten Frage: „Das Recht auf Wirklichkeit – eine neue Wirklichkeit?“

Abschließend würde in 13/II nach Orientierung und Umgangsformen der pluralistischen postmodernen Gesellschaft durch Anwendung der Mythenkritik in der Symbolsprache gefragt werden können unter der Thematik: „Welche Beiträge zur geistigen Orientierung kann Kirche heute leisten? – Antwortversuche der Kirche in einer pluralistischen, säkularisierten Gesellschaft“.

Zusammenfassung

Die für alle Sequenzen konstitutiven didaktischen Planungselemente sind bedacht, indem alle Elemente der Obligatorik eingelöst werden in Bezug auf

- die Erschließung und Verknüpfung beider Bereiche
- die Erfahrungen
- die theologischen Themenfelder
- die Methoden des Faches
- biblische Bezüge und bibelexegetische Methoden
- Ganzschrift
- Projekt.

4 Lernerfolgsüberprüfungen

4.1 Grundsätze

Die Grundsätze der Leistungsbewertung ergeben sich aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§§ 21 bis 23). Für das Verfahren der Leistungsbewertung gelten die §§ 13 bis 17 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe.

Die Leistungsbewertung ist Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für Schullaufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertungen sind ein kontinuierlicher Prozess. Bewertet werden alle von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3)
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in den Kapiteln 1 bis 3 dargestellt.

Leistungsbewertung setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen in Umfang und Anspruch kennen zu lernen und sich auf diese vorzubereiten. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.

- Bewertet werden der Umfang der Kenntnisse, die methodische Selbstständigkeit in ihrer Anwendung sowie die sachgemäße schriftliche und mündliche Darstellung. Bei der schriftlichen und mündlichen Darstellung ist in allen Fächern auf sachliche und sprachliche Richtigkeit, auf fachsprachliche Korrektheit, auf gedankliche Klarheit und auf eine der Aufgabenstellung angemessene Ausdrucksweise zu achten. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache werden nach § 13 (6) APO-GOST bewertet. Bei Gruppenarbeiten muss die jeweils individuelle Schülerleistung bewertbar sein.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muss den Schülerinnen und Schülern auch im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent sein.
- Im Sinne der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sollen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer ihre Bewertungsmaßstäbe untereinander offen legen, exemplarisch korrigierte Arbeiten besprechen und gemeinsam abgestimmte Klausur- und Abituraufgaben stellen.
- Die Anforderungen orientieren sich an den im Kapitel 5 genannten Anforderungsbereichen.

4.2 Beurteilungsbereich: Klausuren/Facharbeit

Allgemeine Hinweise

Klausuren dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse in einem Kursabschnitt, Klausuren sollen darüber Aufschluss geben, inwieweit im laufenden Kursabschnitt gesetzte Ziele erreicht worden sind. Sie bereiten auf die komplexen Anforderungen in der Abiturprüfung vor.

Wird statt einer Klausur eine Facharbeit geschrieben, tritt die Note für die Facharbeit an die Stelle der einer Klausur.

Zahl und Dauer der in der gymnasialen Oberstufe zu schreibenden Klausuren gehen aus der APO-GOST hervor.

4.2.1 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren

Der Schullaufbahn und der Wahl der Abiturfächer entsprechend werden in Evangelischer Religionslehre Klausuren in Grund- und Leistungskursen geschrieben.

In Grundkursen können die in den Klausuren zu erarbeitenden weiterführenden Aspekte zum Thema eingebracht und für die Gesamtgruppe fruchtbar gemacht werden (z. B. ggf. im gleichzeitigen Unterricht der Restgruppe oder durch eine Hausaufgabe oder bei der Rückgabe der Klausur).

Aufgabenarten für Klausuren in Grund- und Leistungskursen des Faches Evangelische Religionslehre sind Text- und Themaufgabe.

Eine **Textaufgabe** fordert die Erschließung und Bearbeitung biblischer oder anderer Texte, die inhaltlich in klar erkennbarem Zusammenhang mit der Arbeit des der Klausur vorangegangenen Unterrichts stehen müssen.

Eine **Themaufgabe** fordert die Darstellung und Erörterung fachspezifischer Sachverhalte, Begriffe, Probleme und Positionen, ggf. in Anlehnung an einen kurzen Text oder eine Karikatur. Auch diese Aufgabenstellung muss klar erkennbar bezogen sein auf Inhalte und Fragestellungen des vorangegangenen Unterrichts.

Bei beiden Aufgabenarten wird in der Regel eine gegliederte Aufgabe gestellt. Die Aufgabenstellung muss insgesamt – in schrittweiser Annäherung – den Anforderungsbereichen der Abiturprüfung entsprechen (siehe Kapitel 5).

Die Bezeichnungen „Textaufgabe“ und „Themaufgabe“ markieren ein Spektrum unterschiedlicher Aufgabenstellungen, deren Schwerpunkte von der Detailarbeit am Text bis zur textunabhängigen Problemerkörterung reichen können. Bei der Textaufgabe steht die Analyse des Textes in seiner Struktur und Aussage im Mittelpunkt mindestens in einer Teilaufgabe der Arbeit. Bei der Themaufgabe dage-

gen geht es insgesamt um die systematische Entfaltung einer Fragestellung bzw. eines Sachverhalts oder eines Problems. Die Aufgabenstellung muss den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen berücksichtigen, damit die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben angemessen lösen können.

Die Auswahl der Texte und Themen hat folgende Kriterien zu beachten:

- Die vorgelegten Texte sollen
 - eine Analyse zulassen
 - eine deutlich erkennbare Position der Verfasserin bzw. des Verfassers des vorgelegten Textes wiedergeben
 - im Falle einer Vergleichsaufgabe Spannungs- und Berührungspunkte enthalten
 - eine Auseinandersetzung mit anderen Positionen ermöglichen.
- Die Formulierung der Themaufgabe einschließlich ihrer Teilaufgaben soll
 - unterrichtsnah sein
 - mehrere Aspekte enthalten
 - eine Verknüpfung der Teilaufgaben unter einer Gesamtaufgabe aufweisen
 - das Feld möglicher eigener Entscheidungen der oder des Bearbeitenden nicht durch einengende Entscheidungsfragen begrenzen.

Beide Aufgabenarten fordern formale Fähigkeiten (z. B. Methoden der Texterschließung, Vertrautheit im Umgang mit der Fachsprache), Vertrautheit mit fachspezifischen Themen, Problemen und Begriffen und eine schlüssige Argumentation.

Der Rückgriff auf unterrichtliche Kenntnisse muss in mindestens einer Teilaufgabe schwerpunktmäßig erfolgen, sei es, indem im Unterricht erworbene Kenntnisse dargestellt werden, sei es, indem Gegenstände der Aufgabenstellung verglichen werden mit im Unterricht behandelten Gegenständen.

Die Aufgabenstellung beider Aufgabenarten muss – in zunehmendem Maße – offen sein für eine selbstständige Leistung in allen Anforderungsbereichen, wobei zu bedenken ist, dass eine gelungene Reproduktion eines anspruchsvollen Textes eine höhere Lernleistung sein kann als eine nur unzulänglich begründete Darlegung der eigenen Position oder Stellungnahme. In der Bearbeitung der Aufgaben muss den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben werden, auf ihre Erfahrungswelt Bezug zu nehmen. Auf eingeführte Methoden und Arbeitsformen sollte zurückgegriffen werden. Die Aufgabenstellung darf ein persönliches Bekenntnis weder fordern noch nahe legen.

Die **Korrektur** von Klausuren richtet sich (anders als beim Abitur) an die Schülerinnen und Schüler als die Verfasser der Arbeit. Sie soll Verstöße und Mängel der Klausur kennzeichnen und ggf. erläutern, jedoch auch ihre Leistung würdigen und über diesen Weg die vollzogene Leistungsbewertung bezüglich der einzelnen Teilaufgaben und der Arbeit insgesamt einsichtig machen. Die Korrektur soll ferner Hinweise, Hilfen und Anregungen zur Förderung der Weiterarbeit der Lernenden enthalten.

Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit sind anzustreichen. Diese Fehler können, wenn sie gehäuft vorliegen, zu einer Verschlechterung der Note um bis zu einer Note führen.

Sachliche und gedankliche Fehler und Mängel werden am Rand knapp gekennzeichnet (z. B.: falscher Terminus, Widerspruch, Verstoß gegen die sprachliche oder sachliche Logik wie etwa Verwechslung von Begründung und Folgerung) und ggf. dort oder unter der Arbeit näher erläutert. In ähnlicher Weise sollten auch Vorzüge der Arbeit hervorgehoben werden.

Für die **Bewertung** der in einer Klausur erbrachten Leistung ist eine Orientierung an den Bewertungskriterien der schriftlichen Abiturprüfung sinnvoll (siehe Kapitel 5.3.3); dabei ist zu berücksichtigen, dass die für die Abiturprüfung maßgeblichen Erwartungen und Anforderungen nur in schrittweiser Steigerung erfüllt werden können. Insbesondere in der Jahrgangsstufe 11 können die Beherrschung bestimmter Methoden und eine begründete Stellungnahme erst ansatzweise verlangt werden.

Kriterien für die Beurteilung von Klausuren sind

- Gliederung der Aussagen
- begriffliche Klarheit
- angemessene Verwendung der Fachsprache
- Klarheit der Gedankenführung
- Beherrschung der im Unterricht geübten Methoden
- Umfang und Genauigkeit der im Unterricht gewonnenen Kenntnisse und Einsichten
- Stimmigkeit der Aussagen
- Textfassung und Problemverständnis
- Differenzierung zwischen Wesentlichem und weniger Wichtigem
- Breite der Argumentationsbasis
- Vielfalt der Aspekte und verarbeiteten Sachverhalte
- Darlegung der eigenen Beurteilungskriterien
- Reflexionsniveau.

Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer bewerten die Klausur und begründen ihre Note.

4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Facharbeiten

Allgemeine Regelungen für die Facharbeit

Wissenschaftspropädeutisches Lernen zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen Lernens vertraut zu machen. Facharbeiten sind hierzu besonders geeignet. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll im Verlauf der Schullaufbahn eine Facharbeit anfertigen.

Facharbeiten ersetzen in der Jahrgangsstufe 12 nach Festlegung durch die Schule je eine Klausur für den ganzen Kurs oder für einzelne Schülerinnen und Schüler. Facharbeiten können auch im Rahmen der "Sonstigen Mitarbeit" bewertet werden. Eine Facharbeit hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur; sie soll einen Schriftumfang von 8 bis 12 Seiten (Maschinenschrift) nicht überschreiten.

Die methodischen Anforderungen an eine Facharbeit sind im Unterricht vorzubereiten. Unter Umständen ist es zweckmäßig, wenn diese Aufgabe nach Absprache in der Schule vom Fach Deutsch übernommen wird.

Zur selbstständigen Themenentwicklung muss interessierten Schülerinnen und Schülern aus der laufenden Kursthematik Raum gegeben werden. Aus einer Unterrichtseinheit wird der zu bearbeitende Inhalt in Schwerpunkten abgesteckt. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eine Vorformulierung des Themas („Arbeitstitel“ der Facharbeit), aus der heraus nach Beratung mit den Lehrerinnen und Lehrern das endgültige Thema schriftlich durch die Lehrerinnen und Lehrer festgelegt wird. Für die Aufgabenstellung ist kein bestimmter Aufgabentyp vorgesehen, es gelten generell die Bestimmungen der Klausuren, der Bezug der Aufgaben zur Halbjahresthematik muss jedoch hinreichend konkret sein und die drei Anforderungsbereiche umfassen. Die Facharbeit muss selbstständig angefertigt werden: Während der nach Aushändigung der endgültigen schriftlichen Themenformulierung beginnenden vierwöchigen Arbeitszeit stehen die Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern mit punktuellen Hinweisen beratend zur Seite. Diese Hinweise können sich z. B. beziehen auf

- die Überprüfung der von den Schülerinnen und Schülern vorgenommenen Gliederung
- Anregungen zu Sekundärliteratur
- die Anwendung fachübergreifender Methoden und Medien.

Didaktischer Stellenwert

Die Facharbeit ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich über einen längeren Zeitraum selbstständig mit einer Thematik i. S. des in Kapitel 1 dargestellten didaktischen Grundkonzeptes auseinander zu setzen.

Die Facharbeit fördert die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Erwerb grundlegender Kompetenzen für die Studierfähigkeit, und sie erhält im Hinblick auf fachübergreifendes Arbeiten einen besonderen Stellenwert (vgl. 3.2.4): Die ganzheitliche Betrachtung einer Thematik kann sich hier unter Einbezug weiterer Fächer entwickeln und in vielfältigen Formen religiösen Sprechens niederschlagen. Die Schülerinnen und Schüler können auf diese Weise ihre Kreativität im Umgang mit dem Fach Evangelische Religionslehre erproben und entfalten. Diese Form der schriftlichen Auseinandersetzung mit einem Thema bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre besonderen Begabungen und Interessenschwerpunkte einzubringen.

Beispiel einer Facharbeitsorganisation

Innerhalb der Halbjahresthematik „Menschen fragen nach dem Erlöser, nach dem Retter der Welt – Christen verweisen auf Jesus Christus, Juden auf den Messias“ entwickeln die Schülerinnen und Schüler Interesse an der Problemstellung: Gab es vor Jesus schon „Christen“? Die Schülerinnen und Schüler haben sich sowohl im Unterricht mit der Ganzschrift G. Theißens, Der Schatten des Galiläers, als auch selbst mit einer Publikation aus dem Angebot der Qumranveröffentlichungen beschäftigt und möchten außerdem hier auch ihre Geschichtskennntnisse anwenden. Nach Beratung mit den Lehrerinnen und Lehrern entwickeln sie den „Arbeitstitel“: „Christliche Ideen vor Jesus? – Eine kritische Sicht der Essenersekte am Toten Meer“. Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihr thematisches „Forschungsfeld“ unter Berücksichtigung von Zugängen zu Text- und Arbeitsmaterialien abgesteckt haben, wird im Beratungsgespräch mit den Lehrerinnen und Lehrern das endgültige Facharbeitsthema festgelegt und den Schülerinnen und Schülern schriftlich ausgehändigt: „Die Essener als Schlüssel zum Christentum? Aspekte zur Rolle der Sekte von Qumran innerhalb der jüdischen Eschatologie vor Jesus“. Bei der Bearbeitung muss der Bezug zur gemeinsamen Lektüre des Buches von Theißens und zum Unterricht klar herausgearbeitet werden. In Absprache mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer könnte dabei folgende Gliederung entstehen:

- 1) Leben und Gesetze der Essener in zusammenfassender Darstellung sowie Vergleich und Auseinandersetzung mit der Darstellung bei Theißens
- 2) Analyse der Parallelen und Unterschiede der eschatologischen Entwürfe der Essener zu ausgewählten Stellen der Synoptiker (insbesondere die dortige Darstellung des Johannes des Täufers)
- 3) Wie viel Christliches gab es vor Jesus? – Versuch einer eigenen kritischen Stellungnahme zu dieser Frage

Bewertungskriterien

Es gelten generell die Bewertungskriterien von Klausuren hinsichtlich der Anforderungen und Leistungen. Angepasst an die Aufgabenart können insbesondere folgende Aspekte einbezogen werden:

- das Anspruchsniveau des Themas
- der erforderliche Arbeitsaufwand
- der Grad der Selbstständigkeit der erbrachten Leistung (unter Berücksichtigung der Vorbereitung im Unterricht und der zugänglichen Sekundärliteratur)
- Form und Aufbau, das heißt z. B. die äußere Form und sprachliche Korrektheit, richtiges Zitieren, Gliederung und gedankliche Strukturierung
- inhaltliches Verständnis, das heißt z. B. Erfassen der Aufgabenstellung, Entwicklung einer Lösungsstrategie, Darlegung des Lösungsweges, Formulierung, Diskussion und Bewertung der Ergebnisse
- Methodisches Verständnis, das heißt z. B. Gestaltung des Arbeitsprozesses, Nutzung der Fachsprache, fachspezifische Methodenwahl und Methodenbewusstsein
- Nutzung von Darstellungsmöglichkeiten und Medien.

4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.1 Allgemeine Hinweise

Dem Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ kommt der gleiche Stellenwert zu wie dem Beurteilungsbereich Klausuren. Im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ sind alle Leistungen zu werten, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Unterricht außerhalb der Klausuren erbringt.

Dazu gehören Beiträge zum Unterrichtsgespräch, die Leistungen in Hausaufgaben, Referaten, Protokollen, sonstigen Präsentationsleistungen, die Mitarbeit in Projekten und Arbeitsbeiträge, die in Kapitel 3.2.2 beschrieben sind.

Eine Form der "onstigen Mitarbeit" ist die schriftliche Übung, die benotet wird.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der Sonstigen Mitarbeit auf die mündliche Prüfung und deren Anforderungen vorbereitet werden.

4.3.2 Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

Zu den in Kapitel 3 genannten Formen der „Sonstigen Mitarbeit“ werden im Folgenden die Bewertungskriterien kurz beschrieben und die Gewichtung bei der Abschlussnote benannt.

Beiträge zum Unterrichtsgespräch

Die Bewertung der Schülerleistungen sollte über einen längeren Zeitraum erfolgen, damit Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler in dieser Arbeitsform beobachtet und berücksichtigt werden können. Folgende Fähigkeiten und Leistungen sind zu würdigen und zu gewichten:

- Fähigkeit zu Reproduktion, Ordnung und Gliederung von Beiträgen zum Thema
- Fähigkeit zum Erkennen von Problemstellungen und offenen Fragen im Dialog
- Sachbezogenheit, Grad der Selbstständigkeit und Argumentationsfähigkeit innerhalb der Meinungsäußerung
- Entwicklung und Anwendung der Fachsprache
- zunehmende Selbstständigkeit im Umgang mit Fragen, Inhalten und Verfahren.

Dabei werden auch Kriterien des sozialen Verhaltens und der kommunikativen Kompetenz zu beachten sein, z. B. ob die Schülerinnen und Schüler

- durch Informationen und Stellungnahmen gemeinsames Interesse und diskussionsanregendes Problembewusstsein erzeugen
- ihre Beiträge so einbringen, dass eine Atmosphäre der Zusammenarbeit entsteht oder erhalten bleibt
- aufeinander hören und ihre Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner nicht nur in Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch in den anderen Mitgliedern der Lerngruppe sehen

- Beiträge anderer positiv aufgreifen, verbessern oder vertiefen
- Mitschülerinnen und Mitschülern helfen, bestimmte Aufgaben im Kurs oder in der Lerngruppe zu übernehmen.

Mitarbeit bei Projekten

In Bezug auf die Leistung der Projektgruppe können folgende Gesichtspunkte für die Bewertung benannt werden:

- der Grad des selbstständigen Planens und Handelns
- die Anwendung fachspezifischer Arbeitstechniken und -methoden
- die Bereitschaft, eine Problemstellung oder ein Thema aus der Perspektive verschiedener Fächer zu sehen und entsprechend vernetzt zu arbeiten
- das Verhalten als Team (incl. konstruktiver Überwindung von fachlichen und sozialen Schwierigkeiten i. S. eines Durchhalte- und Empathievermögens)
- Koordination von Einzelergebnissen zu Gunsten einer Konsensbildung für das gemeinsame Projekt des gesamten Kurses
- die Entwicklung von Kreativität mit Bereitschaft zu experimenteller Arbeit, die das Risiko des Scheiterns in Teilbereichen des Projekts einschließt und aus der Überwindung solcher Phasen neue Ideen schöpft und handlungsorientiert umsetzt
- der Beitrag, in dem die biblische Botschaft in ihrer Bedeutung für Lebens- und Handlungszusammenhänge erkannt wird (Umgang mit theologischen Themenfeldern)
- die Chancen des Bereichs II zu nutzen im Hinblick auf die Verwendung und die Umsetzung vielfältiger Formen religiösen Sprechens in Ausdrucksformen und Methoden (vgl. Kapitel 2.).

Speziell in Bezug auf Produkte einer Gruppe wird die Bewertung des Beitrags der einzelnen Schülerinnen und Schüler an folgendem Beispiel erläutert: Eine Gruppe (etwa 4 bis 6 Schülerinnen und Schüler) bereitet ein Theologencafé zum Thema „Die vielfältigen Gesichter Gottes“ inhaltlich und organisatorisch vor. Es werden eigene und/oder fremde Texte zur Gottesfrage vorgelesen, einige Szenen vorgespielt (z. B. aus einem existentialistischen Drama J.P. Sartres oder A. Camus`, aus W. Borcherts „Draußen vor der Tür“ oder aus D. Bonhoeffers Zeugnissen des Gottesglaubens). Musikalische Beispiele zur Gottesfrage in Vergangenheit und Gegenwart verdeutlichen den fachübergreifenden Anspruch des Projekts.

Die Lehrerinnen und Lehrer werden Planung, Durchführung und Evaluation der Arbeit der Kleingruppe nicht in allen Einzelschritten begleiten können und wollen; dennoch lässt sich die individuelle Leistung hinreichend deutlich z. B. mit Hilfe folgender Fragen einschätzen:

- Worin bestand der Beitrag und die individuelle Leistung der einzelnen Schülerinnen und Schüler bei der Planung des Vorhabens? (z. B. Engagement einzelner Schülerinnen und Schüler über den engeren Unterricht hinaus)
- Wie haben sich die Einzelnen in die Gruppenarbeit eingebracht?
- Wie verlief die Arbeit in der Gruppe?

- Wie wurden auftretende Schwierigkeiten (z. B. Umgang mit Materialien, organisatorische Probleme, Konflikte innerhalb der Gruppe) bearbeitet? Welchen Beitrag leisteten die einzelnen Schülerinnen und Schüler zur Problem- bzw. Konfliktlösung?
- Wie wurde das Arbeitsergebnis/das Produkt präsentiert?
- Wie groß war die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Selbstkritik, zur Aufnahme von Anregungen – während des Projekts und bei der Auswertung des Projekts?

Bei fächerverbindenden Projekten entscheiden die beteiligten Fachlehrerinnen und Fachlehrer über die speziellen fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

Es ist denkbar, eine Gesamtnote für das Projekt zu geben. Möglich sind aber auch Einzelnoten, die das besondere Engagement Einzelner würdigen. Dies kann auch sinnvoll und berechtigt sein, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler auffallendes Desinteresse zeigen und die übrigen Gruppenmitglieder für sich arbeiten lassen. Wichtig ist die Transparenz der Notengebung.

Hausaufgaben

Hausaufgaben stellen für manchen Lernenden (z. B. für fleißige, ruhige, kreative Schülerinnen und Schüler) eine Chance zur Profilierung dar.

Eine Schwierigkeit der Lernerfolgsüberprüfung liegt darin, dass die Eigenleistung der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers nicht immer klar zu erkennen ist (mögliche Hilfestellung durch andere, evtl. bloßes Abschreiben eines Lexikonartikels oder Ausdruck aus dem Internet). Nach Möglichkeit sollten deshalb ausformulierte Hausaufgaben durch Vorlesen mit in den Unterricht eingebracht werden. Insbesondere bei kreativen, produktionsorientierten, arbeitsteilig formulierten Hausaufgaben können mehrere Schülerprodukte vorgelesen und erörtert werden. Rückfragen durch Mitschülerinnen und Mitschüler bzw. durch die Lehrerinnen und Lehrer können die jeweilige Eigenleistung sowie die Qualität der vorgelegten Hausaufgabe weiter verdeutlichen helfen.

Ein weiteres Kriterium für die Lernerfolgsbewertung ist die fristgerechte Vorlage der Hausaufgabe. Nicht fristgerecht erstellte Hausaufgaben sollen in jedem Falle nachgemacht werden. Dies führt jedoch zu Abstrichen bei der Leistungsbewertung. Ein verspäteter Nachweis einer umfangreicheren Hausaufgabe (z. B. Lektüre einer Ganzschrift, Verfassen eines Referates) kann ein Hinweis auf Defizite im Hinblick auf Arbeitsorganisation, Durchhaltevermögen und die Fähigkeit zu zeitökonomischer Einteilung sein.

Referat

Im Allgemeinen gilt ein Referat dann als gelungen, wenn die Datenfülle und das Abstraktionsniveau der Vorlagentexte und die Materialien so bewältigt und reorganisiert werden, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler einen informativen und

problemorientierten Überblick erhalten, der den weiteren Unterrichtsgang produktiv beeinflusst. Ebenso wird hier bewertet, inwiefern der Referent sich den Rückfragen der Mitschülerinnen und Mitschüler stellen, eigene Impulse und Diskussionsprozesse in der Lerngruppe setzen und anregen kann.

Im Einzelnen bezieht sich die Bewertung auf den sachlichen Gehalt, die Umsetzung und Anwendung folgender Arbeitstechniken:

- Auswahl und Zusammenstellung themenbezogenen Informationsmaterials
- Anfertigung und Auswertung von Exzerpten
- problem- und leitfragenbezogenes Ordnen von Material
- Anfertigung einer Gliederung
- angemessene Wahl und Anwendung von fachspezifischen Methoden
- richtige Zeitplanung bezüglich Anlage und Vortrag des Referats
- Vorbereitung und Anfertigung von Stichwortzettel, Thesenpapier, Tafelanschrieb usw.
- sachlich, begrifflich, sprachlich angemessen, verständlich und zunehmend freier Vortrag
- korrekte Zitiertechnik
- Aufbereiten von Inhalten und adressatenbezogenes Konzept
- Vertreten, Erörtern und Vertiefung der zentralen Thesen in der Diskussion
- klärende und helfende Reaktion auf Rückfragen.

Protokoll

Die Art und Weise der selbstständigen Umsetzung der in Kapitel 3.2.2 dargelegten Arbeitstechnik zur präzisen Erfassung der wesentlichen Elemente einer Stunde bzw. eines Unterrichtsabschnitts im Blick auf den Unterrichtsverlauf und die Unterrichtsergebnisse wird generell der Protokollbewertung zugrundegelegt.

Insbesondere ist die vom Protokollanten erbrachte Leistung durch die Lehrerinnen und Lehrer zu charakterisieren; dabei ist zu benennen, inwieweit es gelungen ist, das durch die Kategorien des Formblattes (siehe Seite 40) Geforderte zu dokumentieren. Berücksichtigt werden sollte auch die Aufnahme und Bewertung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler, wenn das Protokoll wieder in den Unterricht einbezogen wurde. Nach den genannten und vorher erläuterten Kriterien (vgl. Formblatt) ist die charakterisierte Leistung dann zu bewerten.

Je nach Umfang oder Vielfalt von Arbeitsschritten und Positionen ist bei der Quartalsnote diese Leistung wie ein längerer Beitrag oder wie zwei längere Beiträge der „Sonstigen Mitarbeit“ zu gewichten.

Arbeitsorganisation

Bei der Bewertung der Schülerinnen und Schüler im Blick auf ihre Leistungen der Arbeitsorganisation sind vor allem zu nennen:

- Bearbeitung von im Unterricht vorgegebenen Materialien (z. B. Strukturieren und Kommentieren von Texten)

- Zusammenstellung von ergänzenden Informationen (etwa aus Lexika oder Zeitungsartikeln)
- Darstellung von Arbeitsschritten und Ergebnissen von Gruppen- oder Partnerarbeit
- Notizen zum Unterricht (z. B. wesentliche Fragestellungen, Arbeitsergebnisse, Tafelanschriften)
- selbstständige Zusammenfassungen und weiterführende Beiträge (Sonderleistungen)
- Führung einer Arbeitsmappe.

Kriterien der Beurteilung können sein

- wie vollständig das Arbeitsmaterial gesammelt oder ergänzt ist
- wie intensiv und wie sachgemäß das Material bearbeitet worden ist
- wie präzise die Schwerpunkte des Unterrichts, die entscheidenden Fragestellungen, die Lösungswege und Ergebnisse festgehalten sind
- wie stark eine systematisch-übergreifende und selbstständige Arbeit mit dem Unterrichtsmaterial sichtbar wird
- in welcher Weise sich eine kreative Beschäftigung mit den Unterrichtsgegenständen zeigt
- in welchem Qualitätsniveau eine Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten erfolgt
- in welchem Ausmaß häusliche Vorbereitung der einzelnen Unterrichtsstunden sichtbar wird.

Die Führung der Arbeitsmappe bietet insbesondere den „stillen“ Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die Intensität ihrer Mitarbeit und Nacharbeit nachzuweisen.

Schriftliche Übungen

Allgemeine Regelungen

Die schriftliche Übung kann in allen Kursen der Jahrgangsstufen 11 bis 13 in den Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ wie eine zusätzliche mündliche Leistung einbezogen werden. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben und muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel nicht mehr als 30 Minuten, bei Vorlage von Arbeitsmaterial (z. B. Texten) höchstens 45 Minuten erforderlich sind.

Didaktischer Stellenwert und Beschreibung

Während Klausuren den Lernerfolg eines Kursabschnitts für einige Schülerinnen und Schüler überprüfen, wird bei den schriftlichen Übungen von allen Schülerinnen und Schülern in der Regel auf nicht mehr als sechs Stunden des unmittelbar vorausgegangenen Unterrichts zurückgegriffen. Die Aufgabenstellung bezieht sich auf

einen den Schülerinnen und Schülern bekannten Aspekt. Sie darf nicht aus unzusammenhängenden Einzelfragen bestehen.

Schriftliche Übungen, die benotet werden, sind so bald wie möglich nachzusehen und zurückzugeben, damit ihre Ergebnisse in den Unterricht einbezogen werden können.

Die schriftliche Übung bietet – im Unterschied zum Unterrichtsgespräch – allen Schülerinnen und Schülern des Kurses gleichzeitig die Möglichkeit, eine Bearbeitung derselben Aufgaben vorzulegen, indem eine begrenzte, aus dem Unterricht erwachsene Fragestellung schriftlich beantwortet wird. Auf diese Weise wird die Fähigkeit gefördert, eine begrenzte Aufgabenstellung zu erfassen und Lösungswege festzuhalten. Zugleich bietet sich den Lehrerinnen und Lehrern eine Hilfe zur Sicherung des Unterrichtserfolgs der ganzen Schülergruppe.

Für das Fach Evangelische Religionslehre liegt es aus folgenden Gründen nahe, von der Jahrgangsstufe 11 an von schriftlichen Übungen Gebrauch zu machen:

- sie geben den Lernenden die Möglichkeit, anhand prägnanter Aufgabenstellungen die Anforderungen des Faches kennen zu lernen und die Ergebnisse bei ihren Laufbahnentscheidungen zu berücksichtigen
- sie vermitteln dem Lehrenden bei der Hinführung der Schülerinnen und Schüler zu methodisch exaktem Arbeiten mit wachsendem Anspruchsniveau wichtige Aufschlüsse für die weiteren Schritte seiner Unterrichtsplanung.

Als mögliche Aufgabenstellungen, die ggf. auch kombiniert werden können, kommen in Betracht

- Bildung, Erläuterung oder Diskussion von Definitionen
- Zuordnung von Merkmalen oder Sachverhalten zu Begriffen
- Erhebung der Thesen oder des Gedankengangs aus einem kürzeren Text
- Wiedergabe von Ergebnissen, ggf. Einordnung in größere Zusammenhänge
- Anwendung von Ergebnissen, Aspekten, Methoden auf vergleichbare Sachverhalte
- Einübung von Auseinandersetzung bzw. Stellungnahme, bezogen auf eine begrenzte, der Sache nach aus dem Unterricht bekannte Fragestellung

Zur Leistungsbewertung

Die Überprüfung und Bewertung der schriftlichen Übungen sollen sich beziehen auf

- das Erfassen der Fragestellung
- die Qualität der Beantwortung.

Näheres kann den Hinweisen zur Korrektur und Bewertung von Klausuren (siehe 4.2.1) entnommen werden. Die Bewertung erfolgt mit den Noten 1 bis 6.

5 Die Abiturprüfung

5.1 Allgemeine Hinweise

Es ist spezifische Aufgabe der folgenden Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach zu beschreiben, die Aufgabenstellung zu strukturieren und eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen.

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschluss der KMK¹⁾ in allen Bundesländern nach vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Diese Grundsätze helfen zugleich, die Beurteilung der Prüfungsbedingungen transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, dass den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelernten Wissens ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die von der Schülerin bzw. vom Schüler in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Der Schwerpunkt der Anforderungen liegt in der Abiturprüfung in einem Bereich, die mit selbstständigem Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies:

- Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich III (z. B. Problemlösen und Werten).

Die Anforderungsbereiche sind für die Lehrerinnen und Lehrer als Hilfsmittel für die Aufgabenkonstruktion gedacht.

Sie sollen

- den Lehrerinnen und Lehrern unter Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung eine ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern
- den Schülerinnen und Schülern Verständnis für die Aufgabenstellungen im mündlichen und schriftlichen Bereich erleichtern und ihnen Bewertungen durchschaubar machen
- die Herstellung eines Konsenses zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern und damit eine größere Vergleichbarkeit der Anforderungen ermöglichen.

„In der Abiturprüfung sollen die Prüflinge nachweisen, dass sie grundlegende Kenntnisse und Einsichten in ihren Prüfungsfächern erworben haben und fachspezifische Denkweisen und Methoden selbstständig anwenden können“ (APO-GOST). Dabei müssen die Aufgaben aus dem Unterricht der Qualifikationsphase erwach-

1) Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1. Juli 1979, i. d. F. vom 1. Dezember 1989

sen und dürfen sich nicht nur auf Inhalte und Verfahren eines Halbjahres beschränken. Damit ergeben sich für die schriftliche wie für die mündliche Abiturprüfung im Fach Evangelische Religionslehre folgende Forderungen:

Jede Aufgabe muss

- so gestellt werden, dass Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen verlangt werden
- eine Frage oder Erfahrung der Menschen bzw. aus der Lebenswelt der Jugendlichen thematisieren oder einzubringen fordern
- die Beziehung zu einem der theologischen Themenfelder herstellen
- die Anwendung und/oder Erläuterung einer der geübten Methoden fordern.

Eine nur exegetische oder historische Analyse entspricht diesen Forderungen ebenso wenig wie die Beschränkung auf die Behandlung einer weltanschaulich/philosophischen Position ohne Auseinandersetzung mit im Unterricht behandelten Aussagen des christlichen Glaubens im Rahmen der theologischen Themenfelder.

Die Aufgaben müssen eindeutig formuliert, klar begrenzt und in der vorgesehenen Zeit zu bearbeiten sein. Sie dürfen einer schon einmal bearbeiteten Aufgabe nicht so nahe stehen oder im Unterricht so vorbereitet sein, dass ihre Bearbeitung keine selbstständige Leistung mehr erfordert.

5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

In der Abiturprüfung sollen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert erfasst werden. Hierbei sind die mit den Aufgaben verbundenen Erwartungen drei Anforderungsbereichen bzw. Leistungsniveaus zuzuordnen, die im Folgenden beschrieben sind.

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst

- die Wiedergabe von Sachverhalten fachspezifischer Beispiele aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang
- die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken in einem begrenzten Gebiet und einem wiederholenden Zusammenhang.

Dazu kann gehören:

- Wiedergabe gedächtnismäßig verankerten Wissens (Daten, Fakten, Vorgänge, Begriffe, Formulierungen, Ergebnisse, Argumente)
- zusammenfassende Wiedergabe eines Textes
- Beschreibung von Situationen, Vorgängen, Bildern u. Ä. in einer allgemein geläufigen oder in einer speziell geübten Terminologie
- Aufnahme einer im Unterricht verarbeiteten Erfahrung (z. B. Freundschaft, Schuld)

- Darstellung einer im Unterricht behandelten Position
- Beschreibung von Methoden und Vorgehensweisen mit ihren Möglichkeiten und Grenzen
- Darstellung des Ergebnisses eines Arbeits- bzw. Lernprozesses.

Anforderungsbereich II

Der Anforderungsbereich II umfasst

- selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang
- selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen, wobei es entweder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann.

Dazu kann gehören

- selbstständige, sachgemäße Darstellung auch komplexer Zusammenhänge und Texte (theologische Ansätze, z. B. Vergleiche unterschiedlicher Gottesvorstellungen, Wechselwirkung von Glaube und Verhalten)
- Formulierung der Hauptprobleme oder Hauptargumente eines Textes, eines Vorgangs, eines historischen oder systematischen Zusammenhangs
- Erläuterung bzw. Rekonstruktion von Textinhalten, historischen oder systematischen Zusammenhängen ggf. unter bestimmten Fragestellungen
- Erläuterung theologischer und philosophischer Begriffe in neuen Zusammenhängen (z. B. Immanenz und Transzendenz, Schöpfung und Weltentstehung, Reich Gottes und Utopie)
- Erschließen unbekannter Texte oder Sachverhalte mit Hilfe von Gelerntem und Erkanntem wie einer bearbeiteten theologischen oder philosophischen Position
- Wiedererkennen bekannter Strukturen in neuen Zusammenhängen, etwa bei der Überprüfung unbekannter Texte auf ihre weltanschaulichen Voraussetzungen hin
- Übertragung von Begriffen, Vorstellungen, Kontroversen in einen veränderten historischen Kontext (z. B. die Anwendung biblischer Wertvorstellungen auf gegenwärtige Lebensbedingungen, Übertragung christlicher oder außerchristlicher Traditionen auf heutige Situationen)
- Übersetzen des Vorgegebenen in ein anderes Medium (z. B. Verbalisieren und Deuten eines visuellen Eindrucks)
- Anwendung erlernter Methoden der Erschließung und Deutung.

Anforderungsbereich III

Der Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen oder Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus

den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgaben geeigneten selbstständig ausgewählt und der neuen Problemstellung angepasst.

Dazu kann gehören

- Überprüfung der Stimmigkeit eines Argumentationszusammenhangs
- Abschätzen der Möglichkeiten und Grenzen erworbener Fähigkeiten und Kenntnisse zur Lösung einer Aufgabe
- Auffinden neuer Fragen oder Aspekte zu erworbenen Kenntnissen und erlangten Einsichten
- Erörterung des Wahrheitsverständnisses vorgegebener Texte oder Positionen
- wertender Vergleich verschiedener religiöser, theologischer, philosophischer Positionen, Argumentationsweisen und Fragestellungen
- Entfaltung und Begründung der eigenen Position
- Verarbeitung erworbener Kenntnisse und erlangter Einsichten bei der Begründung eines selbstständigen Urteils
- Erörterung der Realisierbarkeit ethischer Werte in vorgegebenen Situationen
- Begründung der eigenen Stellungnahme zur Auswirkung religiöser Traditionen auf gesellschaftliche und politische Zusammenhänge
- Erörterung des Beitrags theologischer Argumentation zur Wirklichkeitsdeutung
- Analyse und Beurteilung von Problemfällen der Ethik
- Nachweis bzw. Begründung der angewandten Arbeitsschritte
- Reflexion der Bedeutung hermeneutischer Methoden für die Theologie (z. B. der historisch-kritischen Methode)
- kritische Überprüfung der eigenen Interessen und Anschauungen.

5.3 Schriftliche Abiturprüfung

Zur Art der Aufgabenstellung, zur Vorlage der Aufgabenvorschläge bei der oberen Schulaufsichtsbehörde, zur Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten gelten grundsätzlich die §§ 32 bis 34 der APO-GOST und die entsprechenden Verwaltungsvorschriften.

5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

Für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Evangelische Religionslehre sind folgende Aufgabenarten zulässig:

- Textaufgabe
Die Textaufgabe verlangt die Erschließung und Interpretation von Texten oder nicht verbalen Medien mit fachspezifischer Aufgabenstellung.
- Themaufgabe
Die Themaufgabe verlangt zum einen stärker die Darstellung und Erörterung von Sachverhalten, Begriffen und Problemen, zum anderen stärker die Gestaltung von verbalen oder nicht verbalen Medien und deren Kommentierung, jeweils mit fachspezifischer Aufgabenstellung. Die konkrete Aufgabenstellung kann Elemente der Textaufgabe und der Themaufgabe miteinander verbinden.

Text- und Themaufgaben sollten in der Regel in Teilaufgaben gegliedert sein. Zwischen den Teilaufgaben muss ein klarer, innerer, in der Aufgabenstellung deutlich ausgewiesener Zusammenhang bestehen; dieser kann durch eine Gesamtüberschrift zusätzlich verdeutlicht werden.

Die Gliederung der Aufgabe in Teilaufgaben hat folgende Funktion:

- Der Blick wird auf bestimmte Aspekte der Gesamtaufgabe gelenkt, deren Bearbeitung vordringlich oder unverzichtbar ist.
- Die Erwartungen werden deutlicher, es wird leichter vermieden, dass die Leistung an nichtformulierten Ansprüchen gemessen wird.
- Der Vergleich individueller Leistungen wird erleichtert. Wenn alle sich bestimmten Teilfragen einer Aufgabe zuwenden oder Verfahrensweisen anwenden müssen, sind bei allen individuellen Unterschieden in der Leistung doch vergleichbare Aspekte vorhanden.
- Aus der oft sehr komplexen Text- und Themaufgabe werden jene Teilaspekte herausgegriffen, die besonders lohnend sind und deren Bearbeitung in der vorgeschriebenen Arbeitszeit zugemutet werden kann.

Die Aufgabenstellung für Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse (Kapitel 3.3) ergeben. Die Fragestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge des Faches einfordern. Im Leistungskurs kann durch größere Offenheit der Aufgabenstellung eine selbstständigere Bearbeitung des Themas gefordert werden. Ebenso können die inhaltlichen Anforderungen erweitert werden, es kann ein genauerer Umgang mit der Fachsprache erwartet und eine stärkere Berücksichtigung fachwissenschaftlicher Methoden und deren Reflexion verlangt werden.

5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt für die Prüflinge drei Prüfungsvorschläge einschließlich der Genehmigungsunterlagen vor, von denen die obere Schulaufsicht zwei Vorschläge (zur Wahl für den Prüfling) auswählt. Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33 Abs. 1 APO-GOST zu beachten. Die Aufgabenvorschläge in der schriftlichen Abiturprüfung müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Vorschläge müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und unterschiedliche Sachgebiete umfassen. Der vom Prüfling zu bearbeitende Vorschlag muss sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden mindestens auf zwei Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen.

Den Prüfungsvorschlägen sind beizufügen

- eine kurz gefasste konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (die für die Aufgabenstellung wichtigen Kriterien müssen auch im Erwartungshorizont ausgewiesen werden. Die Anforderungsbereiche sind den Arbeitsaufträgen zuzuordnen) unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

- eine hinreichend detaillierte Angabe über die Lerninhalte der Halbjahreskurse
- die Erklärung der Fachlehrerin bzw. des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde.

Die vorgesehenen Hilfsmittel sind am Schluss eines jeden Vorschlags aufzuführen.

Die Aufgabenformulierung und das zur Bearbeitung der Aufgaben gehörende Material (z. B. Texte) ist in der Form vorzulegen, in der es die Schülerinnen und Schüler bei der Prüfung erhalten. Bei biblischen Texten ist dieses nicht erforderlich, hier genügt die Stellenangabe und die Angabe der Übersetzung. Vorgesehene Zusatzinformationen für die Schülerinnen und Schüler sind den Vorschlägen beizufügen.

Grundsätzlich zugelassene Hilfsmittel sind

- die Bibel in einer bereitgestellten, den Schülerinnen und Schülern vertrauten, unkommentierten Ausgabe
- der Rechtschreibduden.

Sollen weitere Hilfsmittel (z. B. Synopse, Konkordanz, theologisches Lexikon ...) für die Prüflinge zugelassen werden, so ist dies anzugeben, zu begründen und zu bestätigen, dass ihr Gebrauch aus dem Unterricht bekannt ist.

5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen

Im Fach Evangelische Religionslehre gelten auch im Abitur die in Kapitel 4.2 genannten Kriterien und Grundsätze für die Korrektur und Bewertung der Klausuren. Es entfallen jedoch bei der Korrektur und Kommentierung die pädagogischen Hinweise für die Schülerinnen und Schüler. Bei den Prüfungsarbeiten müssen Korrektur und Notenbegründung für Korreferentin bzw. Korreferent und die Schulaufsicht transparent sein; Grundlage und Bezugspunkt ist dabei stets der vorgelegte Lehrererwartungshorizont.

Im Rahmen der durch die Aufgabenstellung formulierten Anforderungen und der Darstellung der zu erwartenden Schülerleistungen ist die Bearbeitung durch die Prüflinge nach Qualität, nach Quantität und Darstellungsvermögen zu beurteilen.

Merkmale der Qualität sind

- Erfassung der Aufgabe und ihre zeitökonomische Bewältigung
- Genauigkeit der Kenntnisse und der Einsichten
- Sicherheit in der Beherrschung der Methoden und der Fachsprache
- Stimmigkeit und Differenziertheit der Aussage
- Herausarbeitung der Problemerkennung.

Merkmale der Quantität sind

- Umfang der Kenntnisse und Einsichten
- Breite der Argumentationsbasis
- Vielfalt der Aspekte und Bezüge.

Das Darstellungsvermögen der Schülerinnen und Schüler erweist sich in der Fähigkeit, sich in einer angemessenen Weise verständlich zu machen. Bei der Bewertung der Leistung sind daher zu berücksichtigen

- Klarheit und Eindeutigkeit der Aussage
- Angemessenheit der Darstellung
- Übersichtlichkeit der Gliederung
- inhaltliche Ordnung.

Eine gute Leistung liegt vor, wenn alle Teilaufgaben im Wesentlichen zutreffend beantwortet und dabei alle drei Anforderungsbereiche berücksichtigt werden. Es muss deutlich werden, dass der Prüfling über sichere fachliche Kenntnisse in Aufnahme der Ergebnisse des Unterrichts verfügt und auf dieser Basis zu selbstständiger Leistung kommt.

Die Note „ausreichend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht.

Nach der Vereinbarung der Länder über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung ist dies im Fach Evangelische Religionslehre der Fall, wenn die nachstehend beschriebenen Forderungen in allen Anforderungsbereichen erbracht und grundlegende fachspezifische Verfahren und Begriffe dabei angewendet sind.

Dazu gehört bei Textaufgaben, dass zentrale Aussagen des Textes erfasst sind und in Bezug auf die Aspekte der Aufgabenstellung verständlich und erkennbar geordnet bearbeitet sind. Dabei müssen Ansätze einer Bewertung bzw. Hinweise auf eine eigene Position sowie die Aufnahme von fachspezifischen Verfahren und Ergebnissen des vorhergehenden Unterrichts sichtbar werden.

Dazu gehört bei Themaufgaben, dass die Aspekte des Themas erfasst und bei der Darstellung und Gestaltung aufgenommen sind und dass Ansätze zu einer kritischen Auseinandersetzung unter Aufnahme von fachspezifischen Verfahren und Ergebnissen des Unterrichts in der Erörterung oder Kommentierung vorhanden sind. Dabei müssen die Gedankengänge verständlich entwickelt, die Aussagen auf die Aufgabenstellung bezogen, Widersprüche vermieden und Folgerungen aus Vorentscheidungen bedacht sein.

Die schriftliche Prüfungsarbeit wird von der zuständigen Fachlehrkraft korrigiert, begutachtet und abschließend mit einer Note bewertet (§ 34 Abs. 1 APO-GOST). Das Gutachten muss

- Bezug nehmen auf die im Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien, d. h., es muss zu den erwarteten Teilleistungen deutliche Aussagen machen
- es muss neben den inhaltlichen auch die methodischen Leistungen und den Grad der Selbstständigkeit bewerten
- es muss Aussagen zum Anforderungs-/Leistungsniveau machen (Anforderungsbereiche I – III)
- es muss Aussagen zur Sprachrichtigkeit enthalten (§ 13 Abs. 6 APO-GOST).

5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung

Im Folgenden werden drei Beispiele gegeben, die das Spektrum der Möglichkeiten im Rahmen der beschriebenen Vorgaben veranschaulichen sollen. Die Beispiele haben Anregungs- und Orientierungsfunktion, sie beziehen sich auf jeweils unterschiedliche theologische Themenfelder, sie sind so ausgewählt, dass sie auch auf besondere Schwerpunktsetzungen des Lehrplans Bezug nehmen: die Arbeit mit Ganzschriften (Beispiel 1), Projektarbeit (Beispiel 2), vertiefter Umgang mit Erschließungs- und Deutungsmethoden (Beispiel 3) sowie Formen religiösen Sprechens; auch die Unterschiede zwischen Grundkurs- und Leistungskursabiturvorschlägen werden verdeutlicht.

Beispiel 1 für einen Grundkurs

Aufgabenstellung

Biblisches und gegenwärtiges Sprechen von Gott – am Beispiel einer Interpretation des Romans „Schlafes Bruder“ von Robert Schneider

- 1) Im vorliegenden Text setzt sich der Theologe Ulrich H.J. Körtner mit Robert Schneiders Roman „Schlafes Bruder“ und insbesondere mit dem Romanhelden Elias Alder auseinander. Stellen Sie die Grundgedanken und die Begründungszusammenhänge des Textes dar.
- 2) Erläutern Sie anhand von ausgewählten Beispielen (Ex 15, 1–3; Ps. 23; Hos 2, 13–18; Mt 13, 40–43; 1. Joh 4, 16–18) Aspekte des biblischen Gottesbildes. Vergleichen Sie abschließend kurz dieses biblische Reden von Gott mit dem Gottesbild Körtners.
- 3) Nehmen Sie – auch unter Rückbezug auf Ihre Ausführungen zu Teilaufgabe 2 – kritisch zu der Interpretation Körtners Stellung.

Text

In der Bereitung zum Schlafen wie zum Sterben kann der Glaubende beten: „Ich liege und schlafe ganz mit Frieden; denn allein du, Herr, hilfst mir, dass ich sicher wohne.“ (Psalm 4,9)

Eben darum ist der im Boot schlafende Christus das Urbild und Vorbild des Glaubens. Nicht weil er schwach in der Liebe wäre, sondern weil sein Vertrauen auf Gott grenzenlos ist, vermag Christus mitten im Sturm zu schlafen, wissend, dass weder Unwetter noch Schlaf noch des Schlafes Bruder, der Tod, uns scheiden können von der Liebe Gottes. So stirbt Christus auch nach der lukanischen Darstellung seiner Kreuzigung mit den Worten eines alttestamentlichen Abendgebetes: „In deine Hände befehle ich meinen Geist.“ (Psalm 31,6)

[...]

Wer wahrhaft liebt, darf gleichwohl schlafen, hört doch auch im Schlaf die Liebe niemals auf. Die Liebe ist nämlich nicht, wie Alder unterstellt, primär ein Tun, sondern ein Sein, das in Gott seinen Grund hat. Wodurch aber die Brücke zwi-

- 15 schen dem Tun der Liebe und dem Schlaf geschlagen wird, ist das Gebet. Im Gebet, namentlich Fürbitte, in welchem der Ermüdende sich selbst wie diejenigen, die er liebt, der Obhut Gottes anvertraut, nehmen sowohl der Glaube wie auch die zwischenmenschliche Liebe in ausgezeichneter Weise sprachliche Gestalt an. Das Gebet anerkennt und transzendiert zugleich die Grenzen unserer
- 20 menschlichen Kräfte. Und gerade so ist es Ausdruck einer zu sich selbst gelangten wahren Humanität. Schneiders Romanheld Alder hat dagegen die Verheißung, wonach das Sein der Liebe niemals aufhört, in einen unmenschlichen moralischen Appell verkehrt. Solche Perversion der Verheißung aber ist die Signatur unserer Zeit.
- 25 Urbild und Vorbild der Liebe und Schlaf verbindenden Fürbitte ist abermals Christus, der nach der Darstellung des Johannesevangeliums (Johannes 17) seine Jünger Gott im Gebet anvertraut, bevor er diese Welt verlassen muss. Den Tod vor Augen, bittet Christus, dass Gott seine Jünger bewahren möge, wie auch darum, dass die Liebe, mit der Gott ihn liebt, in seinen Jüngern bleibe und Christus
- 30 in ihnen.
Nicht weil unsere menschliche Kraft zur Liebe niemals nachlässt, sondern weil die Liebe Gottes nimmer aufhört, ist Liebe stark wie der Tod. So verleihe uns Gott eine ruhige Nacht und ein seliges Ende.

Ulrich H.J. Körtner, Liebe, Schlaf und Tod. Ein theologischer Versuch zu Robert Schneiders Roman „Schlafes Bruder“, in: Lutherische Monatshefte 34, (1995), Heft 11, Seite 12–14

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

Der Roman „Schlafes Bruder“ von Robert Schneider wurde im Zusammenhang mit dem Kursthema „Wie steht es mit Frieden und Gerechtigkeit als ethischen Grundprinzipien?“ (12/II) als Ganzschrift gelesen. Thematische Schwerpunkte waren u. a.: Armut und mangelnde Bildung als wesentliche Ursache für Elias Alders Scheitern; historisch-gesellschaftlicher Kontext; Musik und Religion; Jesus- und Gottesbilder im Roman (z. B. strafender, unbarmherziger Gott – je nach Erzählsituation und Erzählperspektive). Die Kenntnis des Romans wird als Hintergrundwissen vorausgesetzt; einzelne Textstellen werden evtl. im Zusammenhang mit Teilaufgabe 3 heranzuziehen sein (Gottesbilder des Romans); deshalb sollen die Prüflinge das Buch als Hilfsmittel erhalten.

Die Aufgabenstellung bezieht sich auch auf 12/I (Menschen fragen nach dem Erlöser, nach dem Retter der Welt) und auf 13/II (Was bedeutet der Glaube an Gott? Existiert Gott oder ist er eine Fiktion?). Das biblische Sprechen war ein Schwerpunktthema in 13/II (z. B. Gott als „General“; gütiger Vater; weibliche Züge; strafender Gott). Dabei wurde deutlich, dass sich eine Vielfalt des Redens von Gott im AT und im NT findet.

Mit Blick auf die methodischen und inhaltlichen Voraussetzungen wird eine komprimierte Zusammenfassung erwartet: Christus als Vorbild des Glaubens im Kontrast zum Protagonisten des Romans, exemplifiziert an der unterschiedlichen

Einstellung zum Schlaf und am unterschiedlichen Liebesverständnis. Grundlage des Liebesverständnisses Jesu ist sein Vertrauen zu Gott, dessen Liebe er sich sicher ist (vgl. Z. 4–10). Die Brückenfunktion des Gebets soll markiert werden (vgl. Z. 14–19). Gebet und Vertrauen kennzeichnen Jesus im Gegensatz zur Perversion der Verheißung im Falle des Elias Alder (vgl. Z. 19–27) (Teilaufgabe 1). (Anforderungsbereiche I und II)

Die in Teilaufgabe 2 benannten Textstellen sind den Prüflingen z.T. bekannt (Ps 23, Hos 2). Es werden 5 Bibelstellen angegeben (klare Orientierung; keine Überfrachtung mit zu vielen Texten), mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler beispielhaft den Facettenreichtum des biblischen Sprechens von Gott zeigen sollen. Eine gute Leistung ist es, wenn die Prüflinge herausarbeiten, dass das gängige Cliché (AT: allmächtiger, strafender Gott – NT: Gott der Liebe) nicht aufrecht erhalten werden kann. Es findet sich der allmächtige, strafende, drohende Gott (Ex 14, Mt 13) ebenso wie das Reden vom fürsorglichen, Schutz gewährenden, liebevollen Gott (Ps 23; Hos 2; 1. Joh 4). Eine besonders gelungene Leistung ist es, wenn mit Blick auf die drei zuletzt genannten Stellen (vor allem auf den ersten Brief des Johannes) Parallelen und Differenzen zu Körtners Gottesbild aufgezeigt werden. (Anforderungsbereiche II und III)

Die Beurteilung der Interpretation Körtners (Teilaufgabe 3) kann eher in eine Zustimmung (z. B. hinsichtlich der Bewertung des Protagonisten: Alders teilweise Gleichsetzung seines Schicksals mit dem von Christus; Schlafentzug und allmählicher Wahnsinn des Protagonisten) oder eher in eine Ablehnung münden (Vernachlässigung des fiktiven Charakters des Romans/methodischer Einwand; einseitig theologischer Zugriff der Interpretation). Wichtig ist die Differenziertheit der Argumentation und die Aufnahme der Erläuterungen zu Teilaufgabe 2 (z. B. kritische Betrachtung des naiv-einseitigen Gottesverständnisses Körtners; Ausblenden der „dunklen Seiten“ Gottes, Gegensatz zu den Gottesbildern des Romans). (Anforderungsbereiche II und III)

Beispiel 2 für einen Grundkurs

Aufgabenstellung

Ethische Anfragen an Möglichkeiten der Gentechnologie

- 1) Fassen Sie zusammen, welche Probleme Jens Reich mit der Möglichkeit des Klonierens von Menschen verbindet, und führen Sie aus, welche Möglichkeiten er sieht, die verfassungsrechtlich garantierte Menschenwürde zu wahren.
- 2) Erläutern Sie, wie solche Verfahren aus der Perspektive des biblischen Schöpfungsverständnisses (Gen 1 und 2 sowie Psalm 104) zu bewerten sind.
- 3) Führen Sie aus, wie Ihrer Meinung nach unsere Gesellschaft verantwortlich mit den Möglichkeiten gentechnischer Forschungen umgehen könnte. Beachten Sie dabei Ihre Ergebnisse aus Teilaufgabe 2.

Text

Die Natur klonet alle Tage. Doch dem Menschen sind enge Grenzen beim Eingriff ins Erbgut zu setzen
(von Jens Reich)

- Der Erfolg eines Experiments – und seine zwei Gesichter: In Schottland wurde der Zellkern eines erwachsenen Schafes in die vorher entkernte Eizelle eines anderen Schafes eingepflegt, die mit neuer Erbinformation versehene Eizelle dann von einem Leihmutter Schaf ausgetragen. Die einen feierten die Tat als sensationellen Durchbruch der Biotechnologie, die anderen beklagten sie mit weinerlichen Kommentaren als einen weiteren Anfall von Machbarkeitswahn in der neuesten Biologie. Das Lamm sei die Kopie seiner Mutter, mit den gleichen Genen versehen, ein Klon, und da es vom Schaf zum Menschen für viele offenbar nur ein kleiner Schritt ist, drohe uns der geklonte Hitler. [...]
- 10 Zuerst einmal: Klonen ist keine faustische Phantasmagorie, sondern eine weit verbreitete Form der spontanen Vermehrung von Lebewesen, nämlich die ungeschlechtliche. Sie ist bei einzelligen Organismen und bei Pflanzen ein normaler Vorgang. [...]
- 15 Die Klonierung wird in Landwirtschaft und Gärungstechnik seit Jahrtausenden angewandt, bei Tieren seit über hundert Jahren, seit Wilhelm Roux (in Breslau) und Hans Driesch (damals in Neapel) mit der „Entwicklungsmechanik“ unbefruchteter und befruchteter Eizellen experimentierten. Bei Säugetieren ist Klonieren seit einigen Jahrzehnten durch Teilung einer befruchteten Eizelle oder Anzucht von embryonalen Stammzellen in Muttertieren möglich.
- 20 Neu an den schottischen Versuchen ist, dass in einer Säugetier-Eizelle die Information aus den Kernen ausdifferenzierter Zellen abgelesen werden kann. Bislang wurde vermutet, dass der Zugang zum DNA-Speicher jenseits des Stammzellstadiums prinzipiell verriegelt sei. Ob die hier als möglich gezeigte Technik irgendwie von praktischer Bedeutung in der Tierzucht sein wird, ist höchst fraglich, denn die
- 25 genetische Information ist bei „erwachsenen“ Säugezellen durch zahlreiche Kopierung und ständige schädigende Einwirkung in der Regel verdorben. Ein im reifen Alter aus einer seiner Zellen geklonter Einstein würde kein zweites Genie werden, sondern ein mit Hunderttausenden DNA-Fehlern behafteter sehr alter und sehr kranker Mensch, falls diese perverse Zeugung überhaupt jemals gelingen könnte. [...]
- 30 Nicht die Existenz menschlicher Klone (von denen an die hundert Millionen als fröhliche Zwillinge auf unserem Globus leben) ist der Skandal, sondern die selbstverständliche Akzeptanz technischer Manipulation in der menschlichen Intimsphäre. Abtreibung gilt weithin als selbstverständliches Recht, ohne dass die
- 35 Gesellschaft wirksame soziale Maßnahmen zur Verhütung oder Lösung dieses schweren Entscheidungskonfliktes trifft. Dem Wahn der Verewigung des Erbmo-
leküls DNA wird ein so hoher Stellenwert für die Selbstverwirklichung des autonomen Individuums zugeschrieben, dass jede technische Manipulation bis hin zur Injektion bewegungsunfähiger Samenzellen in herausgespülte Eizellen als ge-
- 40 rechtfertigt angesehen wird, um ein Kind zu erzwingen. In manchen Ländern ist Abtreibung aufgrund des Geschlechts (eine Art DNA-Selektion) verbreitete Pra-

xis. Es geht also gar nicht um die Horrorvision von Menschenklonen irgendwann in nebelhafter Zukunft, sondern um die akzeptierten Praktiken heute und morgen. Der Unterschied in der biologischen Würde zwischen Schaf und Mensch ist in der
45 Tat geringfügig, wenn man auf physiologischer oder genetischer Ebene diskutiert. Der verfassungsrechtlich gebotene Schutz der menschlichen Würde vor technischen Eingriffen lässt sich auch mit noch so ausgeklügelten biologischen Argumenten nicht begründen, auch nicht mit einer idyllischen Tabu-Verklärung all dessen, was in der Natur spontan geschieht und deshalb nicht beeinflusst werden
50 soll.

Die Natur kennt aber keine Harmonie und keine innere Moral. Die Kriterien für die Gestaltung der Menschenwürde müssen aus ethischen Prinzipien jenseits der biologischen Verfassung kommen. Es ist für mich unmittelbar und nicht erst auf der Basis medizinischer Zweckargumente klar, dass Eingriffe in das menschliche
55 Genom und seine Entwicklungsmechanik nur unter strengster Einschränkung gestattet sein können – nämlich allenfalls zur Verhütung oder Linderung menschlichen Leids, wenn es von solchem Ausmaß ist, dass selbstbestimmtes personales Leben in Freiheit und Würde unmöglich ist. Jede darüber hinausgehende „Optimierung“ oder „Bevorratung“ oder „identische Replikation“ des Genoms scheidet
60 von vorneherein aus.

Der Gesetzgeber ist durchaus gefragt. Die Biomedizin-Konvention des Europarates ist lückenhaft. Züchtungsexperimente jeder Art an menschlichen Embryonen sind kategorisch zu verbieten. Für die Erforschung von schweren Krankheiten sind „verbrauchende“ Versuche an menschlichen Embryonen nicht notwendig.
65 Es gibt Grenzen der experimentellen Zweckmäßigkeit. Sie festzulegen und zu verteidigen ist eine Pflicht der Gesellschaft, die sie nicht an Experten delegieren darf. Doch zuvor kommt es auf nüchterne Aufklärung an, auf die Analyse konkreter Konstellationen – auch gegenüber der Gespensterdiskussion um menschliche Klone.

70

„Die Zeit“ v. 07. 03. 1997

Worteläuterung: Zeile 10: Phantasmagorie = Trugbild, Wahngelbilde

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

Im Schulhalbjahr 13/II haben sich die Schülerinnen und Schüler mit den Möglichkeiten der Gentechnik und deren ethischer Einschätzung und Beurteilung befasst.

In diesem Zusammenhang haben die Schülerinnen und Schüler sich mit der christlichen Antwort auf die Gottesfrage beschäftigt und sich mit der Schöpfungsverantwortung des Menschen auseinander gesetzt.

Am Ende der Unterrichtseinheit wurde in Kooperation mit dem Fach Sozialwissenschaften ein Projekt zum Thema „Wachstum der Grenzen oder Grenzen des Wachstums? – Chancen und Risiken der Gentechnik“ durchgeführt. Schülerinnen

und Schüler aus dem Leistungskurs Biologie konnten als „Experten“ ihr in der Jahrgangsstufe 12 erworbenes Wissen in den Religionsunterricht einbringen.

Einerseits haben die Schülerinnen und Schüler die Chancen (z. B. Erkennung und Heilung von Krankheiten, Behebung von Umweltschäden, wissenschaftlich-technischer Fortschritt), andererseits aber auch die Gefahren (z. B. im Bereich der Reproduktionsmedizin, Manipulation des Erbguts, Freisetzung veränderter Pflanzen), die mit dieser Technik verbunden sind, erfasst.

Die Schülerinnen und Schüler konnten ein kritisches Fortschrittsverständnis entwickeln, indem die Eindimensionalität ökonomischer Wertsetzung durch ethische Abwägungen und soziotechnische Risikoabschätzungen relativiert wurde.

Hier konnte auf die in 12/II bearbeiteten ethischen Fragestellungen (Gesundheits- und Umweltverträglichkeit, Umgang mit Leid und Behinderung, Fortschritt und Würde des Menschen, Eugenik) zurückgegriffen werden, mit denen die Schülerinnen und Schüler ethische Begründungen und Forderungen auf ihre Stichhaltigkeit und Übereinstimmung mit der christlichen Botschaft überprüfen konnten.

In der Bearbeitung der ersten Teilaufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler herausarbeiten, dass Jens Reich die herkömmlichen Methoden der Züchtung und den direkten Eingriff in den molekular chiffrierten genetischen Bauplan tierischen und menschlichen Lebens in ihren Konsequenzen unterschiedlich bewertet. Während die seit Beginn des Ackerbaus praktizierten Methoden auf das vorhandene Artenspektrum und seinen Mutantenvorrat, wie er auch in der Natur angelegt ist, zurückgreifen, sieht er in der gentechnischen Manipulation des DNA-Speichers einen nicht akzeptablen Eingriff in die menschliche Intimsphäre. Er verweist darauf, dass die Problematik nicht in der Klonierung als solcher bestehe, sondern in der selbstverständlichen Akzeptanz technischer Manipulation in der menschlichen Intimsphäre (Z. 33 f.). Er beklagt den Einsatz technischer Möglichkeiten zur Konfliktlösung – wie im Bereich der Abtreibung – der dazu führt, dass wirksame soziale Maßnahmen zur Beseitigung der zugrunde liegenden Probleme nicht angegangen werden.

Er sieht es als eine Aufgabe der Gesellschaft und letztendlich des Gesetzgebers an, ethische Prinzipien zu formulieren, die die Grenzen und Einsatzmöglichkeiten der Gentechnik in diesem Bereich festlegen.

(Anforderungsbereich I)

In der zweiten Teilaufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler die im Text dargelegte Problematik aus der Perspektive einer biblisch begründeten christlichen Ethik beurteilen. Die Heilige Schrift und der Glaube der Christen geben eine mögliche Grundlage für ethische Schlussfolgerungen, auch wenn sich daraus nicht auf jede Einzelfrage eine konkrete Antwort oder Handlungsanweisung ableiten lässt. Die Bewertung aus der Sichtweise einer christlichen Ethik muss sich grundlegend am biblischen Befund orientieren und auf Genesis 1 als auf eine Grundordnung der Welt verweisen, die vom Eingebettetsein des Menschen in der Natur ausgeht und nicht zerstört werden darf. Die Bezogenheit auf Gott als den

Ursprung allen Lebens begründet in den beiden Schöpfungserzählungen ein Verhältnis des Menschen zur Schöpfung, das die Natur nicht als bloße Verfügungsmasse versteht. Die Weltgestaltung gehört zum Wesen und Auftrag des Menschen. Die Anwendung neuer gentechnischer Verfahren widerspricht diesem Auftrag nicht, solange der Mensch den verantwortlichen Gebrauch seiner Möglichkeiten reflektiert und nicht zu Lasten der übrigen Schöpfung einsetzt.

Die Schülerinnen und Schüler sollen in diesem Zusammenhang auch auf die in den Psalmen (z. B. Psalm 104) vorgestellte sinnvolle Ganzheit der Schöpfung verweisen, in die der Mensch hineingestellt ist und die er bewahren muss.

Diese ethischen Gesichtspunkte dürfen nicht um ökonomischer Vorteile willen vernachlässigt werden. Die Möglichkeiten der Gentechnik müssen sich daraufhin befragen lassen, inwieweit diese als sozial- und umweltverträgliche Technologie zu einem würdevollen Leben der Menschen beiträgt. (Anforderungsbereich II, III)

Die Schülerinnen und Schüler können in der dritten Teilaufgabe auch die Überlegung einbeziehen, dass angesichts der Komplexität und Vielschichtigkeit der ökologischen Zusammenhänge und wirtschaftlichen Abhängigkeiten die Auswirkung gentechnischer Verfahren kaum noch durchschaubar und kontrollierbar ist.

Die Schüler sollen sich mit der Frage auseinandersetzen, ob und wie eine Gesellschaft die sozialen und politischen Konsequenzen gentechnischer Forschung beeinflussen kann. Aufgrund der wirtschaftlichen Abhängigkeit und Verflechtung wissenschaftlicher Forschung und politischen Handelns ist es schwierig, Forschung und die Verwertung von Forschungsergebnissen dauerhaft und verlässlich zu kontrollieren.

Es stellt sich die Frage, inwieweit bei der Kontrolle der Forschung und Forschungsförderung die Beteiligung des Bürgers einbezogen werden kann.

Die Schülerinnen und Schüler sollen Perspektiven zur Verantwortung des Wissenschaftlers entwickeln und sich mit einigen zentralen Aspekten dieser Problematik auseinandersetzen. (Frage aus der Lebenswelt der Menschen). (Anforderungsbereich III)

Zur Bewertung

Die Note gut kann erteilt werden, wenn die biblischen Bezüge sachgerecht bearbeitet und sorgfältig auf den Text bezogen wurden und sichtbar eine selbstständige Auseinandersetzung mit der Problematik erfolgte.

Beispiel 3 für einen Leistungskurs

Aufgabenstellung

Vergleich zweier Lieder unter dem Aspekt der ihnen zu Grunde liegenden eschatologischen Erwartungshaltung(en)

- 1) Ordnen Sie die beiden Lieder ihrem jeweiligen inhaltlich-funktionalen Kontext zu.
- 2) Führen Sie unter Berücksichtigung der musikalischen Ausdrucksmittel eine vergleichende Analyse beider Lieder durch und weisen Sie deren jeweilige Vermittlungsabsicht im Hinblick auf ihren eschatologischen Gehalt auf.
- 3) Nehmen Sie kritisch Stellung zu der Frage, ob diese eschatologische(n) Erwartungshaltung(en) mit dem Lebensgefühl und der Lebenserfahrung der heutigen modernen Gesellschaft in Einklang gebracht werden kann (können).

Das Kirchenjahr

Köln 1608

1. Es kommt ein Schiff geladen bis an sein' höchsten Bord, trägt Gottes Sohn voll Gnaden, des Vaters ewigs Wort.
2. Das Schiff geht still im Triebe, / es trägt ein teure Last; / das Segel ist die Liebe, / der Heilig Geist der Mast.
3. Der Anker haft' auf Erden, / da ist das Schiff am Land. / Das Wort tut Fleisch uns werden, / der Sohn ist uns gesandt.
4. Zu Bethlehem geboren / im Stall ein Kindelein, / gibt sich für uns verloren; / gelobet muss es sein.
5. Und wer dies Kind mit Freuden / umfassen, küssen will, / muss vorher mit ihm leiden / groß Pein und Marter viel,
6. danach mit ihm auch sterben / und geistlich auferstehn, / ewigs Leben zu erben, / wie an ihm ist geschehn.

Nach Johannes Tauler (um 1300–1361)
von Daniel Sudermann 1626

Die Seeräuber-Jenny

- 1 Meine Herren, heute sehen Sie mich Gläser abwaschen
Und ich mach das Bett für jeden.
Und Sie geben mir einen Penny und ich bedanke mich schnell
Und Sie sehen meine Lumpen und dies lumpige Hotel
Und sie wissen nicht, mit wem Sie reden.
Und eines Abends wird ein Geschrei sein am Hafen
Und man fragt: Was ist das für ein Geschrei?
Und man wird mich lächeln sehn bei meinen Gläsern
Und man sagt: Was lächelt sie dabei?
Und ein Schiff mit acht Segeln
Und mit fünfzig Kanonen

Wird liegen am Kai.

- 2 Man sagt: geh, wisch deine Gläser, mein Kind
Und man reicht mir den Penny hin.
Und der Penny wird genommen
Und das Bett wird gemacht.
(Es wird keiner mehr drin schlafen in dieser Nacht.)
Und Sie wissen immer noch nicht, wer ich bin.
Aber eines Abends wird ein Getös sein am Hafen
Und man fragt: Was ist das für ein Getös?
Und man wird mich sehen hinterm Fenster
Und man sagt: Was lächelt die so böse?
Und das Schiff mit acht Segeln
Und mit fünfzig Kanonen
Wird beschießen die Stadt.
- 3 Meine Herren, da wird wohl Ihr Lachen aufhören
Denn die Mauern werden fallen hin
Und die Stadt wird gemacht dem Erdboden gleich
Nur ein lumpiges Hotel wird verschont von jedem Streich
Und man fragt: Wer wohnt Besonderer darin?
Und in dieser Nacht wird ein Geschrei um das Hotel sein
Und man fragt: Warum wird das Hotel verschont?
Und man wird mich sehen treten aus der Tür gen Morgen
Und man sagt: Die hat darin gewohnt?
Und das Schiff mit acht Segeln
Und mit fünfzig Kanonen
Wird beflaggen den Mast.
- 4 Und es werden kommen hundert gen Mittag an Land
Und werden in den Schatten treten
Und fangen einen jeglichen aus jeglicher Tür
und legen ihn in Ketten und bringen ihn zu mir
Und fragen: Welchen sollen wir töten?
Und an diesem Mittag wird es still sein am Hafen
Und man fragt, wer wohl sterben muss.
Und dann werden Sie mich sagen hören: Alle!
Und wenn dann der Kopf fällt, sage ich: Hoppla!
Und das Schiff mit acht Segeln
Und mit fünfzig Kanonen
Wird entschwinden mit mir.

Material

Angabe zu den Liedausgaben:

- 1) „Es kommt ein Schiff geladen“ aus EG, Ausgabe für die Ev. Kirche im Rheinland, Nr. 8

- 2) „Die Seeräuber-Jenny“ aus „Die Dreigroschenoper“ von B. Brecht und K. Weill, Nr. 6
- 3) Audiokassette mit a) Choralsatz „Es kommt ein Schiff geladen“ und b) Schallplattenaufnahme CBS S 66239, Orchester Freies Berlin, Leitung W. Brückner-Rüggeberg, Jenny: Lotte Lenya

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen:

Die für den Leistungskurs formulierte Aufgabe ist in Inhalt und Struktur auch für den Grundkurs möglich. Die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen können dabei sein in 13/II „Global Village“ und seine Auswirkungen oder „Menschen fragen nach ihrer Zukunft in der Einen Welt <—> Perspektiven einer christlichen Sozial- und Wirtschaftsethik“ und in 12/II „Menschen fragen nach dem Erlöser, nach dem Retter der Welt <—> Christen verweisen auf Jesus Christus, Juden auf den Messias“.

Anhand der 12/II-Thematik wurden die im Judentum tradierten unterschiedlichen eschatologischen Erwartungshaltungen in ihrer geschichtlichen Wirksamkeit miteinander verglichen: die im AT grundlegend begonnenen und im NT fortgeführten Hauptströmungen Messianismus und Apokalyptik wurden einander gegenübergestellt. Methodisch wurde als Zugang die Rezeptionsgeschichte dieser Traditionsstränge gewählt, wobei v. a. musikalische Ausdruckssprache erlernt und gedeutet wurde. Konkret ist diese Aufgabenart des interpretatorischen Vergleiches geübt worden anhand ausgewählter Choräle und Songs und in einer Klausur überprüft worden.

Den Schülerinnen und Schülern steht zur Lösung der Aufgabe ein Walkman zur Verfügung, damit die Hörbeispiele verfügbar sind und auch mehrfach abgespielt werden können.

Zu Teilaufgabe 1)

Das Kirchenlied „Es kommt ein Schiff geladen“ gehört zu den Adventsliedern und zeigt komprimiert die christologische Erlösungslehre auf, die in der Metapher des „Schiffes“ dem gläubigen Menschen die Überwindung von Tod und die Hoffnungsperspektive der Auferstehung in der Nachfolge Christi zeigt. Das Ankommen des Erlösers in der Geburt Christi, aber auch in der Wiederkunft im ewigen Leben wird in diesem Gemeindelied bezeugt und gilt für die mitleidenden, mitsterbenden und auferstehenden Gläubigen. Der Liedtext ist gekennzeichnet durch eine tröstende Sprache, die dem Gläubigen Hoffnung gibt.

Im Song „Die Seeräuber-Jenny“ aus der Dreigroschenoper besingt Polly Peachum die unterdrückerischen Gesellschaftsstrukturen der sog. „bürgerlichen Welt“, in der die „Herren“ über das Abwaschmädchen Jenny befehlen, jedoch nicht merken, dass längst der Umsturz in der Metapher eines Kanonenschiffes naht und sie alle am Ende aufgrund des Befehls durch Jenny getötet werden. Im drohenden Sprachduktus gibt es Trost nur für die Unterdrückte nach einem Ab-

bruch des Alten durch Vernichtung gesellschaftlicher Realitäten und einen sich unmittelbar anschließenden Neuanfang.

Zu Teilaufgabe 2)

Die folgenden musikalischen Fachbegriffe sind im Unterricht anhand eines Liedvergleiches erarbeitet worden.

Choral:

Melismen zu folgenden theologischen Schlüsselwörtern:

Geladen – Gnaden, Triebe – Liebe, Erden – werden, geboren – verloren, Freuden – leiden, sterben – erben

Diastematik auf folgenden theologischen Schlüsselwörtern:

Trägt Gottes Sohn, das Segel ist, tut Fleisch uns, gibt sich für uns, muss vorher mit ihm, ewigs Leben

Diastematik fällt mit Taktwechsel (von 6/4 auf 4/4) überein.

Narrative Elemente im weichen, dahinfließenden 6/8-Takt, gewichtige, theologische Aussagen mit Diastematik im 4/4-Takt. Musikalische Sprache unterstreicht tröstenden, das Diesseits betonenden Charakter, der in der Hoffnungsperspektive der Erlösungslehre liegt – messianische Elemente überwiegen.

Song:

Rezitativisch-sprechender Charakter in den Strophenteilen über militärmarschartigem Begleitsatz:

Die Musik unterstreicht den drohend-gewalttätigen Sprachduktus, den Widerspruch zwischen der Ahnungslosigkeit der „Herren“ und dem drohenden Gericht, welches sich unter verschiedenen Vorgängen innerhalb der Strophenteile narrativ (Jenny) ankündigt.

Arioser Charakter im Refrainteil unter Änderung folgender musikalischer Parameter:

Der Dynamik, des Begleitcharakters (arpeggierte Liegeakkorde), der Diastematik und der Intervallstruktur. Die musikalische Stimmung schlägt in den Refrainteilen in einen weichen, schwebenden Charakter um. Jenny, die schon weiß, was passieren wird (prophetische Kompetenz), besingt hier in der Metapher des Schiffes ihre Erlösungshoffnung als einen forensischen Akt, der Gute von Bösen scheidet und in dem sich endlich sarkastisch ihre Vergeltung an dem erlittenen, großen Unrecht zeigt —> der Song trägt durchweg apokalyptische Züge.

Die Feststellung der musikalischen Mittel in Bezug auf die eschatologischen Entwürfe Messianismus und Apokalyptik müssen mithilfe von Textbezügen inhaltlich begründet werden, so wie sie im Erwartungshorizont ausgewiesen sind, erst dann ist diese Leistung mehr als ausreichend zu nennen.

Zu Teilaufgabe 3)

Die durch apokalyptisch-messianische Erzählstränge transportierte Erlösungs-Bedürftigkeit des Menschen wird in ihrem tröstenden Sehnsuchtscharakter (Gemeindelied) aufgehoben und auf den Menschen selbst (in der Rolle der Seeräu-

ber-Jenny z. B.) zurückgeworfen (Brecht/Weill): der Mensch selbst wird „Erlöser“, d. h. Umstürzler der bürgerlichen Gesellschaftsordnung durch Vernichtung der Unterdrückten. Das Lebensweltgefühl der heutigen Gesellschaft (13/II-Thematik) zeigt schwerpunktmäßig apokalyptische Tendenzen auf, die i. S. der von Brecht/Weill aufgezeigten „göttlichen“ Sprach-Losigkeit das Gefühl des Allein-Gelassen-Werdens des Menschen vertiefen. Die Suche nach Überwindung der Zukunftsentwürfe, die den Menschen passivisch einem apokalyptischen „Fahrplandenken“ unterwerfen, kann exemplarisch anhand konkreter Perspektiven einer Sozial- und Wirtschaftsethik aufgezeigt werden.

Beide Lieder können vor diesem Hintergrund auch heute (wieder) gesungen werden, das eine als Ausdruck eines realistischen Pessimismus, das andere aus der Sehnsucht nach einer Trost- und Hoffnungsperspektive.

5.4 Die mündliche Abiturprüfung

Für die mündliche Prüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Prüfung. Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass der Prüfling

- sicheres geordnetes Wissen
- Vertrautheit mit der Arbeitsweise des Faches
- Verständnis und Urteilsfähigkeit
- selbstständiges Denken
- Sinn für Zusammenhänge des Fachbereichs
- Darstellungsvermögen

beweisen kann.

Die Prüflinge sollen in einem ersten Teil selbstständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch angesprochen werden.

5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

Für jede Prüfung ist den Prüflingen eine für sie neue, begrenzte Aufgabe zu stellen. Eine ausschließlich oder vorrangig auf Reproduktion ausgerichtete Aufgabe entspricht nicht den Prüfungsanforderungen.

Die Aufgabe für den ersten Teil muss die zeitliche Begrenzung der Vorbereitung und der Prüfung als auch die besondere Lösungsform des zusammenhängenden Vortrags berücksichtigen.

Die Prüflinge müssen in einem freien Vortrag selbstständig und ohne Rückfragen ihre Bearbeitung einer komplexen Aufgabenstellung vortragen.

Es bieten sich u. a. folgende Möglichkeiten der Aufgabenstellung an:

- Erschließung eines Textes bzw. Darstellung einer Thematik unter Beschränkung auf bestimmte Aspekte. Hierbei muss in der Aufgabenstellung deutlich werden, welcher Schwerpunkt bei der Erschließung eines Textes bzw. bei der Darstellung einer Thematik gesetzt werden soll.
- Erschließung eines weniger vielschichtigen Textes bzw. Darstellung einer begrenzten Thematik. Bei der Auswahl des Textes bzw. der Thematik ist darauf zu achten, dass diese in Umfang und/oder Struktur überschaubar sind. Bei der Aufgabenstellung ist zu berücksichtigen, dass die Prüflinge hier die im Text bzw. in der Thematik hervortretenden Leitgedanken selbstständig erarbeiten sollen.
- Zusammenfassende Darstellung und Beurteilung eines bekannten Gebietes, einer bekannten Position. Hier ist der Bezug zum vorausgegangenen Unterricht besonders eng; der Schwerpunkt muss daher auf der eigenständigen Darlegung und Auseinandersetzung liegen. Der Gefahr bloßer Reproduktion kann durch die Vorgabe eines kurzen Textes begegnet werden.
- Anwendung einer bekannten Fragestellung oder einer eingeübten Methode auf unbekannte Texte. Hier ist zu beachten, dass die Prüflinge eine Transferleistung auf inhaltlichem oder methodischem Gebiet zu erbringen haben.
- Anwendung einer neuen Fragestellung auf bekannte Texte oder Sachverhalte. Hierbei muss durch die Aufgabenstellung erreicht werden, dass die Prüflinge sich bei der Lösung nicht auf die Reproduktion der bekannten Texte oder Sachverhalte beschränken können. Der Text bzw. Sachverhalt muss einen solchen Grad an Komplexität und eine solche Breite möglicher Aspekte aufweisen, dass eine neue Fragestellung ermöglicht wird.
- Erörterung von Sachverhalten oder Behauptungen aufgrund fachspezifischer Kenntnisse – mit einer Information als Vorgabe. Die Aufgabenstellung soll deutlich machen, dass der Schwerpunkt auf einer selbstständigen Auseinandersetzung liegt. Arbeitsgrundlage können sein: Kurztexpte, Zitate, Kontrastinformationen, Bilder, Statistiken, Strukturskizzen usw.

5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsgespräch, das vor allem größere fachliche und fächerübergreifende Zusammenhänge überprüfen soll. Dieser Teil lässt sich nur sehr begrenzt planen, da er stark von der Leistung der Prüflinge im ersten Teil bestimmt ist und als Gespräch von Beiträgen und Reaktionen beider Partner geprägt ist.

Das didaktische Konzept des Faches Evangelische Religionslehre bietet jedoch gerade zur Darstellung größerer Zusammenhänge klare Vorgaben.

Aussagen der Tradition oder gegenwärtigen Glaubens können auf Fragen und Erfahrungen der Menschen bezogen werden.

Aspekte der theologischen Themenfelder können befragt und miteinander verknüpft werden. Auch der Bereich II kann einen Prüfungsschwerpunkt bilden. Die Prüflinge können aufgefordert werden, Formen religiösen Sprechens zu benen-

nen und zu erklären, Methoden und Arbeitsweisen des Faches darzustellen und auf ihre Möglichkeiten und Grenzen hin zu befragen.

Wie für den Unterricht bietet sich für das Gespräch der Dialog und die Auseinandersetzung mit konkurrierenden Deutungen und anderen Formen der Betrachtung und Deutung der Wirklichkeit an. Dazu können die Prüflinge mit Thesen und Provokationen, mit Fragen und Impulsen konfrontiert werden, um ihre Eigenständigkeit, ihre Deutungskompetenzen, ihre Begründungs- und Kritikfähigkeit zu zeigen.

Verfahren und Gestaltung der mündlichen Prüfung sind in §§ 35 ff. APO-GOST mit den dazugehörigen Verwaltungsvorschriften beschrieben.

5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen

Für die Bewertungen der Prüfungsleistungen gelten in der mündlichen Prüfung die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Prüfung.

Da die Prüflinge im **ersten Prüfungsteil** ihre Arbeitsergebnisse im freien Vortrag darbieten sollen, sind auch die Gliederung des Vortrags, die Darbietungsweise, die Methode des Vorgehens in Vorbereitung und Darbietung zu berücksichtigen. Dazu kann folgender Fragenkatalog die Erfassung der einzelnen Leistungen erleichtern:

- Wird eine Gliederung für die Ausführungen gegeben oder erkennbar?
- Ist sie folgerichtig und übersichtlich?
- Ist Wesentliches vom Unwesentlichen unterschieden?
- Sind Schwerpunkte gesetzt?
- Werden unnötige Wiederholungen vermieden?
- Ist die Aufgabenstellung auch der Teilaufgaben beachtet worden?
- Ist der eingeschlagene Weg dem Material und der Aufgabenstellung angemessen?
- Sind die wiedergegebenen Inhalte und Kenntnisse sinnvoll und themenbezogen eingebracht?
- Werden Teilaspekte in einen größeren Zusammenhang eingeordnet?
- Werden weiter gehende Fragestellungen angesprochen?

Im **zweiten Prüfungsteil** zeigt sich besonders die Kommunikationsfähigkeit, verstanden als Gesprächsfähigkeit, als geistige Beweglichkeit der Prüflinge auf einem ihnen bekannten Gebiet. Sie wird in der mündlichen Prüfung sichtbar auf unmittelbare Impulse der Prüferinnen und Prüfer hin; sie kann nicht abstrakt festgestellt werden, sondern nur im Zusammenhang damit, dass fachbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten nachgewiesen werden. Dazu kann folgender offener Fragenkatalog die Erfassung der einzelnen Leistungen erleichtern, und zwar je nach der Gesprächssituation in verschiedener Auswahl und Gewichtung der Fragen

- Zeigt sich umfassendes und differenziertes Wissen?
- Sind die gezeigten Kenntnisse selbstständig verarbeitet?
- Ist die Begrifflichkeit klar, verständlich, differenziert, sachgerecht?

- Entspricht sie der Fachterminologie?
- Werden weiter gehende Fragestellungen in das Gespräch mit eingebracht?
- Werden Teilaspekte in einen größeren Zusammenhang eingeordnet?
- Werden Fragen und Denkanstöße rasch und klar erfasst?
- Erfolgt eine Auseinandersetzung mit Einwänden und Hilfen?

5.4.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung

Die Beispiele enthalten Aufgaben für den ersten Teil und Hinweise zum zweiten. Die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen und der Erwartungshorizont werden beschrieben; daraus ergeben sich auch Hinweise zu den Anforderungen und Schwerpunkten im ersten und zweiten Teil. Das Anforderungsprofil der schriftlichen Abiturprüfung (vgl. 5.1) gilt auch für die Prüfung im 4. Fach als Einheit, wobei die beiden Teile in Anforderung und Bewertung gleich gewichtig sein sollen.

Beispiel 1:

Aufgabenstellung

- 1) Stellen Sie v. Weizsäckers autobiographische Bemerkungen über seine Begegnung mit der Bergpredigt und seine daran anschließenden Gedanken dar!
- 2) Gegen Ende des Textauszugs behauptet v. Weizsäcker: Gandhi habe sagen können: „Gewaltlosigkeit ist besser als Gewalt; Gewalt ist besser als Feigheit“. Kennzeichnet v. Weizsäcker nach Ihrer Ansicht mit diesem Satz die Auffassung Gandhis zutreffend?

Carl Friedrich von Weizsäcker, *Die Zeit drängt* (Hanser), München 1986, S. 102 f.:

„Als Kind war ich tief und erschreckend von der Bergpredigt beeindruckt. Erschreckend, denn in meiner Familie verstand man, wie es die allgemeine Überzeugung war, die Verteidigung der Heimat, der Frauen und Kinder, durch den waffentragenden Mann als eine selbstverständliche Pflicht. Die Hälfte der Männer
5 der beiden Geschwisterkreise, denen meine Mutter und mein Vater entstammen, sind im Ersten Weltkrieg in Erfüllung dieser Pflicht gefallen; man trauerte tief um sie und ehrte ihr Opfer. Dabei wusste man, dass die Männer der Gegenseite grundsätzlich im selben Geiste kämpften und starben. Die Pflicht, für die Heimat zu kämpfen, gehörte im Europa der Nationen zu jenen ethischen Normen, die
10 unerklärt und darum ungebrochen galten. Die kindliche Lektüre der Bergpredigt belehrte mich, dass im Grunde unserer Religion eine völlig andere Norm steht, dass also unsere Kultur auf widersprechenden Normen aufbaut. Ich habe diesen Widerspruch seitdem immer gewusst, aber nicht gelöst.
15 Im Zweiten Weltkrieg gehörte ich nicht zu der kleinen Minderheit in Deutschland, die den Kriegsdienst verweigerte und dies meist mit dem Leben bezahlte. Ich arbeitete über Atomenergie, und es war nicht eigenes Verdienst, sondern Gnade,

dass wir – wie wir mit Erleichterung früh erkannten – nicht in der Lage waren, noch während des Krieges Atombomben zu bauen. Schon 1939 hatte mich aber die Erkenntnis, dass Atombomben möglich sein würden, überzeugt, jetzt sei die
20 Zeit gekommen, in der die politische Institution des Krieges überwunden werden müsse.

Es schien mir damals und scheint mir noch immer, dass die Atombombe zwar die Notwendigkeit der Überwindung des Krieges anzeigt, aber nicht selbst der Weg dazu ist. Nach dem Krieg beschäftigte ich mich ausführlich mit der Lehre und Lebensgeschichte Gandhis. Als der kluge Politiker, der er war, strebte er positiv ein
25 zu seinen Lebzeiten erreichbares Ziel an: die politische Befreiung Indiens. Seine grundsätzlichen Überzeugungen verflochten indische Traditionen mit tiefen Eindrücken, die er in England von christlichen Bruderschaften und vom Neuen Testament empfangen hatte. Er war überzeugt von der Pflicht, für die Gerechtigkeit
30 zu kämpfen, und er konnte sagen: 'Gewaltlosigkeit ist besser als Gewalt; Gewalt ist besser als Feigheit'. Gewalt mag vorübergehend der Gerechtigkeit dienen; Gewaltlosigkeit dient auf die lange Frist der Liebe. Gandhi verstand die intelligente Feindesliebe: Es liegt nicht in meiner Macht, den Feind zum Freund zu machen. Aber ich bin ihm auch als meinem Feind die Liebe schuldig: 'Liebet eure
35 Feinde..., tut wohl denen, die euch hassen, ... auf dass ihr Kinder seid eures Vaters im Himmel' (Matth. 5, 44–45). Und ich werde humaner und klüger mit dem Feind umgehen, wenn ich seine Motive verstehe.“

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

Die Aufgabenstellung verbindet durch ihre Konzentration auf das Gewaltproblem die Arbeit zweier Halbjahre, in denen zentrale Bezugspunkte die theologischen Themenfelder „Die christliche Antwort auf die Gottesfrage“ (13/I) und „Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi“ (12/I) waren.

Zur ersten Teilaufgabe wird erwartet, dass die Prüflinge vor ihrer gegliederten Inhaltsdarstellung des Textausschnitts auf die literarische Mischung von autobiographischen und argumentativen Passagen hinweisen. Eine besondere Leistung ist es, wenn der Text in Beziehung gesetzt wird zu der handlungsbezogenen Zwecksetzung der gesamten Schrift, der der Text entnommen ist. Inhaltlich müssten folgende Elemente dargestellt werden (im Wesentlichen Anforderungsbereich I): der in der Kindheit wahrgenommene, ungelöste Widerspruch der in unserer Kultur wirksamen Normen (Pflicht, für die Heimat zu kämpfen – Feindesliebe); die Erfahrung des Zweiten Weltkriegs als Wissenschaftler, dem erspart blieb, die wissenschaftliche Erkenntnis zum Bau von Atombomben anzuwenden, und der zu der Konsequenz kommt, die „politische Institution des Krieges“ müsse überwunden werden; die Beschäftigung mit dem „klugen Politiker“ Gandhi als jemandem, der die „intelligente Feindesliebe“ verstand und dem der Satz in den Mund gelegt wird: „Gewaltlosigkeit ist besser als Gewalt; Gewalt ist besser als Feigheit“.

Bei der Lösung der zweiten Teilaufgabe, nämlich der Frage, ob v. Weizsäckers Satz Gandhis Auffassung zutreffend beschreibt, wird von den Prüflingen die Fä-

higkeit des kritischen Unterscheidens erwartet (vorwiegend Anforderungsbereich II, aber auch I), und zwar, dass sie aus ihrer Kenntnis verschiedener Erfahrungen Gandhis mit gänzlichem Verzicht auf den Einsatz von Gewalt und seiner reflektierenden Äußerungen zu diesen Erfahrungen den Differenzpunkt zwischen Gandhis Auffassung und v. Weizsäckers Beschreibung entwickeln: Für Gandhi wäre Gewalt ganz entschieden nicht besser als Feigheit, weil Gewalt als Möglichkeit für ihn gar nicht in Betracht käme, sondern für ihn gäbe es als letzte Konsequenz der Gewaltlosigkeit nur die Selbsthingabe – diese zu verweigern wäre für ihn Feigheit. Um dies darstellen und beurteilen zu können, müssen die Prüflinge auf Kenntnisse aus 12/I und 13/I zurückgreifen: zum einen wurde Gandhis Ansicht im Zusammenhang mit der Interpretation von Matth 5, 38–48 vergleichend herangezogen in Gestalt seiner Stellungnahme zur Bergpredigt (12/I), zum anderen wurde (in 13/I) sein Gottesverständnis in Gegenüberstellung zum christlich-jüdischen Gottesverständnis auf der Basis seiner diesbezüglichen Äußerungen in seiner Autobiografie kennen gelernt (insbesondere der Zusammenhang von Gott – Wahrheit – Gewaltlosigkeit als Weg zu Gott). (Anforderungsbereiche II und III).

Hieran anknüpfend wird im zweiten Prüfungsteil erwartet, dass die Prüflinge den Aussagen Gandhis das Gottesbild Jesu und dessen Zusammenhang mit Jesu Auslegungen der Forderungen des jüdischen Gesetzes gegenüberstellen und – nach entsprechenden Gesprächsanregungen der Prüferin bzw. des Prüfers – Unterschiede und Entsprechungen kennzeichnen, was die Radikalität der Konsequenzen für den Lebensvollzug betrifft, die grundsätzliche Spannung zwischen grundlegenden Forderungen und jeweils erfahrener Wirklichkeit erkennen und einleuchtend darstellen, ihre eigenen Problemsichten unter Erläuterung ihres Erfahrungsbezugs verdeutlichen, ihre Einschätzungen begründen und kritischen Anfragen gegenüber gesprächsoffen Stellung beziehen (vorwiegend Anforderungsbereich III, aber auch II).

Beispiel 2

Aufgabenstellung

- 1) Welche Rolle weist der Autor der Theologie und der Kirche in der umgestalteten Gesellschaft der DDR zu? Stellen Sie erläuternd seine Grundgedanken dar.
- 2) Vergleichen Sie den theologischen Ansatz mit den Thesen und der Theologie der Barmer Erklärung der Bekennenden Kirche von 1934. Berücksichtigen Sie, dass es sich hier um kirchengeschichtliche Dokumente handelt.
- 3) Hat Ihrer Meinung nach die Position Falckes auch Bedeutung für christliches Verhalten heute in Kirche und Gesellschaft? Begründen Sie Ihre Meinung an Beispielen.

Heino Falcke, „Das kann nur die demokratische Neugeburt aus dem Volk“ – Über die politische Funktion der Kirche nach der „Wende“ in der DDR. Predigt in der Reglerkirche von Erfurt (gekürzt) zur Eröffnung der Friedensdekade am 13. November 1989, zitiert nach: Frankfurter Rundschau vom 08.12.1989

1) Christus befreit zu freiem offenem Umgang mit der Schuld der Vergangenheit. Es gibt keine Befreiung ohne Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Darum lehrt uns Jesus beten: Vergib uns unsere Schuld, wie wir denen vergeben, die an uns schuldig geworden sind. Jesus befreit zum offenen Umgang mit der Schuld, 5 indem er gerade die Schuldigen nicht moralisierend wegstößt, sondern in Liebe annimmt. Eingeständnis von Schuld hört damit auf, eine existenzvernichtende Katastrophe zu sein. Im Gegenteil: Eingeständnis von Schuld eröffnet eine neue Lebenschance.

Diese Befreiung zum offenen Umgang mit der Schuld sollte von uns Christen 10 ausgehen. Dazu gehört die Solidarität in der Schuld. Wir sind ja nicht nur zur Anpassung, zur Heuchelei und zum Mitmachen gezwungen worden, wir haben uns angepasst, geheuchelt und mitgemacht. Darin können wir uns selbst nicht leiden, und nun sind wir in der Gefahr, den Abscheu am eigenen Verhalten auf die zu werfen, die uns dazu gedrängt haben. Gewiss soll Schuld nicht zu einem grauen 15 Einheitsbrei verwischt und nivelliert werden, aber Solidarität in der Schuld ist nötig. Die Aufarbeitung der Vergangenheit soll ohne Selbstgerechtigkeit geschehen. [...]

2) Christus befreit zur gewaltfreien Veränderung.

Die Ökumenische Versammlung der Kirchen für Gerechtigkeit, Frieden und 20 Schöpfungsbewahrung hat im April dieses Jahres eine vorrangige Verpflichtung für Gewaltfreiheit, also für gewaltfreie Wege des Friedensschaffens ausgesprochen. Dahinter steht der gewaltfreie Weg Jesu und die Einsicht, dass in unserer hoch technisierten Welt der Einsatz von Gewalt viel zu riskant ist und ein Mittel darstellt, das die Zwecke verdirbt. Ich sprach schon davon, dass die gewaltsamen 25 Mittel, mit denen der Sozialismus bei uns aufgebaut wurde, ihn so korrumpiert haben, dass viele vom Sozialismus überhaupt nichts mehr halten. Dagegen gehört es zum Schönsten der letzten Wochen, dass seit dem 09. Oktober die Demonstrationen gewaltfrei blieben und der Ruf „Keine Gewalt“ zu ihren Losungen gehörte.

30 3) Christus befreit zu einer überlebensfähigen Lebensweise.

Damit spreche ich den vielleicht schwierigsten Punkt an. Geht die Selbstbefreiung unseres Volkes tief genug? Die Ökumenische Versammlung der Kirchen in der DDR hat uns mit der Überlebenskrise der Menschheit konfrontiert und zur Umkehr gerufen. Haben wir das über der politischen Reform unseres Landes nicht 35 völlig vergessen? Umkehr greift tiefer als „Wende“. Erinnern wir uns an das, was jahrelang in unseren Friedensdekaden Thema war: Solidarität und Gerechtigkeit für die fernen Nächsten in der Zweidrittelwelt, die unter wirklich tödlicher Armut leiden. Und radikale Korrektur der Produktions- und Lebensweise unserer technischen Zivilisation, weil wir drauf und dran sind, unsere natürlichen Lebensgrund- 40 lagen zu zerstören. Welches waren die Motive der großen Auswanderungswelle aus der DDR in die BRD? Man kann sie wohl in dem einen Wunsch zusammenfassen: Mehr und bessere Selbstverwirklichung z. B. in der Arbeit, im Anschaffen und im Reisen. [...] Gewiss: Selbstverwirklichung ist unverzichtbar. Ich muss ich selbst werden und sein können, meine Gaben und Fähigkeiten entwickeln und 45 einbringen können. Selbstverwirklichung zur Selbsteinbringung ist unerlässlich. Aber diese Art von Selbstverwirklichung, wie wir sie weltweit heute erleben, könnte uns das Selbst und die Wirklichkeit kosten. [...] Hält uns der Götze, der

ökonomische Effektivität und Konsumsteigerung heißt, nicht noch gefangen? Dann aber ist die Selbstbefreiung des Volkes noch keine wirkliche Befreiung, 50 sondern nur der Umzug von einer weniger komfortablen in eine komfortablere Zelle innerhalb desselben Gefängnisses. Ich glaube, dass hier eine bleibende Aufgabe der christlichen Gemeinde liegt.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

Die Schwierigkeit dieser Aufgabe liegt für die Schülerinnen und Schüler sicher darin, dass sie auf Arbeitsergebnisse der gesamten Qualifikationsphase zurückgreifen müssen, handelt es sich doch um einen politisch-theologischen Text, der streng christologisch argumentiert und zudem eine neue Rolle der Kirche in der umgestalteten Gesellschaft der DDR durchscheinen lässt.

Die Aufgabenstellung entwickelt sich aus einer Unterrichtseinheit in 13/I und bezieht sich zentral auf das **theologische Themenfeld 3 „Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt“**. In dieser Unterrichtseinheit wird auch das Verhältnis der Kirche gegenüber Staat und totalitärer bzw. demokratischer Gesellschaft thematisiert. Dabei liegen die Schwerpunkte einmal auf der Phase des Kirchenkampfes im Dritten Reich, als mit der Barmer Erklärung von 1934 zum ersten Mal im protestantischen Raum von offizieller kirchlicher Seite aus die gesellschaftliche Verantwortung betont wird.

Ansatzweise wurde im Kurs 13/I bereits die aktuelle kirchenpolitische und allgemeinpolitische Entwicklung in der DDR seit 1989 einbezogen, wobei besonders der von der Evangelischen Kirche der DDR immer wieder betonte und praktizierte Öffentlichkeitsauftrag thematisiert wurde. Grundlegende theologische und christologische Positionen aus den Kursen 12/I und 12/II können hier als Voraussetzung dienen, da sie auch dem hier zu diskutierenden ekklesiologischen und theologischen Ansatz zugrundeliegen.

Im ersten Aufgabenteil soll die „Befreiungstheologie“ des Autors herausgearbeitet werden (im Wesentlichen: Anforderungsbereich I): sie ist aktuell in politischer Hinsicht, sie muss christologisch sein in theologischer Hinsicht, auch steht sie in der für die „Reich-Gottes-Botschaft“ typischen Spannung einer Transzendenz alles Politischen. In drei Punkten entwickelt der Autor/Prediger im Text seine Christologie, wobei die vorgegebene Gliederung die Bearbeitung des relativ ausführlichen Textes erleichtern wird: Christus befreit zum offenen Umgang mit der Schuld (vgl. Schuldbekennnis der EKD Oktober 1945), er verkörpert und verkündet die Gewaltfreiheit und die gewaltfreie Umgestaltung ungerechter Gesellschaftsstrukturen, er befreit zur solidarischen Selbstverwirklichung. Es sollte den Schülerinnen und Schülern deutlich werden, dass dieses Dokument – und hier liegt die Überleitung zum zweiten Aufgabenteil (im Wesentlichen Anforderungsbereich II) – auch die Barmer Thesen der BK von 1934 können als Reaktion auf die Fehlentwicklungen der Gesellschaft betrachtet werden – als Kritik am totalitären Staat, nicht nur als politisch bedeutsam einzuschätzen ist, wichtiger erscheint noch der theologische Bezug. Es ist eine eindeutige Traditionslinie vom Barmer Bekenntnis 1934 zur „Befreiungstheologie“ in der DDR des Jahres 1989 zu zie-

hen: der christologische Ansatz beider Dokumente und ihr gesellschaftspolitischer Bezug sollte von den Schülerinnen und Schülern erkannt und herausgearbeitet werden. Hier ist auch der besondere **methodische Schwerpunkt** der Aufgabe zu sehen. Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, den Bekenntnischarakter der Barmer Theologischen Erklärung zu erkennen und dieses Dokument als zentrale kirchengeschichtliche Quelle in ihren politischen, kirchenpolitischen und theologischen Inhalten und Positionen zu bestimmen und dabei immer den kirchenpolitischen und allgemeinhistorischen Kontext zu beachten. Im Schlussteil (im Wesentlichen Anforderungsbereich III) kann – ausgehend von den politisch-ethischen Konsequenzen der Predigt – die Rolle der Kirche in der gegenwärtigen Gesellschaft in Deutschland bestimmt werden.

Eine gute Prüfungsleistung liegt vor, wenn der Predigttext in seinen theologischen Kernaussagen richtig gedeutet wird, die theologische Nähe dieser Argumentation zur Barmer Erklärung von 1934 an den Texten belegt wird und ein kritisches, eigenständiges Urteil die Darstellung abrundet, wobei Beispiele des kirchlichen Handelns und Engagements (z. B. soziale Diakonie, Asylfrage, Antirassismus) angeführt werden sollen. Eine ausreichende Leistung liegt vor, wenn alle Anforderungsbereiche in Grundzügen abgedeckt wurden, jedoch die gemeinsame theologische (christologische) Argumentationsbasis z. B. nur unscharf dargestellt wurde.

Falckes Thesen können den Schülerinnen und Schülern zu einer Positionsbestimmung der Christen in Kirche und Gesellschaft dienen. Christen müssen sprechen und helfen, wo Menschen rechtlos und an den Rand gedrängt werden (Auswandererinnen und Aussiedler, politisch Verfolgte, Behinderte, Arbeitslose), sie müssen den Staat an seine Aufgabe erinnern, für den Frieden in der Welt zu sorgen und dabei Strategien gewaltfreier Politik zu erproben. Gerade in diesem letzten Aufgabenteil sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihren **Erfahrungshorizont** einzubringen, wobei aktuelle soziale Konflikte, politische Entscheidungen und sozialetische Fragen zu berücksichtigen sind. Die Forderung einer sozial verantwortbaren Selbstverwirklichung kann den Schülerinnen und Schülern zur Ausgangsthese werden, an der eigene und fremde Selbstverwirklichungsbestrebungen überprüft werden können.

2. Prüfungsteil: Anthropologie (Überleitung: Das sozialistische Menschenbild in der DDR)

Fragehorizont:

- 1) Skizzieren Sie das Menschenbild in der Parteitheorie der SED, wie es in den 10 Geboten der sozialistischen Moral dargelegt wurde (1958).
(Rede vom „neuen sozialistischen Menschen“, Vaterlandsliebe, gute Taten für den Sozialismus, ständige Leistungserhöhung, saubere und anständige Lebensführung, Selbstkritik üben.)
- 2) Skizzieren Sie den Stand der Gentechnologie heute in seinen wesentlichen Kernproblemen und schließen Sie auf das zu Grunde liegende Menschenbild zurück.

(Bakterien als Helfer, genmanipulierte Pflanzen, neue Lebewesen mit bestimmten „nützlichen“ Eigenschaften, neue Medikamente, Gen-Diagnose in der Schwangerschaft, Erbanlagenreparatur – Mensch als Schöpfer in eigener Verantwortung, der alles darf, was die moderne Naturwissenschaft ihm an Möglichkeiten zur Verfügung stellt, Technikgläubigkeit, Verzicht auf ethische Normen und Werte, die das menschliche Handeln begrenzen können.)

- 3) Entwickeln Sie ein christlich-protestantisches Menschenbild, das sich am AT, am NT und an Luther orientiert (Gottesbildlichkeit, Bilderverbot, Nächstenliebe, Freiheit eines Christenmenschen).

Beispiel 3 (Themaufgabe):

Der Streit um den Teufel

- 1) Stellen Sie biblische Aussagen über den Teufel – insbesondere in Bezug auf das Kräfteverhältnis zwischen Gott und dem Teufel – in Grundzügen dar (Hi 1 und 2; Mt 4; 1. Petr 5, 8; 2. Kor 11, 14).
- 2) Legen Sie zwei Ihnen bekannte Positionen aus der evangelischen und der katholischen Kirche zum Teufelsglauben dar (Rudolf Bultmann; Adolf Köberle, Papst Johannes Paul II), und erörtern Sie im Anschluss daran, ob und inwiefern sich diese Auffassungen Ihrer Meinung nach biblisch begründen lassen.
- 3) Erörtern Sie, unter Rückgriff auf die Ausführungen zu Teilaufgabe 1 und 2, ob und inwiefern Ihrer Meinung nach die Absage an den Teufelsglauben dazu beitragen kann, dass „die Botschaft des Evangeliums, die weithin in eine Drohbotschaft vom Teufel verkehrt worden war, wieder zur ungeschmälerten Frohbotschaft Gottes (wird)“ (Herbert Haag).

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung unter Verweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen

Es handelt sich hierbei um ein Beispiel für eine Themaufgabe. Typisch für diese Aufgabenform ist der verstärkte Rückgriff auf im Unterricht erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten (hier vor allem bei den Aufgaben 1 und 2). Der Prüfling kann die Aufgabenstellung nur dann überzeugend beantworten, wenn er sich sehr sorgfältig und detailliert vorbereitet hat. Im Gegensatz zu einer Textaufgabe kann er sich in der Vorbereitungszeit ganz auf die Aufgabenstellung konzentrieren – freilich ohne die Impulse, die ein zusätzlich vorgelegter Text zu geben vermag.

Im Zusammenhang mit dem Kursthema „Das Böse“ wurde in 12/II auch biblisches und gegenwärtiges Reden vom Teufel erörtert. Vertiefend wurde in 13/I die Frage nach Gott thematisiert (biblisches Sprechen von Gott; Beispiele für das Bestreiten und für das Bekennen Gottes in Geschichte und Gegenwart).

Von den Prüflingen wird erwartet, dass die im Unterricht bereits breit erörterten biblischen Aussagen mit Blick auf das Kräfteverhältnis zwischen Gott und dem Teufel dargestellt werden (z. B. ungewolltes Einfügen des Teufels in den Heilsplan Gottes bei Hiob; gleichwohl Gefährlichkeit der teuflischen Versuchung). Um

eine Zuspitzung auf das Wesentliche zu erreichen, werden die biblischen Stellen, die für die Beantwortung dieser Teilaufgabe herangezogen werden sollen, benannt (Aufgabe 1). (Anforderungsbereich I). Äußerungen evangelischer und katholischer Theologen des 20. Jahrhunderts zum Teufelsglauben sind den Schülerinnen und Schülern ebenfalls bekannt (z. B. Papst Johannes Paul II; Herbert Haag; Adolf Köberle). Auch hier ist mit Blick auf die begrenzte Vorbereitungszeit eine Reduktion auf zwei wesentliche Positionen vorgegeben. Die abschließende Bezugnahme auf den biblischen Teufelsglauben überlässt es den Prüflingen, welche Positionen sie jeweils in Übereinstimmung oder in Differenz mit/zu den biblischen Aussagen sehen; entscheidend ist wie bei Aufgabe 3 die Differenziertheit der Argumentation (Aufgabe 2). (Anforderungsbereiche II und III). In Aufgabe 3 sollen in Anknüpfung und Fortführung der Aufgaben 1 und 2 mit Hilfe des den Prüflingen nicht bekannten pointierten Textzitates Chancen (z. B. Rückbesinnung auf das Zentrum des Evangeliums; Ernstnehmen des Menschen in seiner Freiheit und Verantwortung) und mögliche Risiken eines Abschieds vom Teufel (z. B. Verlust der Entlastungsfunktion und damit verbundene Verunsicherung der Menschen) erörtert werden. (Anforderungsbereich III).

Im zweiten Teil der Prüfung kann in Fortführung, Erweiterung und Vertiefung des 1. Prüfungsteils z. B. leitmotivisch die Frage nach dem Bösen – in Verbindung mit der Frage nach Gott – im Mittelpunkt stehen (z. B. Definitionsversuche des „Bösen“ und ihr Scheitern; Zusammenhang zwischen Teufelsglaube und historischer Hexenverfolgung; Bezugnahme auf eine im Unterricht besprochene Ganzschrift, z. B. Umberto Eco's Roman „Der Name der Rose“ oder Robert Schneiders „Schlafes Bruder“; Theodizee-Frage; Frage nach der Möglichkeit des Redens von Gott nach Auschwitz usw.).

5.5 Die besondere Lernleistung

Die Absicht, eine besondere Lernleistung zu erbringen, muss spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 bei der Schule bzw. bei der Schulleiterin oder beim Schulleiter angezeigt werden. Die Schulleitung entscheidet in Abstimmung mit der Lehrkraft, die als Korrektor vorgesehen ist, ob die beantragte Arbeit als besondere Lernleistung zugelassen werden kann. Die Arbeit ist nach den Maßstäben und dem Verfahren für die Abiturprüfung zu korrigieren und zu bewerten. In einem Kolloquium, das im Zusammenhang mit der Abiturprüfung nach Festlegung durch die Schule stattfindet, stellen die Prüflinge vor einem Fachprüfungsausschuss die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar, erläutern sie und antworten auf Fragen. Die Endnote wird aufgrund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet, eine Gewichtung findet nicht statt. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein.

6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan

Die Lehrerinnen und Lehrer sollten den Lehrplan benutzen können für die Beratungen in der Fachkonferenz, für Gespräche mit Eltern und Schülerinnen und Schülern über Inhalte, Ziele und Anforderungen des Faches, für die Planung und Gestaltung des Unterrichts wie für Lernerfolgsüberprüfungen und Bewertungen.

Dazu bedarf es zunächst eines Grundverständnisses der doppelten Dialogstruktur, die in den Kapiteln 1 und 2 erläutert ist und im Dreieck und im Stern, aber auch in den Bereichen des Faches und schließlich im Planungsraster dargestellt ist.

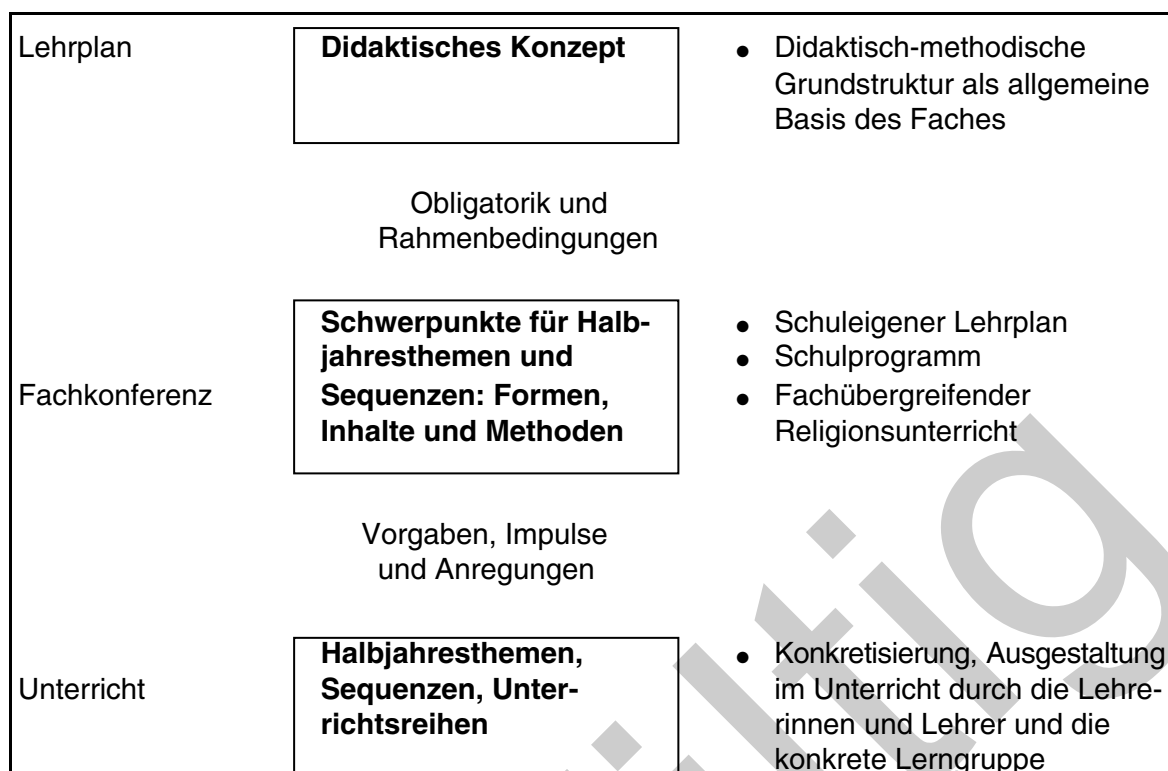
Schritt für Schritt kann damit verstanden werden und schließlich auch den Schülerinnen und Schülern erläutert werden, wie im Unterricht Themenfelder der Theologie und Erfahrungen der Menschen, Formen und Methoden, konkurrierende Deutungen und zunehmende Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler miteinander verknüpft werden.

Aus diesem Fachverständnis heraus sind dann die Rahmenbedingungen für den Unterricht, ist die Obligatorik formuliert (Kapitel 2.3). Dazu bedarf es der Erarbeitung einer Ordnung durch die Fachkonferenz, die Abfolge und Schwerpunktsetzungen festlegt. Damit ergeben sich Sequenzen für den Unterricht der Jahrgangsstufen 11 bis 13, orientiert am Konzept, bestimmt durch allgemeine und fachspezifische Anforderungen, ausgerichtet auf Ziele und Abschlussfähigkeiten. Drei Beispiele (vgl. Kapitel 3.4.2) sollen die Möglichkeiten der Konkretisierung veranschaulichen und zur Offenheit für Variationen anregen. Dies bedeutet keine Einschränkung für die Fachkonferenz, sondern dient der Veranschaulichung der unterschiedlichen Möglichkeiten.

Bei der konkreten Ausgestaltung der Halbjahresthemen spielen neben diesen Vorgaben die Fragen und Erfahrungen, die Bedürfnisse, Wünsche und Vorkenntnisse der konkreten Lerngruppe eine große Rolle. Welche Verknüpfungen und Vorgaben dabei zu beachten sind, ist im Planungsraster als Hilfe für Gespräche, Planung, Gestaltung und Kontrolle zusammengestellt.

Das Kapitel 3 gibt Anregungen für den Umgang mit Methoden und Arbeitsweisen, zu Medien und Inhalten. Über die Bewertungselemente und Kriterien im Unterricht führt Kapitel 4 des Lehrplans zur Darstellung der Anforderungen, der Gestaltung und der Bewertung im schriftlichen und mündlichen Abitur in Kapitel 5.

Das Schema zeigt Inhalt, Wirkung und Bedeutung des Lehrplans für die verschiedenen Arbeitsfelder und Instanzen der Schule.



Aufgaben der Fachkonferenzen

Nach § 7 Abs. 3 Nr. 1 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die Fachkonferenz über

- Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie über
- Grundsätze zur Leistungsbewertung.

Die Beschlüsse der Fachkonferenz gehen von den im vorstehenden Lehrplan festgelegten obligatorischen Regelungen aus und sollen die Vergleichbarkeit der Anforderungen sicherstellen. Hierbei ist zu beachten, dass die Freiheit und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung durch Konferenzbeschlüsse nicht unzumutbar eingeschränkt werden dürfen (§ 3 Abs. 2 des Schulmitwirkungsgesetzes).

Für die konkrete Arbeit der Fachkonferenz Evangelische Religionslehre ist die Zusammenarbeit mit dem Fach Katholische Religionslehre unverzichtbar. Die Zusammenarbeit kann in gemeinsamen Sitzungen der beiden Fachkonferenzen bestehen. Sie muss mindestens durch Absprachen erfolgen und sollte in wechselseitiger Kenntnisnahme der jeweils in den Fachkonferenzen getroffenen Vereinbarungen bestehen.

Dies ist insbesondere für die Zusammenarbeit mit anderen Fächern und für die Arbeit an der Sequenzbildung zu bedenken, damit die für die Jahrgangsstufen 11 und 12 getroffenen sequenziellen Entscheidungen in Evangelischer und Katholischer Religionslehre eine Basis für eine sinnvolle und erfolgreiche gemeinsame

Weiterarbeit in der Jahrgangsstufe 13 wie für Projekte und fächerverbindendes Arbeiten bilden können.

Konkrete sequenzielle Entscheidungen umfassen daher Absprachen über Abfolgen der dominant zu erschließenden theologischen Themenfelder und der Einführung, Einübung und Anwendung von bestimmten Methoden sowie über die Zeitpunkte, an denen Projekte, die Behandlung einer Ganzschrift oder der Ersatz einer Klausur durch eine Facharbeit erfolgen sollen.

Es ist unübersehbar, dass im Blick auf die Aufgabe der Sequenzbildung die Arbeit der Fachkonferenzen sich stets in der Spannung zwischen der Offenheit des didaktischen Grundansatzes – und damit der jeweils neu einzubeziehenden Fragen und Erfahrungen der Menschen/Schülerinnen und Schüler – und den Erfordernissen konkreter sequenzieller Festlegungen bewegen muss. Von daher sind die getroffenen Entscheidungen für jede neue Jahrgangsstufe 11 zu überprüfen.

Die Fachkonferenz berät und entscheidet in den im Folgenden genannten Bereichen:

- Sie konkretisiert den zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 als notwendig erachteten Kenntnisstand und stellt gegebenenfalls Unterschiede hinsichtlich Umfang und Inhalten der erwarteten Kenntnisse fest (vgl. Kapitel 3.4.1)
- Sie stellt eine Vereinbarung darüber her, wie und in welchem Zeitraum eventuell fehlende Kenntnisse angeglichen werden sollen
- Sie gestaltet die Obligatorik des Faches Evangelische Religionslehre konkret aus und beachtet dabei auch die im Fach Katholische Religionslehre vorliegende Zuordnung der obligatorischen Inhalte zu den Halbjahren; hierfür können das Raster (vgl. Kapitel 2.2.) als Arbeitshilfe und die anschließenden Konkretisierungen in Form der Sequenzbeispiele (vgl. Kapitel 3.2.1) als Anregungen dienen
- Sie ordnet die theologischen Themenfelder den einzelnen Halbjahren zu, u. U. auch unter Berücksichtigung der obligatorischen Inhalte im Fach Katholische Religionslehre
- Sie trifft eine Absprache, in welcher Reihenfolge und Intensität fachspezifische Methoden eingeführt, geübt und angewendet werden und in welchen Formen selbstständiges Arbeiten gefördert werden soll
- Sie legt fest, welche der Formen religiösen Sprechens mindestens kennen gelernt werden sollen
- Sie vereinbart, wo Schwerpunkte bei bestimmten Fragestellungen und Erfahrungen liegen bzw. gegebenenfalls variiert werden können
- Sie trifft Vereinbarungen über fachübergreifendes Arbeiten und den Beitrag des Faches zu fächerverbindendem Unterricht
- Sie koordiniert den Einsatz von Facharbeiten und Möglichkeiten für „besondere Lernleistungen“.

Grundsätze der Leistungsbewertung

Grundsätze und Formen der Lernerfolgsüberprüfung, sind im Kapitel 4 behandelt worden. Es ist die Aufgabe der Fachkonferenz, diese Grundsätze nach einheitlichen Kriterien umzusetzen. Auch hier ist die Zusammenarbeit mit dem Fach Katholische Religionslehre unverzichtbar. Beschlüsse zu Regelungen und Vereinbarungen der Fachkonferenzen beziehen sich

- auf die Breite des Einsatzes von Aufgabentypen
- auf das Offenlegen und die Diskussion der Bewertungsmaßstäbe
- auf gemeinsam gestellte Klausurthemen oder Abituraufgaben
- auf die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten.

Die Fachkonferenz hat schließlich die Aufgabe, bei der Evaluation des Unterrichts und seiner Ergebnisse sowie aller fächerverbindender und projektförmiger Arbeitsvorhaben mitzuwirken, indem sie die Ergebnisse der jeweiligen Arbeit zur Kenntnis nimmt, Evaluationsaufgaben definiert, Feststellungen über Gelungenes oder weniger Gelungenes trifft bzw. austauscht, Ursachen für beides zu klären versucht und daraus Folgerungen bzw. Vorschläge für die Planung und Durchführung zukünftiger Arbeit entwickelt. Sie leistet insoweit ihren Beitrag zur schulinternen Evaluation. Auch diese Aufgabe sollte in möglichst weit gehender Zusammenarbeit der Fachkonferenzen beider Konfessionen erfüllt werden.

Aus der Arbeit der Fachkonferenzen erwachsen auch **Beiträge zur Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit**. Bei fachübergreifenden und vor allem bei fächerverbindenden Arbeiten oder bei Projekten kann die Fachkonferenz wesentliche Anstöße zur Weiterentwicklung des Schulprogramms geben, indem Anregungen und Entwicklungen von Perspektiven aus dem Kreis der Eltern die Arbeit von Lehrern und Schülern bereichern oder indem die Beteiligung außerschulischer Partner (wie z. B. von Gemeinden, Pfarrern, diakonischen Einrichtungen, etwa auch mit der Möglichkeit, ein Sozialpraktikum zu absolvieren) an Projekten vermittelt wird. Auch hier ist anzustreben, dass die Fachkonferenzen Evangelische und Katholische Religionslehre gemeinsam die Vereinbarungen und Abstimmungen mit den Fachkonferenzen der jeweils beteiligten Partnerfächer sowohl über Fragestellungen und Themen als auch über Inhalte und Methoden treffen.

Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer beider Konfessionen unterstützen, wo vorhanden, Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern zur Gestaltung von Schulgottesdiensten oder gestalten sie selbst – gegebenenfalls in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer (z. B. Musik) – oder mit einem Ortspfarrer. Sie bieten die Gelegenheit zur gemeinsamen Gottesdienstvorbereitung zu einem besonderen Anlass (etwa anlässlich der Abiturientenverabschiedung oder eines Todesfalles). Sie veranstalten entweder selbst Arbeitsgemeinschaften oder Gesprächskreise, in denen eine religiöse Dimension angesprochen wird, oder vermitteln den Zugang zu religiösen Veranstaltungen innerhalb und außerhalb der Schule (z. B. Tagen religiöser Besinnung, religiösen Schulwochen oder auch Angeboten der Kirchen). Sie stehen, wo es gewünscht wird, als Gesprächspartner zur Verfügung.

Im Kanon der Fächer des Bildungsgangs der gymnasialen Oberstufe hat das Fach Evangelische Religionslehre als Pflichtfach bis zum Ende der Jahrgangsstufe 12 und als mögliches zweites, drittes oder viertes Abiturfach seine eigene Bedeutung auch als kooperationsbereiter Gesprächspartner für alle aus einzelnen Fächern erwachsenden Fragestellungen, die in Richtung der religiösen Dimension des individuellen und gesellschaftlichen Lebens offen sind. In gemeinsamer Wahrnehmung dieser Gesprächsoffenheit können die Fachkonferenzen beider Konfessionen spezifische Aufgaben bei der Gestaltung des Schullebens übernehmen.

Ungültig

Register

- Abituraufgabe, 64, 76, 83, 97, 108
- Abiturvorschlag, 80
- Anforderungsbereiche, 64, 68, 76, 77, 78, 82, 85, 88, 89, 98, 99, 101, 102, 104
- APO-GOST, 64, 65, 76, 79, 80, 82, 96

- Bereiche des Faches, 8, 10, 27, 54
- Biologie
 - Kooperation mit dem Fach Biologie, 45, 48, 86, 87

- Computer, 37

- Deutsch
 - Kooperation mit dem Fach Deutsch, 46, 48, 51, 68
- Dialog, 5, 6, 7, 9, 12, 16, 17, 23, 28, 33, 37, 50, 70, 96

- Eintrag, 27
- Entfaltung, 6, 7, 9, 12, 17, 26, 66, 79
- Erdkunde
 - Kooperation mit dem Fach Erdkunde, 48
- Erziehungswissenschaft
 - Kooperation mit dem Fach Erziehungswissenschaft, 5
- Evaluation, 41, 57, 61, 71, 108
 - schulinterne, 108

- Facharbeit, 27, 52, 65, 67, 68, 107
- Fachkonferenz, 11, 47, 52, 57, 105, 106, 107, 108, 109
- Film, 29, 36, 37, 57

- Geschichte
 - Kooperation mit dem Fach Geschichte, 12, 23, 24, 32, 47, 48, 50, 51, 57, 58, 60, 103

- Hausaufgabe, 42, 65, 70, 72

- Inhalte
 - obligatorische, 107
- Internet, 30, 38, 72

- Konfession, 6, 10, 11, 13, 14, 24, 51, 52, 108, 109

- Kunst
 - bildende, 18

- Leistungsbewertung, 64, 66, 72, 75, 106, 108
- Lernleistung
 - besondere, 52, 53, 104, 107
- Literatur
 - Kooperation mit dem Fach Literatur, 12, 17, 18, 29, 35, 43, 46, 56, 58, 60

- Musik
 - Kooperation mit dem Fach Musik, 12, 17, 18, 29, 36, 37, 38, 46, 57, 84, 93, 108

- Philosophie
 - Kooperation mit dem Fach Philosophie, 45, 48, 54, 60
- Projekt, 21, 30, 32, 39, 48, 49, 50, 51, 52, 57, 60, 63, 70, 71, 72, 87, 108
- Protokoll, 27, 44, 47, 70, 73
- Psychologie
 - Kooperation mit dem Fach Psychologie, 5

- Qualifikationsphase, 25, 55, 56, 76, 80, 101
- Qualitätsentwicklung, 64
- Qualitätssicherung, 64

- Referat, 43, 70, 72, 73
- Richtigkeit
 - sprachliche, 64, 67

- Schöpfung, 33, 34, 41, 45, 78, 88, 89
- Schulprofil, 45
- Schulprogramm, 106, 108
- Sequenzbildung, 24, 28, 52, 54, 56, 57, 106, 107
- Sozialwissenschaften
 - Kooperation mit dem Fach Sozialwissenschaften, 45, 50, 87
- Sport
 - Kooperation mit dem Fach Sport, 11, 13, 52

- Unterrichtsgespräch, 27, 38, 42, 43, 70, 75

- Vergleichbarkeit, 76, 106
- Vernetzung, 27, 47