

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

**Katholische Religionslehre**

Ungültig

ISBN 3-89314-614-8

Heft 4728

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](http://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
<b>Richtlinien</b>	
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
<b>Lehrplan Katholische Religionslehre</b>	
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	15
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	29
4 Lernerfolgsüberprüfungen	62
5 Die Abiturprüfung	73
6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	115
7 Anhang	119

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“<sup>1)</sup>. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit einem Gefüge von Aufgabenfeldern, fachlichen und überfachlichen Themen, Gegenständen, Arbeitsweisen und Lernformen studierfähig werden.

---

<sup>1)</sup> 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 sicherzustellen<sup>2)</sup>.

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.

---

<sup>2)</sup> 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 Katholische Religionslehre**

Ungültig

Ungültig

# Inhalt

	Seite
<b>1 Aufgaben und Ziele des Faches</b>	<b>5</b>
1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	5
1.1.1 Grundlagen des Religionsunterrichts im Bildungsgang der gymnasialen Oberstufe	5
1.1.2 Fachspezifischer Auftrag des Religionsunterrichts	7
1.1.3 Didaktischer Ansatz des Faches Katholische Religionslehre	9
1.1.4 Konfessionalität des Religionsunterrichts	10
1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern	12
1.2.1 Verbindungen des Religionsunterrichts zu den drei Aufgabenfeldern und zum Fach Sport	12
1.2.2 Besondere Zusammenarbeit der Fächer Katholische und Evangelische Religionslehre	14
<b>2 Bereiche, Themen, Gegenstände</b>	<b>15</b>
2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion	15
2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches	17
2.2.1 Entfaltung der inhaltlichen Dimensionen des Faches	17
2.2.2 Entfaltung der methodischen Dimensionen des Faches	22
2.2.3 Themen des Faches	23
2.3 Obligatorik und Freiraum	27
<b>3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation</b>	<b>29</b>
3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	29
3.2 Gestaltung der Lernprozesse	30
3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	30
3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach	32
3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	37
3.2.4 Gestaltung der Zusammenarbeit von Katholischer und Evangelischer Religionslehre	41
3.2.5 Besondere Lern- und Arbeitsformen	43
3.3 Grund- und Leistungskurse	46
3.4 Sequenzbildung	48
3.4.1 Eingangsvoraussetzungen	48
3.4.2 Prinzipien der Sequenzbildung	50

<b>4</b>	<b>Lernerfolgsüberprüfungen</b>	<b>62</b>
4.1	Grundsätze	62
4.2	Beurteilungsbereich „Klausuren“ und Facharbeit	63
4.2.1	Allgemeine Hinweise	63
4.2.2	Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten	63
4.3	Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	67
4.3.1	Allgemeine Hinweise	67
4.3.2	Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	67
<b>5</b>	<b>Die Abiturprüfung</b>	<b>73</b>
5.1	Allgemeine Hinweise	73
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	74
5.3	Die schriftliche Abiturprüfung	77
5.3.1	Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung	77
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	81
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen	81
5.3.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung	83
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	99
5.4.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	100
5.4.2	Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung	101
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	101
5.4.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung	102
5.5	Die besondere Lernleistung	114
<b>6</b>	<b>Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan</b>	<b>115</b>
6.1	Aufgaben der Fachkonferenzen	115
6.2	Zur Mitgestaltung des Schullebens	118
<b>7</b>	<b>Anhang</b>	<b>119</b>

# **1 Aufgaben und Ziele des Faches**

## **1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen**

### **1.1.1 Grundlagen des Religionsunterrichts im Bildungsgang der gymnasialen Oberstufe**

Der katholische Religionsunterricht hat als ordentliches Lehrfach am Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in der gymnasialen Oberstufe teil; er ist dem Leben und der Lehre der Kirche verpflichtet und damit offen für die Ökumene. Seine Bezugswissenschaft ist die Katholische Theologie. Religionsunterricht wird in dem Bewusstsein erteilt, dass der christliche Glaube auf unverwechselbare Weise daran mitwirkt, dass Schülerinnen und Schüler zur mündigen Gestaltung des Lebens in einer demokratisch verfassten Gesellschaft fähig werden.

Hervorgegangen aus dem Glauben Israels ist der christliche Glaube in der personalen Zuwendung und Selbstmitteilung Gottes in Jesus Christus begründet. Dieser Glaube begründet ein Verständnis vom Menschen, das die Persönlichkeit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ernst nimmt und einem ganzheitlichen Prozess der Bildung und Erziehung zugute kommt.

Die Botschaft „Vor Gott ist jeder Mensch unbedingt erwünscht – vor jeder Leistung und trotz aller Schuld“ soll sich in der Art des Umgangs aller am Unterricht Beteiligten auswirken; sie bestimmt aber auch die Perspektiven der Inhalte des Faches. Bei allen Themen des Religionsunterrichts geht es letztlich um den Sinnhorizont des Lebens, der für Christen durch das Entgegenkommen und die Treue Gottes konstituiert wird. So kann die Wirklichkeit vom Glauben her gedeutet werden. Wie der Religionsunterricht dies bei zunehmend säkular beeinflusster Lebenswelt den Jugendlichen und jungen Erwachsenen von heute zu vermitteln vermag, wird sich immer neu erproben lassen und erweisen müssen.

Um den fachspezifischen Beitrag des Religionsunterrichts zum Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe darlegen zu können, erscheint es notwendig, auf die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrer nicht leicht zu beschreibenden Situation in einer Welt zu achten, deren beschleunigte Veränderung von Fachleuten unter den Stichworten „Individualisierung“, „Pluralisierung“ und „Enttraditionalisierung“ verhandelt wird. In diesem Kontext ist auch die Unterscheidung zwischen Jugend- und Erwachsenenalter problematisch geworden. Trotz äußerlich vorhandener Zeitlinien – wie Eintritt in das Kurssystem der gymnasialen Oberstufe und in die Qualifikationsphase oder Erreichen der Volljährigkeit – lassen sich klare Konturen der Altersphase nicht mehr ausmachen. Die Aufgabe dieses Entwicklungsabschnittes, eine eigene, elternunabhängige Erwachsenenidentität zu erwerben, muss in sehr unterschiedlichen Lebenskontexten gelöst werden.

In einer Zeit zudem, in der die gesellschaftlichen Verhältnisse durch das Zusammenrücken der Welt einer Globalisierung unterliegen, in der deshalb auch die Integration eine zunehmend wichtige Aufgabe ist und der interreligiöse Dialog eine unabwendbare Herausforderung darstellt, ist es wichtig, den Jugendlichen eine klare

Orientierung zu bieten und ihnen einen Standort zu ermöglichen, von dem aus die Herausforderung der Zeit bewältigt werden kann.

Wenn man die Aufgabe des Religionsunterrichts für diese Altersgruppe bedenkt, muss man eine verbreitete Distanzierung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen von traditionellen Institutionen zur Kenntnis nehmen. Politik, Schule und Kirche werden nach ihrem Nutzen für die persönliche Lebensgestaltung und -planung bewertet, den Schülerinnen und Schüler oft nur gering veranschlagen. Das Angebot an Bildung, Wertevermittlung und Sinnstiftung durch konkurrierende Sozialisationsinstanzen außerhalb von Familie, Kirche und Schule erschwert zunehmend die Orientierung.

Solche Prozesse bergen freilich auch große Chancen in sich. So fordert und fördert die enorme Erweiterung der Freiheitsräume des Einzelnen die Entwicklung von Souveränität und Autonomie. Wer Subjekt von Entscheidungen über die eigene Lebensführung wird, vermag sich seiner Einzigartigkeit als Gabe und Aufgabe bewusst zu werden und zu einer individuellen, persönlich geprägten und selbstverantworteten Daseinsgestaltung zu finden. Die konzentrierte Wahrnehmung des eigenen Ich mag zwar die Entfaltung von Empathie und Solidarität erschweren, doch sind auch Verantwortungsbewusstsein, Sehnsucht nach Verbindlichkeit und Treue und die Bereitschaft, zusammenzuhalten und für einander einzustehen, nicht zu übersehen.

Der katholische Religionsunterricht sieht sich angesichts dieser Ausgangslage in seinen genuinen Aufgaben gefordert. Denn für die ganzheitliche persönliche Entfaltung, d. h. für die Ausbildung der individuellen Fähigkeiten und der sozialen Verantwortlichkeit ist es unverzichtbar, sich der Frage nach Religion, Gott, Glaube und Kirche zu stellen, sich dem daraus erwachsenden Anspruch zu öffnen und intellektuell redlich zu entscheiden, auf welcher Basis verbindliches humanes Verhalten begründet und durchgehalten werden kann. Religionsunterricht widersetzt sich einer Verengung des Menschenbildes und einer einseitigen Beanspruchung der jungen Menschen. Gleichzeitig erbringt er seinen spezifischen Beitrag zur wachen Mitbestimmung und Mitverantwortung in Schule, Kirche und Gesellschaft. Er befasst sich mit dem Spannungsverhältnis von Bindung und Autonomie und erkundet Formen kritischer Loyalität.

Hierbei beansprucht und schult der Religionsunterricht verschiedene Dimensionen und Bereiche menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns:

- das Verstehen und Reflektieren des Glaubens mit seinen anthropologischen und historischen Bedingungen und Folgen
- die Imagination und Symbolkraft im differenzierten Umgang mit religiöser Sprache, Bildwelt und Musik
- die Sensibilität für Sinneserfahrungen und ganzheitliches Erleben, z. B. durch meditative und spirituelle Elemente, Rollenspiele oder Projekte verschiedener Art
- die Handlungsfähigkeit und -bereitschaft, z. B. durch kommunikative Lernanlässe, das Bereitstellen von Motiven und den Wechsel von Lernorten

Zur Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe, wie sie in den Richtlinien (1.3) entfaltet ist, gehört neben der persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Auch hieran hat das Fach Katholische Religionslehre wesentlichen Anteil. Seine Bezugswissenschaft, die Katholische Theologie, arbeitet aufgrund ihres Selbstverständnisses in intensiver Auseinandersetzung mit weiteren Bezugswissenschaften. Auch an ihnen ist der katholische Religionsunterricht inhaltlich und methodisch orientiert; er reflektiert aber auch deren Grenzen und hinterfragt wissenschaftstheoretische Positionen. So trägt er zur Studierfähigkeit bei.

### **1.1.2 Fachspezifischer Auftrag des Religionsunterrichts**

Hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Prinzipien ist Katholische Religionslehre an die Katholische Theologie verwiesen. Sie bedarf aber auch – wie die Theologie selbst – wegen der Eigenart ihrer Gegenstände des Bezuges zu anderen Fachwissenschaften. Ihre Erziehungsaufgabe nimmt sie dadurch wahr, dass sie den Jugendlichen zeigt, wie wissenschaftspropädeutische Ausbildung und persönliche Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit aus christlichem Glauben heraus Gestalt finden können. Darin wird der dem christlichen Glauben eigene Wahrheitsanspruch deutlich, der die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Ideologien und Weltanschauungen, mit Sinnvorstellungen und Wertsystemen fordert.

Aus diesem Zusammenhang ergeben sich die folgenden inhaltlichen Dimensionen:

- Die christliche Antwort auf die Gottesfrage
- Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi
- Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt
- Das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung
- Die Sinnggebung menschlichen Daseins und Handelns aus christlicher Motivation

Diese Dimensionen enthalten im Kern die inhaltlichen Anforderungen der Theologie an das Fach. Ihre Formulierung verdeutlicht aber zugleich, dass diese Inhalte in einem dialogischen Bezugsrahmen stehen und aus anthropologischer Perspektive zu betrachten sind. So geht es z. B. bei der ersten Dimension nicht einfach um die christliche Gottesvorstellung; sondern die Formulierung macht deutlich, dass es grundsätzlich um die „Gottesfrage“ geht, die sich als Sinnfrage letztlich jedem Menschen stellt; die Aussage „die christliche Antwort“ beinhaltet, dass die Auseinandersetzung mit dieser Frage in Bezug und in Abgrenzung der „christlichen“ zu anderen Vorstellungen geschieht. Die Dimensionen weisen aus, dass das Fachspezifische des Religionsunterrichts darin besteht, Fragen und Erfahrungen des Menschen auf dem Hintergrund entsprechender Bezugswissenschaften und Aussagen des Glaubens der Kirche und der Theologie in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen in ein fruchtbares Verhältnis zueinander zu bringen (vgl. Kapitel 2).

Der Religionsunterricht bedenkt mit den Schülerinnen und Schülern Grundgegebenheiten menschlichen Daseins, das Recht und die Pflicht des Menschen zur

Prüfung von Überzeugungen, die Grenzen seiner Urteilskraft sowie die Berechtigung und Notwendigkeit, sich vertrauend auf Vorgaben einzulassen.

Hierbei sind intellektuelle Redlichkeit, Entscheidungskraft, Mut, Selbstbescheidung, Selbstvertrauen, sprachliche Sorgfalt, kritisch-konstruktiver Umgang mit Tradition sowie Toleranz nicht nur Gegenstände, sondern auch durchgängige Prinzipien des Religionsunterrichts: Sie sollen Themenfindung und Materialauswahl, Methoden und Kommunikationsstil prägen.

Diesen Auftrag hat der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht im Jahre 1974 wegweisend formuliert:

- „Der Religionsunterricht weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche
- er macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt, und hilft, den Glauben denkend zu verantworten
- er befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer
- er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.“

Diese Aussagen behalten weiterhin ihre Gültigkeit, müssen jedoch adressatengerecht, also kontextuell, umgesetzt werden. Für die Unterrichtenden besteht daher die bleibende Aufgabe, die konkreten Voreinstellungen der Jugendlichen zu Religion, Glaube und Kirche zu erkunden und für einen dialogischen Religionsunterricht fruchtbar zu machen.

Der katholische Religionsunterricht hilft, auf der Grundlage von Religion und Glauben zu verantwortlichem Denken und Verhalten fähig zu werden. Er übernimmt diese Aufgabe in Verantwortung vor der Gemeinschaft der Kirche, an deren Auftrag er im Rahmen und im Raum der Schule in einer pluralistischen Gesellschaft teilhat. Er ist dem Evangelium verpflichtet, wie es von der Heiligen Schrift bezeugt, im Zusammenwirken von Glaubenssinn, Lehramt und Theologie ausgelegt und von der Kirche geglaubt und verkündigt wird.

Religionslehrerinnen und Religionslehrer wissen um die Vielstimmigkeit und Kontextbezogenheit des Glaubenszeugnisses und der Theologie, die schon in der Heiligen Schrift belegt sind und sich auch in der Vielfalt der Berufungen und der Herausforderungen von Glauben und Kirche zeigen. Daher müssen sie die Mühe auf sich nehmen, nach einem der gegenwärtigen Situation gemäßen Ansatz und Zugang zu den Inhalten und nach deren sach- und adressatengemäßer Elementarisierung und Akzentuierung zu suchen.

Auf diese Weise nimmt Katholische Religionslehre ihre Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler und vor ihnen wahr. Somit ist ihr fachspezifischer Auftrag eingebunden in das Ziel der Schule, die Jugendlichen zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Gestaltung ihres Lebens zu befähigen.

### 1.1.3 Didaktischer Ansatz des Faches Katholische Religionslehre

Ziele und Inhalte von Katholischer Religionslehre werden durch den christlichen Glauben bestimmt; dieser lebt von der geschichtlichen Offenbarung Gottes und ist deshalb auf die Heilige Schrift und die Tradition der Kirche im Kontext der jeweiligen Zeit verwiesen. Zentrales Anliegen des Faches ist, den Glauben nicht nur intellektuell einsichtig, sondern zugleich existentiell verstehbar zu machen. Daher setzt der Religionsunterricht die Glaubensüberlieferung als lebensprägende Kraft zum Erfahrungs- und Fragehorizont der Schülerinnen und Schüler in Beziehung. Er geht davon aus, dass sich darin auf zeitbedingte Weise die Grundbefindlichkeit des Menschen artikuliert. Dieses korrelative Gefüge von christlicher Glaubensüberlieferung und heutiger Lebenserfahrung entspricht der dialogischen Grundstruktur und dem anthropologischen Ansatz des Faches. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich die für das Fach **obligatorische Zielsetzung**:

Schülerinnen und Schüler sollen

- ein vertieftes Verständnis des katholischen Glaubens erwerben und sich in der Vielfalt heutiger Denk- und Glaubensrichtungen orientieren lernen, indem sie menschliche Grunderfahrungen artikulieren und reflektieren und sich im Kontext wissenschaftlicher Erkenntnisse und kulturgeschichtlicher Zeugnisse mit anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen auseinandersetzen
- in dem so eröffneten und erweiterten Horizont im Blick auf die persönliche Existenz, die geschichtlichen Gegebenheiten und die gesellschaftlichen Erfordernisse **Identifikationsangebote erkennen** und über eine kritische Sichtung ihrer Werte und Normen **zu begründeter Entscheidung fähig werden**.

Um sowohl den Jugendlichen als auch der aufgetragenen Sache gerecht zu werden, „kann der Religionsunterricht zwar ebenso wenig wie andere Fächer auf eine systematische, grundlegende Wissensvermittlung verzichten, aber die Vermittlung der gesamten katholischen Glaubenslehre an die (...) Jugendlichen stellt zwangsläufig eine Überforderung des Religionsunterrichts dar“ (Zentralkomitee der deutschen Katholiken). Die Lehre des II. Vatikanischen Konzils von der Hierarchie der Wahrheiten und die Forderung des Synodenbeschlusses, zunächst altersspezifische Voraussetzungen zu berücksichtigen, sind daher auch in der gymnasialen Oberstufe für das Gesamtkonzept des Religionsunterrichts und für alle fälligen Einzelentscheidungen wichtig und hilfreich.

Korrelativer Religionsunterricht betrachtet die zeitgenössischen Erfahrungen und das tradierte Bekenntnis der Kirche als auf einander bezogene Größen, die im Leben des Menschen oftmals in einem Spannungsverhältnis stehen. Deshalb darf er sich nicht auf ein vordergründiges Frage-Antwort-Schema beschränken, denn dies liefe auf die Instrumentalisierung von gegenwärtiger Wirklichkeit wie von Glauben hinaus. Die Fragen, Erwartungen und Bedürfnisse, die aus der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen als ihre besondere Welt- und Selbsterfahrung zu erheben sind, lassen sich mit der Botschaft Jesu Christi nicht einfach verrechnen. Korrelativer Religionsunterricht versteht sich vielmehr als Einladung zu einer entdeckenden Begegnung, indem er die transzendente Dimension von allem, was ist, aufspürt und Gott als den zur Sprache bringt, der die Menschen nicht nur in dieser oder je-

ner Hinsicht, sondern zutiefst und letztlich angeht. Dem liegt ein Verständnis vom Menschen als einem geschichtlichen Wesen zugrunde. Insofern bestimmen geschichtliche Aspekte grundsätzlich jeden korrelativen Religionsunterricht. Angesichts der Botschaft und Lebenspraxis Jesu Christi ist Korrelation zugleich immer Korrektiv, nämlich Auseinandersetzung mit eigenen Lebens- und Glaubensgewohnheiten der Lehrenden wie der Lernenden.

Dieses Korrelationsverständnis meint einen vielschichtigen Prozess. Er umfasst

- als prinzipielle Korrelation den wechselseitigen Bezug von Glauben und Leben
- als didaktische Korrelation die Planung, Analyse und Evaluation von Religionsunterricht: Anthropologische und theologische Erfahrungsbereiche müssen immer neu verschränkt und in Planung, Analyse und Evaluation transparent werden. Aufgrund dieser kreativen Wechselwirkung gehört gemäß dem Synodenbeschluss prinzipiell „die ganze Tagesordnung der Welt“ zu den geeigneten Inhalten.

Das vorgestellte Modell von Korrelation stellt wegen seines erfahrungsbezogenen Ansatzes eine gute Arbeitsgrundlage für einen sach-, schüler- und handlungsorientierten Unterricht dar. Zur Orientierung des Lehrplans am Prinzip der Korrelation gehört auch seine grundsätzliche Offenheit für didaktische Weiterentwicklungen.

#### 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 Art. 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.

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 Biographie 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 Religionsunterricht will nicht nur über Religion und 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 und konfessionell geprägte Bekenntnisse 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 ökumenischer Offenheit erteilt werden. Ähnliches gilt für das Gespräch mit dem Judentum und den anderen nichtchristlichen 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, zugleich aber auch die Anerkennung der Verschiedenheit in gegenseitiger Achtung zu wahren (vgl. 1.2.2 Besondere Zusammenarbeit der Fächer Katholische und Evangelische Religionslehre; Kap. 3.2.4 Gestaltung der Zusammenarbeit von Katholischer und Evangelischer Religionslehre).

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

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

Wenn Schülerinnen und Schüler ohne konfessionelle Bindung oder Angehörige anderer Religionsgemeinschaften und Konfessionen ernsthaft das Anliegen zur Teilnahme am katholischen Religionsunterricht bekunden, 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. Denn grundsätzlich gilt: Jede Schülerin und jeder Schüler hat einen Anspruch auf Religionsunterricht in ihrer bzw. seiner Konfession.

## 1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

### 1.2.1 Verbindungen 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 Forsuchen 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, Filme, Musik u. a. mit einer religiösen Thematik und/oder mit zugrunde 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, existentiellen 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 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.

Es gibt Ergebnisse und Erkenntnisse der Fächer des **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeldes**, die in Verbindung stehen mit genuinen Fragen des Religionsunterrichts; er beachtet und reflektiert sie. Dabei geht es im Religionsunterricht darum, die in diesen 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 verantwortungsbewussten Verhalten gegenüber dem Wettkampf bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Zuschauerinnen und Zuschauern sowie Medien. Für das Fach Sport kann der Religionsunterricht einen wichtigen anthropologisch-ethischen Beitrag leisten.

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

### **1.2.2 Besondere Zusammenarbeit der Fächer Katholische und Evangelische Religionslehre**

Zwischen den beiden Fächern gibt es besondere Beziehungen und vielfältige Kooperationsmöglichkeiten und Koordinationsbedürfnisse. Die Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe der gymnasialen Oberstufe besuchen grundsätzlich ihrer Konfession entsprechend entweder den katholischen oder den evangelischen Religionsunterricht. Beide Fächer zeigen vielfältige Übereinstimmungen bei den Zielen, Inhalten, Methoden und Arbeitsformen. Gleichzeitig fordert die Dialogstruktur der Fächer Begegnung, Austausch und Auseinandersetzung. Die Zusammenarbeit dieser Fächer ist ein besonderer Ausdruck der ökumenischen Offenheit des konfessionellen Religionsunterrichts (vgl. 3.2.4 Gestaltung der Zusammenarbeit von Katholischer und Evangelischer Religionslehre).

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

### 2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion

Auf der obersten Beschreibungsebene werden im Fach Katholische Religionslehre **zwei Bereiche des Faches** formuliert:

- I. Fragen und Erfahrungen des Menschen  
und Aussagen des Glaubens der Kirche und der Theologie
- II. Formen religiösen Sprechens  
und von der Theologie angewandte Methoden

Diese Bereiche des Faches stellen in ihrer Entfaltung die Obligatorik des Faches dar. Sie sind aufeinander bezogen und greifen ineinander. Deshalb ist ihre Verschränkung die verbindliche Aufgabe jeder Unterrichtsplanung (siehe Kapitel 2.1 Schaubild). Beide Bereiche des Faches enthalten jeweils zwei Inhaltsebenen, die ebenfalls miteinander in einem besonderen Bezug stehen, der in der Formulierung mit „und“ ausgedrückt wird. Dieses „und“ bezeichnet kein additives Verhältnis zweier unabhängiger Größen, sondern formuliert die innere und deshalb unauflösbare Bezogenheit der jeweiligen beiden Inhaltsebenen im Unterricht.

Der **I. Bereich des Faches** entfaltet sich in fünf **inhaltlichen Dimensionen** (s. 1.1.2):

- die christliche Antwort auf die Gottesfrage
- das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi
- die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt
- das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung
- die Sinnggebung menschlichen Daseins und Handelns aus christlicher Motivation.

In den fünf Dimensionen sind im Kern die inhaltlichen Anforderungen der Fachwissenschaft Theologie in anthropologischer Perspektive ausgedrückt (vgl. Kap. 1.1.2). So weisen sie aus, dass die Aussagen des Glaubens der Kirche und der Theologie immer mit Fragen und Erfahrungen des Menschen verknüpft sind. Deshalb sind diese beiden Inhaltsebenen des I. Bereiches des Faches auch im Unterricht miteinander zu verschränken. Dabei müssen die Erkenntnisse der entsprechenden Bezugswissenschaften beachtet werden. Ebenso stehen die Aussagen des Glaubens der Kirche und der Theologie in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen. Aus diesem Zusammenhang (dialogisches Grundverständnis und anthropologischer Ansatz) ergibt sich die thematische Spannweite des Faches.

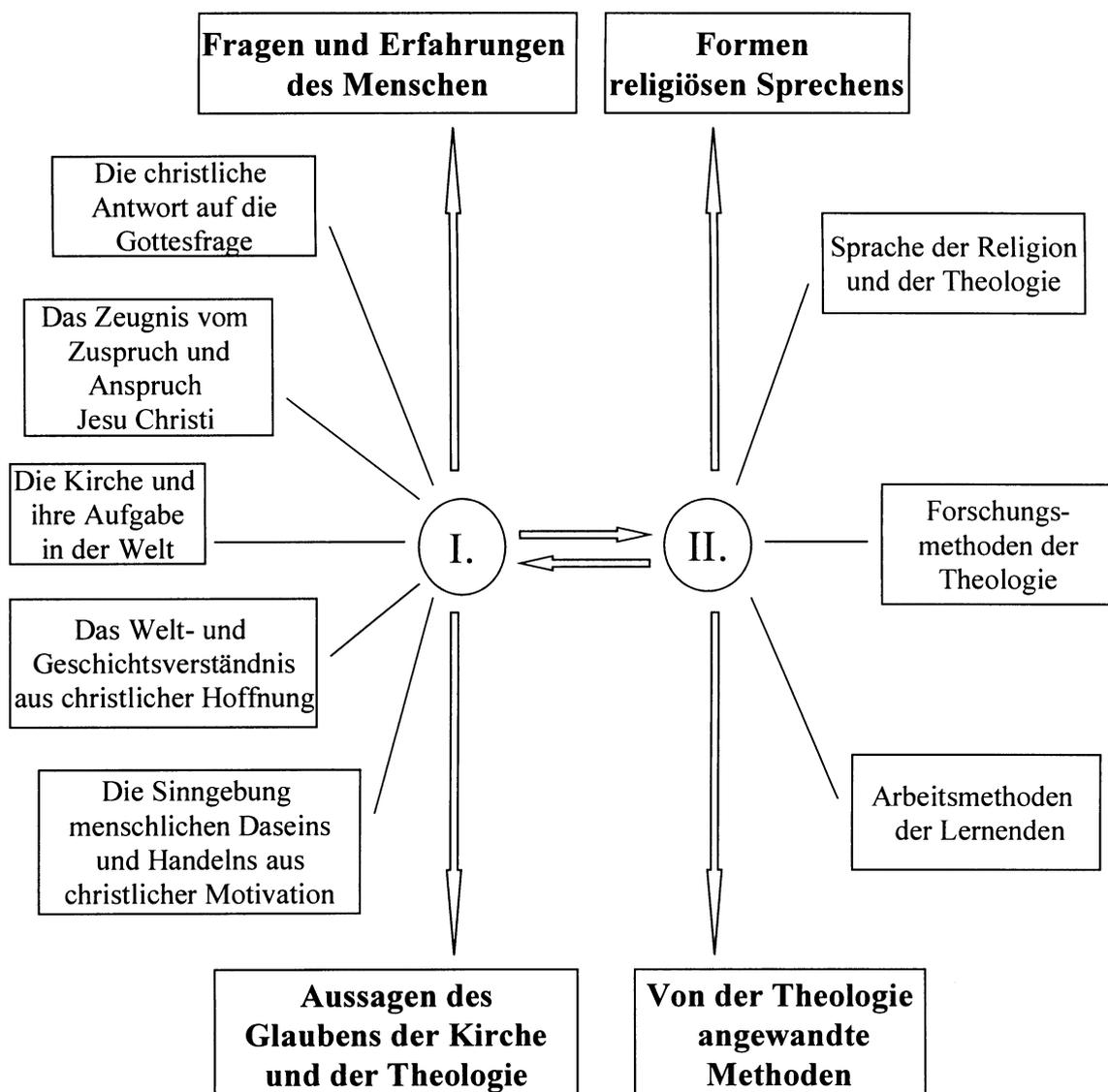
Der **II. Bereich des Faches** entfaltet sich in drei **methodischen Dimensionen**:

- Sprache der Religion und der Theologie
- Forschungsmethoden der Theologie
- Arbeitsmethoden der Lernenden.

Diese methodischen Dimensionen haben sowohl die Perspektive der Theologie als auch die Lebens- und Lernsituation der Schülerinnen und Schüler im Blick. Beides ist im Unterricht nicht voneinander zu trennen. Es kann ein wichtiges Ziel sein,

dass die Schülerinnen und Schüler sich auf Formen religiösen Sprechens zunächst intuitiv einlassen, da sie so ihre Erlebniswelt, ihre Fragen und Erfahrungen artikulieren und einbringen können; aber für ein sachadäquates Verständnis müssen sie lernen, Terminologie und Methoden der Fachwissenschaft zu berücksichtigen. Unter ihrer Beachtung sind außerdem Arbeitsmethoden und Erkenntniswege zu erschließen und einzuüben, die eigenständiges und sachangemessenes Arbeiten ermöglichen. Deshalb stehen die methodischen Dimensionen des II. Bereiches des Faches untereinander in einer engen Beziehung.

Gemeinsam sind **beiden Bereichen des Faches** als fachspezifische didaktische Intentionen die Eröffnung von Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten und die Förderung von Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens (vgl. Kap. 1.1.3).



## **2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches**

Die Inhalte und die Themen des Faches sind gebunden an den fachspezifischen Auftrag (Kap. 1.1.2), den didaktischen Ansatz (Kap. 1.1.3) sowie die daraus gewonnenen Bereiche des Faches (Kap. 2.1) und ihre Verknüpfung (vgl. Schaubild zu Kap. 2.1). In den folgenden Abschnitten wird dies unter Beachtung der verschiedenen Aspekte, die sich aus den Intentionen des Faches ergeben, dargestellt.

Abschnitt 2.2.1 stellt in einem Schema den Zusammenhang dar zwischen Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern und den über die theologisch-anthropologischen Deutungsmuster gewonnenen Inhalte auf den drei Konkretionsebenen: inhaltliche Dimensionen, mögliche Zuordnung der obligatorischen Inhalte, Aspekte der Entfaltung. Hierbei sind die ersten zwei Konkretionsebenen obligatorisch.

Abschnitt 2.2.2 entfaltet die methodischen Dimensionen des Faches. Obligatorisch sind hier die Methoden der Schriftauslegung.

Abschnitt 2.2.3 gibt Hinweise zur Findung von Themen im Fach Katholische Religionslehre.

### **2.2.1 Entfaltung der inhaltlichen Dimensionen des Faches**

Die fünf inhaltlichen Dimensionen bilden den Schlüssel für die Entfaltung des ersten Bereichs des Faches. Zum Folgenden siehe Tabelle Seite 20f.

Vom didaktischen Ansatz des Faches her werden sie in notwendigem Zusammenhang gesehen mit Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern (linke Spalte). Diese können „die ganze Tagesordnung der Welt“ berühren. Damit sind diese Fragen und Erfahrungen aber noch nicht – in jedem Fall – hinreichend für den Religionsunterricht spezifiziert. Zum genuinen Gegenstand von Religionsunterricht, der sein Proprium nicht aus dem Blick verliert, werden sie erst durch ihre fachspezifische Deutung (zweite Spalte von links). Daher ist es erforderlich, die Erfahrungen und Fragen von Schülerinnen und Schülern Deutungsmustern zu unterziehen, die theologisch-anthropologisch qualifiziert sind. So wird deutlich, wie „Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern“ zu „Fragen und Erfahrungen des Menschen“ stehen. Die fünf angegebenen theologisch-anthropologischen Deutungsmuster sichern das Proprium des Faches; sie korrespondieren mit den fünf inhaltlichen Dimensionen des Faches (dritte Spalte):

- Die inhaltliche Dimension „Die christliche Antwort auf die Gottesfrage“ ist im theologisch-anthropologischen Deutungsmuster der „Bestimmung des Menschen als für Transzendenz offenes Wesen und der Grunderfahrung der Gebrochenheit des Transzendenzbezuges“ impliziert.

- „Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi“ als inhaltliche Dimension wird in der Formulierung des Deutungsmusters der „Grundfrage nach dem Heil in der Geschichte“ ersichtlich.
- „Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt“ ist in der „Grundfrage nach der Vermittlung von Heil in der Geschichte“ angesprochen.
- „Das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung“ wird vor dem Hintergrund der „Grunderfahrung der Endlichkeit des Lebens und der Frage nach einem Grund der Hoffnung über den Tod hinaus“ gedeutet.
- Die inhaltliche Dimension „Die Sinnggebung menschlichen Daseins und Handelns aus christlicher Motivation“ entspricht der „Grundfrage des Menschen nach sich selbst und seinem Handeln“.

Den theologisch-anthropologisch gedeuteten Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern und den mit ihnen korrespondierenden inhaltlichen Dimensionen können folgende obligatorische Inhalte zugeordnet werden:

### **Inhaltliche Dimensionen**

### **Obligatorische Inhalte**

Die christliche Antwort auf die Gottesfrage:

- Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott
- Glaube und Wissen/Religionskritik
- Praxis des Glaubens/Spiritualität

Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi:

- Reich-Gottes-Verkündigung Jesu
- Tod und Auferstehung Jesu
- Heilsbedeutung Jesu Christi

Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt:

- Ursprung der Kirche
- Auftrag der Kirche
- Wirklichkeit der Kirche

Das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung:

- Eschatologische Verheißung und Erfüllung

Die Sinnggebung menschlichen Daseins und Handelns aus christlicher Motivation:

- Mensch-Sein in heilsgeschichtlicher Sicht
- Grundbegriffe, Modelle und Charakteristika christlicher Ethik
- Handeln aus dem Glauben

Diese Inhalte sind obligatorisch,

- weil sie zentrale und charakteristische Inhalte des Faches Katholische Religionslehre darstellen, ohne die die Aufgaben und Ziele des Faches nicht erreicht werden können
- weil sich in ihnen der Zusammenhang zwischen Offenbarung und Verkündigung, Theologie und Religionsunterricht verdeutlicht und ohne sie das im Fach Katholische Religionslehre zu vermittelnde Sachwissen nicht abgedeckt wäre

- weil ohne sie kein fundiertes Identifikationsangebot an die Schülerinnen und Schüler gemacht werden kann

Die obligatorischen Inhalte (vierte Spalte) sind auf einem hohen Abstraktionsniveau angesiedelt. Die Aspekte der Entfaltung (fünfte Spalte) konkretisieren die obligatorischen Inhalte und verdeutlichen in ihrer Gesamtheit das inhaltliche Profil des Faches. Sie bieten den Unterrichtenden zugleich eine Hilfe, eigenverantwortlich Themen für ihren Unterricht zu finden (zur Umsetzung vgl. den Anhang).

Die Fragen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind in der Regel nicht nur auf eine inhaltliche Dimension bezogen; erst durch die Deutungsmuster werden sie idealtypisch einer inhaltlichen Dimension zugeordnet. Das folgende Schema soll lediglich grundsätzlich klar stellen, dass Religionsunterricht korrelativ zu verstehen ist. Es berücksichtigt nicht die mannigfaltige Verschränkung und Vernetzung von Fragen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, der inhaltlichen Dimensionen und der obligatorischen Inhalte. So ist etwa die Sinnfrage nicht notwendigerweise als Gottesfrage zu deuten, sondern sie stellt sich auch z. B. unter eschatologischer und anthropologischer Perspektive (vgl. zur Verschränkung und Vernetzung auch die Beispielsequenzen 3.4.2 und insbesondere den Anhang).

## Entfaltung der inhaltlichen Dimensionen des Faches

Mögliche Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Beispielen	Theologisch-anthropologische Deutungsmuster	Inhaltliche Dimensionen	Mögliche Zuordnung der obligatorischen Inhalte	Aspekte der Entfaltung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Welchen Sinn hat mein Leben?“</li> <li>• „Existiert Gott?“</li> <li>• „Ist Gott nur Einbildung?“</li> <li>• „Es muss doch mehr als alles geben!“ usw.</li> </ul>	<p>gedeutet auf dem Hintergrund der Bestimmung des Menschen als Wesen der Transzendenz und der Grunderfahrung der Gebrochenheit des Transzendenzbezuges</p>	<p>Die christliche Antwort auf die Gottesfrage</p>	<p>Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott</p> <p>Glaube und Wissen/Religionskritik</p> <p>Praxis des Glaubens/Spiritualität</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Was bedeutet Jesus Christus für Menschen heute?“</li> <li>• „Hat Jesus wirklich gelebt?“</li> <li>• „Erlöst durch Jesu Tod und Auferstehung?“ usw.</li> </ul>	<p>gedeutet auf dem Hintergrund der Grundfrage nach dem Heil in der Geschichte</p>	<p>Das Zeugnis vom Anspruch und Anspruch Jesu Christi</p>	<p>Reich-Gottes-Verkündigung Jesu</p> <p>Tod und Auferstehung Jesu</p> <p>Heilsbedeutung Jesu Christi</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Möglichkeiten und Grenzen des Redens von Gott</li> <li>• Gottesbilder im Wandel (z. B. Gott als Betreuer, als Richter)</li> <li>• Gott – Schöpfer und Vollender der Welt</li> <li>• Jahwe – der nahe und unverfügbare Gott</li> <li>• Menschwerdung Gottes – Menschwerdung des Menschen</li> <li>• Der dreifaltige Gott</li> <li>• Die Gottesfrage: Christen, Juden und Muslime im Dialog</li> <li>• Erkenntnisebenen; Gottesglaube und Wissenschaft</li> <li>• Gottesbeweise – Glaubensbeweise vor der Vernunft</li> <li>• Gott – eine Projektion? Der Wert der Religionskritik</li> <li>• Die Theodizeefrage – Die Frage nach der Allmacht Gottes</li> <li>• Gotteserfahrung in unterschiedlichen Gestaltungen (Musik, Kunst, Architektur, Literatur)</li> <li>• Gebet: Schweigen vor Gott – Reden zu Gott; Meditation</li> <li>• Leben aus der Eucharistie</li> <li>• Geistliche Bewegungen in der Geschichte der Kirche</li> <li>• Mystische Tendenzen der Religionen</li> <li>• Jesu Zuwendung zu den Armen, Kranken, Ausgegrenzten</li> <li>• Gleichnisse und Wundererzählungen</li> <li>• Die Botschaft der Bergpredigt</li> <li>• Jesus – „der Weg, die Wahrheit und das Leben“ (Joh)</li> <li>• Passion und Sterben Jesu im Vergleich der Evangelien</li> <li>• Erlöst durch Jesus Christus; Deutungen des Kreuzestodes</li> <li>• Auferstehung Jesu – Gottes Heilshandeln am Menschen</li> <li>• Historisches Fragen nach Jesus</li> <li>• Das Bekenntnis zu Jesus, dem Christus, im NT</li> <li>• Entwicklung der christologischen Dogmen</li> <li>• Christusbilder in Vergangenheit und Gegenwart</li> <li>• Jesus Christus – Gespräch zwischen Christen und Juden</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Wie konnten Menschen früher glauben?“</li> <li>• „Welche Zukunft hat Kirche?“</li> <li>usw.</li> </ul>	<p>gedeutet auf dem Hintergrund der Grundfrage nach der Vermittlung von Heil in der Gesellschaft</p>	<p>Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt</p>	<p>Ursprung der Kirche Auftrag der Kirche</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kirche – gegründet auf Jesus Christus</li> <li>• Bilder von Kirche im NT</li> <li>• Judentum – Wurzel des Christentums</li> <li>• Wesensmerkmale der Kirche: Martyria, Diakonia, Liturgia</li> <li>• Sakramente – Zeichen des Heils</li> <li>• Kirche als Institution</li> <li>• Das Amt in der Kirche</li> <li>• Kirche als Kontrastgesellschaft – Freiheit und Gerechtigkeit</li> <li>• Eucharistie und Weltverantwortung: Kirche und Politik</li> <li>• Kirche – Anwalt der Armen und Schwachen</li> <li>• Kirche und Zeitgeist – Wendepunkte der Kirchengeschichte</li> <li>• Kirche im Geiste Christi – ecclesia semper reformanda</li> <li>• Kirche vor Ort</li> <li>• Ökumenische Bewegung; christlich-jüdischer Dialog</li> <li>• Prolekt Weltethos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Leben nach dem Tod?“</li> <li>• „Auferstehung oder Wiedergeburt?“</li> <li>• „Wie soll man leben angesichts des Todes?“</li> <li>usw.</li> </ul>	<p>gedeutet auf dem Hintergrund der Grunderfahrung der Endlichkeit des Lebens und der Frage nach einem Grund der Hoffnung über den Tod hinaus</p>	<p>Das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung</p>	<p>Eschatologische Verheißung und Erfüllung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zukunft als futurum und adventus</li> <li>• Israels messianische Hoffnung</li> <li>• Kirche unter der eschatologischen Spannung</li> <li>• Eschatologie, Apokalypitik</li> <li>• Hoffnung auf Auferstehung – die Religionen im Gespräch</li> <li>• Endzeitliche Bilder: Himmel, Hölle, Fegefeuer; Gericht</li> <li>• „Gericht“ in Theologie und Kunst im Laufe der Geschichte</li> <li>• Eschatologischer Vorbehalt; unabgeleitete Verheißungen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Ich will frei sein!“</li> <li>• „Gibt es Willensfreiheit?“</li> <li>• „Sind Normen nötig?“</li> <li>• „Engagement für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung?“</li> <li>usw.</li> </ul>	<p>gedeutet auf dem Hintergrund der Grundfrage des Menschen nach sich selbst und seinem Handeln</p>	<p>Die Sinngebung menschlichen Daseins und Handelns aus christlicher Motivation</p>	<p>Mensch-Sein in heilgeschichtlicher Sicht</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalität und Sozialität als Konstitutiva des Menschen</li> <li>• Der Mensch – Geschöpf und Ebenbild Gottes; Mann und Frau</li> <li>• Der Mensch als Sünder und Gerechtfertigter</li> <li>• Die Endlichkeit des Menschen aus der Sicht des Glaubens</li> <li>• Ethische Grundbegriffe: Freiheit und Verantwortung; Norm und Gewissen; Schuld, Sünde; Vergebung, Gnade</li> <li>• Ethisch argumentieren – Sach-, Wert-, Werturteil</li> <li>• Bestand und Wandel von Werten – Dekalog</li> <li>• Der Anspruch Jesu – Bergpredigt</li> <li>• Ethische Modelle: z. B. Gesinnungsethik, Verantwortungsethik</li> <li>• Wesensmerkmale christlicher Ethik</li> <li>• Sittliche Problemfelder (z. B. Gentechnik, ökologische Verantwortung)</li> <li>• Kirchengeschichtliche Zeugnisse der Nachfolge Jesu</li> <li>• Christsein im Alltag; Orthodoxie erfüllt sich in Orthopraxie</li> <li>• Antefung und Glaubensmut</li> <li>• Wegbegleitung, Trost und Hilfe in Not und Schmerz</li> </ul>

## 2.2.2 Entfaltung der methodischen Dimensionen des Faches

Den didaktischen Ausgangspunkt für die Gewinnung von Methoden des Religionsunterrichts bilden die beiden Ebenen des zweiten Bereiches des Faches: „Formen religiösen Sprechens und von der Theologie angewandte Methoden“. Dieser Bereich entfaltet sich in drei methodischen Dimensionen. Sie stehen in einem inneren Zusammenhang und dienen dem Ziel der Aneignung und Verarbeitung der Fachinhalte; sie tragen auf diese Weise auch zur Persönlichkeitsbildung bei.

- Sprache der Religion und der Theologie

Diese methodische Dimension will die Sprachbildung der Lernenden fördern. Sie zielt darauf ab, die innere Sehfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu wecken für die ganz andere Art des Sprechens in Bildern, Symbolen und Gleichnissen, wie sie z. B. in der Literatur und Kunst verwendet, in den Religionen verwirklicht und insbesondere in der Bibel im Hinblick auf das Geheimnis Gottes überliefert und in großer Intensität von Jesus selbst erzählt und bezeugt sind – als „Sprache der Sehnsucht und Hoffnung auf die Verheißungen Gottes“ (Synodenbeschluss „Unsere Hoffnung“).

Sprachbildung umfasst als Begriffsbildung die Klärung und Vermittlung von Begriffen als Bausteinen des rationalen Denkens und Argumentierens, mit deren Hilfe die Welt erkannt, geordnet und für unser Denken und Miteinandersprechen geistig verfügbar gemacht wird. Begriffliche Klarheit ist Voraussetzung für das Sprechen der Theologie und anderer Wissenschaften. Kommt die Begriffsbildung zu kurz, entsteht leicht eine Begriffsarmut. Da Begriffe die Wirklichkeit jedoch nicht in ihrer Fülle wiedergeben, sondern in der Form abstrahierender Reduktion auf das, was als das „Wesentliche“ erkannt wird, stellt sich dem Religionsunterricht – wie jedem Fach – die Aufgabe, diese Reduktion als notwendige Bedingung menschlicher Erkenntnis und wissenschaftlichen Sprechens bewusst zu machen und die Grenzen dieser Wirklichkeitserfassung zu verdeutlichen. So sind Begriffe aus dem Bereich der Religion, der Bezugswissenschaft Theologie und des Glaubens auf ihren konkreten „Sitz im Leben“ zu beziehen, das heißt: auf ihre Herkunft und Entstehungssituation und die dahinter stehenden Erfahrungen und ursprünglichen Intentionen zu befragen und in ihren heutigen Anwendungs- und Sinnerschließungsmöglichkeiten zu reflektieren.

Schließlich umschreibt Sprachbildung als religiöse Kommunikationsfähigkeit die Fähigkeit authentischen Sprechens, die Fähigkeit, religiöse Erfahrungen auszudrücken und sich auf religiöse Erfahrungen Anderer einzulassen. Dazu bedarf es eines einfühlsamen und vertrauensvollen Umgangs miteinander.

- Forschungsmethoden der Theologie

Forschungsmethoden der Theologie und anderer Bezugswissenschaften dienen als methodische Dimension der Hinführung zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten. Wenn Schülerinnen und Schüler hermeneutische und empirische Verfahren kennen lernen und in Ansätzen selbstständig anwenden können, wird bei ihnen der Eindruck vermieden, Ergebnisse theologischen Forschens (z. B. bei der Erschließung biblischer Texte) seien etwas Beliebiges. Sie lernen vielmehr, die Gültigkeit dieser Ergebnisse auf dem Hintergrund der angewandten methodischen Prämissen selbst zu überprüfen und zu bewerten (vgl. Kap. 3.2.2). Das Wissen um Forschungsmethoden anderer Bezugswissenschaften soll dabei

helfen – auch in Abgrenzung zu deren methodischem Vorgehen – die Eigenart theologischen Forschens besser zu erkennen. So wird naiver Wissenschaftsgläubigkeit entgegengewirkt, Sensibilität für Wert und Grenzen dieser Methoden zur Erfassung von Wirklichkeit entwickelt und Selbstständigkeit als Voraussetzung für mündiges Urteilen gefördert. Darin liegt eine besondere Funktion dieser methodischen Dimension im Religionsunterricht.

- **Arbeitsmethoden der Lernenden**

Der Erwerb von Arbeitsmethoden durch die Lernenden soll ebenfalls einen Beitrag zur Mündigkeit leisten: In dem Maß, in dem Schülerinnen und Schüler lernen, ihr Methodenrepertoire zu erweitern und zu festigen, wächst auch ihre Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstbestimmung. Methodenkompetenz im Sinne dieser dritten methodischen Dimension umfasst die Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken (z. B. Lesetechniken, Strukturieren, Protokollieren, Heftgestaltung, Arbeitsplanung), die Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken (z. B. freies Reden, Stichwortmethode, Fragetechniken, Präsentationsmethoden, Gesprächsführung, Diskussion/Debatte, Metakommunikation) sowie das Vertrautsein mit zentralen Makromethoden (z. B. Gruppenarbeit, Planspiel, Projektmethode, Schülerreferat, Facharbeit). Siehe dazu Kapitel 3.1 und 3.2.2.

Die methodischen Dimensionen sind in ihren Entfaltungen nicht ausschließlich fachspezifisch, sondern zeigen vielfältige Übereinstimmungen mit anderen Fächern. Hinsichtlich der unterrichtlichen Konkretisierung sind Schwerpunktsetzungen notwendig.

**Obligatorisch** sind die Methoden der Schriftauslegung (s. Kap. 3.2.2), da sie in besonderer Weise fachspezifische Bedeutung haben. Indem die jeweiligen Anliegen und Voraussetzungen dieser Methoden, ihre Möglichkeiten und Grenzen reflektiert werden, werden die Methoden der Schriftauslegung auch zum Inhalt des Religionsunterrichts.

### 2.2.3 Themen des Faches

Die Themen ergeben sich aus der konkreten Planung des Religionsunterrichts. Hierbei sind die folgenden Faktoren zu berücksichtigen:

- die obligatorischen Vorgaben des Lehrplans (s. Kap. 2.3)
- die Beschlüsse der Fachkonferenz
- die Voraussetzungen der konkreten Lerngruppe und der Schulwirklichkeit
- das schulische, kirchliche und gesellschaftliche Umfeld
- die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Planung und Durchführung.

Die Themenfindung liegt in der pädagogischen Verantwortung der Lehrpersonen, weil nur so die Intentionen des Lehrplans zur Planung und Gestaltung des Religionsunterrichts angemessen umgesetzt werden können.

## Übersicht zur Verdeutlichung von Verschränkungsmöglichkeiten der beiden Bereiche des Faches

### Kursthema: Wie heute von Gott sprechen?

Methodische Dimensionen (II. Bereich)	Sprache der Religion und der Theologie	Forschungsmethoden der Theologie	Arbeitsmethoden der Lernenden (Lern- und Arbeitstechniken, Gesprächs- und Kooperationstechniken, Makromethoden)	
			im Blick auf die Erschließung der Sache	im Blick auf die Präsentation der Sache
<p>Inhaltliche Dimensionen (I. Bereich)</p> <p><b>Die christliche Antwort auf die Gottesfrage</b> (gedeutet auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)</p>	<p>Analogie und Metapher</p> <p>Objektivierendes und existentielles Reden von Gott</p> <p>Gebet und Erzählung als genuine „Gottessprache“</p> <p>Schweigen von Gott</p> <p>Formen des Redens von Gott in anderen Religionen</p> <p>Fundamentalistische Rede von Gott</p> <p>Atheistische und agnostische Aussageformen zur Gottessprache</p> <p>Naturwissenschaftliches Denken und theologisches Reden von Gott</p> <p>Kontemplation und Meditation (auf dem Hintergrund der Praxis in anderen Religionen)</p>	<p>Vorgehensweise der theologischen hermeneutik</p> <p>Dogmenhermeneutik</p> <p>Historisch-kritische und jüdische Auslegung</p>	<p>Textanalyse und Textinterpretation, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• theologischer Sachtexte</li> <li>• bekenntnisthafter Sprachformen</li> <li>• narrativer Texte</li> <li>• philosophischer Texte (z. B. von Feuerbach)</li> <li>• biblischer Texte (z. B. von Gen 22, 1–19 und Mt 20, 1–15 sowie des Buches Hiob als Ganzschritt)</li> </ul> <p>Bildinterpretationen (alter und moderner Meister)</p> <p>Musikinterpretation</p>	<p>Referat (z. B. zur Biographie eines Religionskritikers)</p> <p>Thesenpapier (z. B. zu den „Gottesbeweisen“)</p> <p>Skizze (z. B. eines Vergleichs religionskritischer Positionen)</p>

Methodische Dimensionen (II. Bereich)	Sprache der Religion und der Theologie	Forschungsmethoden der Theologie	Arbeitsmethoden der Lernenden (Lern- und Arbeitstechniken, Gesprächs- und Kooperationstechniken, Makromethoden)	
			im Blick auf die Erschließung der Sache	im Blick auf die Präsentation der Sache
Inhaltliche Dimensionen (I. Bereich)				
<b>Das Zeugnis vom Zuspbruch und Anspruch Jesu Christi</b> (gedeutet auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)	Gleichnishafta Rede von Gott Symbolhafte Rede von Gott	Methoden der Gleichnisauslegung (z. B. linguistische Methode)	Textanalyse und Textinterpretation (siehe oben!)	siehe oben!
<b>Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt</b> (gedeutet auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)	Dogmatische Aussageformen zur Gottesfrage	Hermeneutik von Konzilsaussagen (z. B. des IV. Laterankonzils)	Textanalyse und Textinterpretation (siehe oben!)	siehe oben!
<b>Das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung</b> (gedeutet auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)	Gottesvorstellungen im Mittelalter	Historisch-kritische Forschung	Textanalyse und Textinterpretation Bildinterpretation (siehe oben!)	siehe oben!

Methodische Dimensionen (II. Bereich) Inhaltliche Dimensionen (I. Bereich)	<b>Sprache der Religion und der Theologie</b>	<b>Forschungsmethoden der Theologie</b>	<b>Arbeitsmethoden der Lernenden (Lern- und Arbeitstechniken, Gesprächs- und Kooperationstechniken, Makromethoden)</b>	
<b>Die Singebung menschlichen Daseins und Handelns aus christlicher Motivation</b> (gedeutet auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)			Narrative Zugänge zur Gottesfrage Mystagogische Annäherungen an die Gottesfrage Philosophische und religionspsychologische Argumentationen	Hermeneutische Verfahren

## 2.3 Obligatorik und Freiraum

Der Lehrplan macht wegen der Angemessenheit und Vergleichbarkeit von Unterricht Vorgaben hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Methoden, aber auch der Strukturierung und Schwerpunktsetzung des Unterrichts und bestimmter Arbeitsvorhaben.

Die obligatorischen Vorgaben sind wegen der pädagogischen Verantwortung der Lehrperson so gestaltet, dass sie ihr einen Raum eröffnen, in dem sie sich frei bewegen kann. Deshalb gibt der Lehrplan keine Formulierung von Kurs- und Reihenthemen vor, ebenso keine thematisch festgeschriebene Sequenz.

Die thematische Strukturierung von Kursen und ihre konkrete Planung hinsichtlich der Inhalte und der fachmethodischen Schwerpunkte sind im Rahmen der Absprachen der Fachkonferenz Aufgabe der Fachlehrerin oder des Fachlehrers im Blick auf die konkrete Unterrichtssituation (siehe Grafik Kapitel 6). Dabei muss die Fachkonferenz entscheiden und sicherstellen, in welchen Jahrgangsstufen bzw. Kurs- und Halbjahren jeweils bestimmte obligatorische Inhalte zu erarbeiten sind.

Im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Anforderungen und um eine evtl. Zusammenlegung von Kursen im Laufe der gymnasialen Oberstufe sinnvoll zu gestalten, ist es empfehlenswert, dass eine Fachkonferenz – auf Vorschlag der jeweils betroffenen Kurslehrerinnen und Kurslehrer – auch die Kursthemen für je einen Durchgang festlegt.

Die Fachkonferenz kann auch die schwerpunktmäßige Zuordnung von Methoden vornehmen (vgl. Kap. 3.4.2). Die Festlegung von Inhalten und Methoden kann in Abstimmung mit der Fachkonferenz Evangelische Religionslehre erfolgen.

Prägend für jeden Religionsunterricht sind der fachspezifische Auftrag des Faches (vgl. Kap. 1.1.2), sein didaktischer Ansatz (vgl. Kap. 1.1.3), die beiden Bereiche des Faches und ihre jeweilige Verschränkung im Unterricht (vgl. Kap. 2.1), der Bezug der Inhalte zu Fragen und Erfahrungen des Menschen (vgl. Kap. 2.2.1) sowie fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten (vgl. Kap. 3.2.3).

Darüber hinaus sind folgende Anforderungen an den Unterricht obligatorisch:

- die inhaltlichen Dimensionen des I. Bereiches:
  - die christliche Antwort auf die Gottesfrage
  - das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi
  - die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt
  - das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung
  - die Sinnggebung menschlichen Daseins und Handelns aus christlicher Motivation und die ihnen zugeordneten obligatorischen Inhalte (vgl. Kap. 2.2.1)
- die methodischen Dimensionen des II. Bereiches:
  - Sprache der Religion und der Theologie
  - Forschungsmethoden der Theologie
  - Arbeitsmethoden der Lernendenund die ihnen zugeordneten obligatorischen Methoden (vgl. Kap. 2.2.2)

- die sequentiellen Vorgaben zur Einführungsphase und Qualifikationsphase (vgl. Kap. 3.4)
- eine projektorientierte Unterrichtsreihe in einem der Kurse der Oberstufe (vgl. Kap. 3.2.5).

Folgende Anforderungen werden empfohlen:

- die Lektüre und vertiefte Auseinandersetzung mit einer Ganzschrift in einem der Kurse der Oberstufe (vgl. Kap. 3.2.2)
- ggf. die Anfertigung einer Facharbeit (vgl. Kap. 3.2.5).

## **3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation**

### **3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung**

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

- eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung erhalten (vgl. Kap. 1 der Richtlinien „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“).

Wesentliche Bezugspunkte sind die Dimensionen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, die in den Richtlinien umschrieben werden mit:

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

Der Unterricht ist so anzulegen, dass diese Ziele erreicht werden können.

Die Prinzipien, denen hierbei gefolgt werden soll, sind im Kapitel 3 der Richtlinien „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 sinnstiftendem 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
- Schülerinnen und Schüler kooperativ lernen
- Vorwissen abgesichert, aufgegriffen und Lernfortschritt ermöglicht wird
- die Aufgabenstellungen komplex sind
- die Aufgabenstellungen auch auf Anwendungen und Transfer ausgerichtet sind.

Fachliche Systematik, verbunden mit dialogischen, problembezogenen und fachübergreifenden Lernarrangements, sind die inhaltlichen Bezugspunkte für die Lernorganisation (vgl. Kapitel 3 „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“).

## 3.2 Gestaltung der Lernprozesse

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 Oberstufe 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.

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.

Auf gängige Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch etc.) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Nachfolgend werden die Verknüpfung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden, d. h. die Lernarrangements beschrieben, 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.

### 3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird sequentiell 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 der Unterrichtsinhalte und ihre Abfolge richtet sich – thematisch wie methodisch – durchgängig nach dem **Prinzip des aufbauenden Lernens**, das in der Spannung von Wissenschaftsorientierung und Schülerorientierung steht.

**Wissenschaftsorientierung** bezieht sich auf die Sachstruktur des Gegenstandes und auf die Anwendung, den Vergleich und die Kontrastierung von Inhalten und Methoden. Sie beinhaltet eine zunehmende Theoriereflexion und die Förderung der Fähigkeit, sich mit Sachverhalten kritisch auseinander setzen und sie problematisieren zu können.

**Schülerorientierung** umfasst die Berücksichtigung des Entwicklungsstandes, der Lernbedürfnisse, Lernvoraussetzungen und Lernwege der Schülerinnen und Schüler bei der Anwendung der „Bereiche“ und der Findung von „Inhalten“ und deren Konkretisierung in „Themen“.

Die Beachtung der **Spannung zwischen Wissenschaftsorientierung und Schülerorientierung** sichert als leitendes Kriterium beim Aufbau der Unterrichtsinhalte eine durchgehende Lerndynamik und Lernprogression und ermöglicht so eine Entfaltung der Inhalte in wachsender Komplexität. Aufbauendes Lernen gilt für alle Jahrgangsstufen der gymnasialen Oberstufe und versteht sich als Hilfe zur Bildung einer differenzierten Sicht von Welt, erschlossen durch die Deutungsmuster von Theologie und Glaube. Für den konkreten Unterricht ist eine Beschränkung der Unterrichtsinhalte im Sinne der didaktischen Reduktion notwendig, wenn aufbauendes Lernen gelingen soll.

Es ist die Aufgabe des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, den Aufbau der fachspezifischen Lernprozesse sicherzustellen. Bei der Frage, welche Kursthemen in welcher Abfolge einen sinnvoll gestuften fachlichen Durchgang in der Sekundarstufe II ermöglichen können, sind die obligatorischen Ziele des Faches (Kapitel 1.1.3), seine zwei Bereiche (Kapitel 2.1 und Schaubild) mit den fünf inhaltlichen Dimensionen (Kapitel 1.1.2 und Kapitel 2.2.1) und drei methodischen Dimensionen (Kapitel 2.1) sowie die Rahmenbedingungen des Faches und der Schule vor Ort (vgl. Kapitel 6) zu berücksichtigen. Es gibt hierbei keine zwingende sachlogische Abfolge von Kursthemen zur Bildung von Kurssequenzen. Konkrete Sequenzen entstehen durch das schulinterne Curriculum, das die Fachkonferenz auf der Grundlage der genannten Bedingungen erstellt. Der Lernfortschritt als Kriterium für die sinnvolle Abfolge von Kursen kann unterschiedliche Prozesse umfassen, zum Beispiel:

- komplexere Zusammenhänge begreifen
- vom Konkreten zum Abstrakten gelangen bzw. abstrakte Inhalte konkretisieren
- Sachverhalte und methodische Ansätze verwandter Fächer und Bereiche usw. berücksichtigen und verarbeiten.

### 3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach

Im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe baut das **methodische Lernen** auf den in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf, führt diese fort, erweitert und vertieft sie im Hinblick auf die Komplexität der Aufgabenstellungen und den Grad des selbstständigen Arbeitens. Im Verlauf der Oberstufe gewinnt die Methodenreflexion zunehmend an Bedeutung. Um die Planungs- und Reflexionskompetenz der Jugendlichen zu fördern, sind diese an der inhaltlichen und methodischen Planung des Unterrichts, seiner Reflexion und Evaluation zu beteiligen.

Vom dialogischen Charakter des Glaubens und dem Selbstverständnis des Faches kommt dem **Gespräch** besondere Bedeutung im Religionsunterricht zu. Die Wahrheit der christlichen Glaubensüberlieferung soll sich für die Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit anderen Positionen klären und ihre Bedeutsamkeit erweisen. Die große Bedeutung des Gesprächs im Religionsunterricht erfordert den reflektierten Einsatz unterschiedlicher Gesprächsformen:

- Das **Lehrgespräch** mit seiner linear-sukzessiven Struktur vermag in besonderer Weise die Begriffsbildung zu schulen und die Argumentationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Das setzt voraus, dass diese mit ihren Antworten und Gesprächsbeiträgen aktiv in den Denkprozess einbezogen werden. Im behutsamen Umgang mit ihren Vorerfahrungen, Vorkenntnissen und Missverständnissen, die es jeweils zu entdecken, zu „entbinden“ und anknüpfend zu verarbeiten gilt, können Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhänge erschlossen und weiterführende Fragen entwickelt werden.
- Das **Schülergespräch** mit seiner konzentrischen Lernstruktur fördert vor allem die Fähigkeit der Lernenden, miteinander zu kooperieren und selbstständig zu arbeiten. Im Schülergespräch, das als Rundgespräch, Gruppen- und Arbeitsgespräch erfolgen kann, ist die Lehrerlenkung zurückgenommen. Der Lehrperson als gleichberechtigtem Gesprächspartner oder als Moderator obliegt die Aufgabe der Ergebnissicherung und -sichtung. Für das Gelingen des Schülergesprächs sind außer einem Klima vertrauensvoller Offenheit und gegenseitiger Achtung gemeinsame Erfahrungs- und Informationsgrundlagen notwendig.
- Die **Diskussion** als konfrontative Gesprächsform soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, ihre eigene Meinung sprachlich und argumentativ überzeugend zu artikulieren, andere Meinungen zu tolerieren und in engagierter Auseinandersetzung trotzdem partnerschaftlich und rücksichtsvoll zu streiten. Zum Gelingen trägt entscheidend bei, wenn sich alle Gesprächsteilnehmer an bestimmte Regeln halten, was die Rolle eines Diskussionsleiters erfordert, die aber nicht von der Lehrperson wahrgenommen werden muss. Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist auf das Beraten beschränkt.
- Die **Debatte** stellt eine Sonderform der Diskussion dar, die durch ihre strengen Regeln in besonderer Weise zur konzentrierten Argumentation zwingt und zur Entscheidung herausfordert.

Die unterschiedlichen Formen des Gesprächs können als Mischformen auftreten; es ist jedoch der Gefahr methodischer Einseitigkeit oder nivellierender Profillosigkeit zu begegnen.

Die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu kooperativer Gesprächsführung ist durch Üben dieser unterschiedlichen Gesprächsformen und durch **Partner-** und **Gruppenarbeit** systematisch zu entwickeln.

Um die Voraussetzungen für einen sachgerechten, fundierten Dialog zu schaffen, haben **Einzelarbeit, Lehrer- und Schülervortrag** eine wesentliche Funktion. Den Lernenden müssen konsequent Möglichkeiten gegeben werden, die Darstellung komplexer Zusammenhänge und die Darlegung konziser Gedankengänge zu üben.

In der **mündlichen** wie **schriftlichen Kommunikation** sollen die Schülerinnen und Schüler durch zunehmend komplexer werdende Aufgaben lernen,

- sich strukturiert, zielgerichtet und sprachlich korrekt zu artikulieren
- schriftliche Darstellungen kontext- und adressatengerecht zu gestalten
- erforderliche Schreibformen und -techniken zu beherrschen.

Diesen Zielsetzungen entsprechen im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe insbesondere auch die folgenden Formen methodischen Arbeitens:

- Protokoll
- Referat
- Kurzvortrag
- Recherche (Expertenbefragung, Interview, Umfrage, Reportage, Literaturrecherche)
- Facharbeit
- Dokumentation und Präsentation von Unterrichts- und Arbeitsergebnissen
- Standortbestimmung und Zusammenfassen von Ergebnissen
- Hausaufgaben.

Im Zusammenhang mit solchen Arbeitsformen, insbesondere mit komplexen Vorhaben wie Recherche und Facharbeit müssen Schülerinnen und Schüler darüber hinaus lernen, selbstständig **Informationen zu beschaffen, zu sichten, zu strukturieren** und **verschiedene Darstellungssysteme auszuwerten**. Von Bedeutung im Religionsunterricht sind das Lesen von Texten, Karten, Graphiken, Statistiken und die Nutzung von informations- und kommunikationstechnischen Medien, wie z. B. des Computers und des Internet. Sachgemäßer Umgang mit diesen Materialien und Medien gehört zu den notwendigen Qualifikationen in der Informationsgesellschaft und stellt eine Voraussetzung für die Studierfähigkeit dar. Hinsichtlich des Erwerbs dieser Methoden ist die Zusammenarbeit mit den Fächern Erdkunde, Sozialwissenschaften, Informatik und den Fremdsprachen notwendig.

Die religiöse Dimension der Wirklichkeit, der christliche Glaube und die theologische Auseinandersetzung mit ihm begegnen dem Menschen vermittelt in vielfältigen geschichtlichen und zeitgenössischen Ausdrucksformen. Insofern nehmen **Erschließung** und **Deutung** sowie die **Auseinandersetzung mit Materialien und Medien** einen hohen Stellenwert im Religionsunterricht ein. Die dialogische Struktur des Glaubens zeigt sich im Umgang mit Texten, Bildern, Filmen, Musikstücken u. Ä., indem diese als „Dialogpartner“ in den Unterricht einbezogen werden.

In besonderer Weise ist der Religionsunterricht auf die **Bibel** als Urkunde des Glaubens verwiesen. Sie ist für den Religionsunterricht nicht einfach Literatur, sondern als inspirierte Schrift heilige Schrift. In ihr sind entscheidende Glaubens- und Lebenserfahrungen Sprache geworden und haben vielfältigen Ausdruck gefunden. In den literarischen Gattungen der Bibel begegnen wesentliche Formen religiösen Sprechens.

Die Arbeit mit der Bibel orientiert sich am Stand bibelwissenschaftlicher Forschung. Der historisch-kritischen Exegese kommt als Basis jeder wissenschaftlichen Interpretation biblischer Texte ein besonderer Stellenwert zu. Es besteht jedoch die Notwendigkeit, diese Methode zu ergänzen, insbesondere um ganzheitliche Lernprozesse zu ermöglichen und die Bedeutung biblischer Texte für die Gegenwart zu erschließen. Dazu können weitere exegetische Methoden in Betracht kommen, z. B.:

- existenziale Auslegung
- strukturanalytische Auslegung
- linguistische Auslegung
- tiefenpsychologische Auslegung
- interaktionale Auslegung
- Ursprungsgeschichtliche Auslegung
- Hermeneutik der Befreiung: sozialgeschichtliche, feministische, lateinamerikanische
- intertextuelle Auslegung
- Wirkungsgeschichtliche Auslegung
- Auslegung durch Verfremdung
- sowie die Berücksichtigung jüdischer Auslegung.

Die unterschiedlichen hermeneutischen Erschließungsmethoden sind in ihrem spezifischen Ansatz und Anliegen mit den jeweiligen Chancen und Grenzen wahrzunehmen und werden somit selbst zum Inhalt des Religionsunterrichts. Sie verdeutlichen die Perspektivität menschlicher Erkenntnis und leisten einen Beitrag zum wissenschaftspropädeutischen Denken.

Neben der Bibel sind als **weitere Texte** im Religionsunterricht von Bedeutung:

Lehramtliche Dokumente zeigen den Glauben der Kirche in Geschichte und Gegenwart. Da diese Aussagen den Glauben der Kirche in einer bestimmten geschichtlichen Situation formulieren, besteht die Aufgabe, den jeweiligen Text nach hermeneutischen Regeln zu übersetzen, nach seinem „Sitz im Leben“ zu fragen, zwischen Aussageintention und geschichtlich bedingten Aussageweisen zu unterscheiden und den Text in seinem spezifischen Gültigkeitsanspruch wahrzunehmen.

Fachtexte der Theologie spiegeln die Vielstimmigkeit und die Kontextualität der Vergewisserung im Glauben. Der dialogische Charakter des Faches erfordert auch die Berücksichtigung von Fachtexten der Bezugswissenschaften und von Bekenntnistexten anderer Religionen und Konfessionen. Die Auseinandersetzung mit diesen Texten macht eine sachgerechte Erschließung und Bearbeitung notwendig.

Texten, in denen Lebenserfahrung erzählerisch verdichtet (z. B. literarische Texte) oder meditativ gestaltet wird (z. B. Gebete, religiöse Lieder), wendet der Religionsunterricht ein besonderes Interesse zu, weil sich mit ihrer Hilfe die religiöse Dimension menschlicher Erfahrung in einer jeweils spezifischen, eventuell ursprünglichen Weise darstellen oder erschließen lässt. Jedoch können auch Gebrauchstexte unterschiedlicher Art (Deklarationen, Zeitungstexte, Fallbeispiele) und Gelegenheits-texte (z. B. biographische Dokumente) Gegenstand der Erarbeitung sein.

Generell gilt, dass bei der Erschließung und Deutung von Texten die den Textgattungen angemessenen Methoden verwendet werden, die in der Sekundarstufe I grundgelegt sind und z. B. auch in den Fächern Deutsch und Geschichte angewandt werden, sodass fachübergreifende Kooperation im Hinblick auf den Methodenerwerb notwendig ist.

Für das systematische wissenschaftspropädeutische Arbeiten sind vor allem von Bedeutung:

- Kennzeichnen zentraler Aussagen, Schlüsselbegriffe, Strukturierungsmerkmale des Textes
- Ermitteln des Themas und der zentralen Fragestellung des Textes
- Reduzieren des Textes auf Kernaussagen; Précis
- Unterscheiden und Anwenden der Schritte: Textwiedergabe, Textbeschreibung (Analyse), Textdeutung (Interpretation) und Textbewertung (Texterörterung)
- Vergleichen von Texten (z. B. nach Thema, Hauptaussagen, sprachlicher Gestaltung, Gattung ...)
- Visualisierungstechniken, graphisches Umsetzen von Inhalten und Strukturen
- Verfahren des Zitierens und Bibliographierens (Quellenangabe, Literaturverzeichnis).

Die Lektüre einer **Ganzschrift** (z. B. biblische Schrift, lehramtliches Dokument, theologische Abhandlung, literarisches Werk) ermöglicht Schülerinnen und Schülern die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt, einer Position oder Deutung; sie schult das zielgerichtete, entdeckende Lesen und das selbstständige Erschließen komplexer Strukturen. – Damit die Lernenden unterschiedliche Positionen wahrnehmen und miteinander vergleichen können, muss aus zeitlichen Gründen im Religionsunterricht häufig mit Textauszügen gearbeitet werden. Eine sorgfältige Erschließung wird sich nicht nur auf eine immanente Analyse beschränken, sondern weiter gehende Informationen über den Autor, Textzusammenhang u. Ä. berücksichtigen.

Neben der Arbeit mit Texten ist die **Auseinandersetzung mit auditiven, visuellen und audiovisuellen Medien** wichtig. Diese bieten die Möglichkeit, schwer zugängliche religiöse Inhalte zu veranschaulichen, die Vielschichtigkeit der Wirklichkeit zu erschließen, Sinn- und Wertfragen angemessen darzustellen. Film und Video (z. B. Videoclips) gewinnen im Religionsunterricht auch Bedeutung als Ausdrucksformen, in denen sich jugendliches Lebensgefühl artikuliert und von denen es beeinflusst wird. Im Gegensatz zur flüchtigen Wahrnehmung dieser Medien in der Alltagswelt erschließen die Lernenden diese im Religionsunterricht unter Beachtung ihrer Ge-

staltungsmerkmale, ihrer Formensprache und ihrer Entstehungsbedingungen. Insgesamt gilt für den Einsatz von Medien im Religionsunterricht, dass eine Verlangsamung des Rezeptionsprozesses im Hinblick auf einen kritischen und kommunikativen Umgang anzustreben ist. Dabei kommt im Unterricht der gymnasialen Oberstufe auch der Medienreflexion große Bedeutung zu.

In Bildern (z. B. Fotos, Bildern der Kunst), Werken der darstellenden Kunst und der Architektur begegnen in vielfältiger Weise sowohl Zeugnisse der Glaubenstradition als auch Gestaltungen existentieller Erfahrungen des Menschen, die zu Dialog und Auseinandersetzung herausfordern. Das systematische Erschließen und Deuten dieser Gestaltungen vertieft das Verständnis der Schülerinnen und Schüler für die Symbolsprache von Kunst und Religion und schärft den Blick für die Wahrnehmung von Strukturen. Da affektive Kommunikation sich vermutlich stärker mit Hilfe visueller als sprachlicher Symbole vollzieht, kann die Erarbeitung von Bildern das begriffliche Denken sinnvoll begleiten und ergänzen. Hinsichtlich des Erwerbs der Methodenkompetenz ist die Zusammenarbeit mit dem Fach Kunst zu suchen.

Wie für das Erschließen von Texten und Bildern sind für das Hören von Musik, insbesondere anspruchsvoller Musik, im Religionsunterricht Stufen der Begegnung und Auseinandersetzung zu unterscheiden, die von einem ersten „emotionalen Hören“ über das „analysierende Hören“ zu einem „verstehenden Hören“ führen, so dass Musikstücke nicht nur illustrierend unterstützend einer Thematik zugeordnet, sondern selbst zum Thema des Unterrichts werden. Für diese Erarbeitung ist die Kooperation mit dem Fach Musik besonders gefordert.

Für den Umgang mit Werken der Kunst, Musik und Literatur im Unterricht ist grundsätzlich zu beachten, dass sie als Kunstwerke ernst genommen werden.

Die vertiefende Begegnung mit den verschiedenen Ausdrucksformen schult die ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit. Durch Sensibilisierung der Wahrnehmung, Irritation von Wahrnehmungsgewohnheiten und Ermöglichung neuer Erfahrungen können die Jugendlichen aufmerksam werden auf die religiöse Dimension der sinnlichen Erfahrung. Ästhetisches Lernen beschränkt sich nicht auf rezeptive Prozesse, sondern sucht nach eigenen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten und gelangt durch kommunikative Auseinandersetzung zur Bildung eines ästhetischen Urteils.

Diesem Anliegen entsprechen **produktions-** und **handlungsorientierte Arbeitsformen**, die sich z. B. bei der Auseinandersetzung mit Texten, Bildern, Filmen, Musik u. Ä. anbieten. Ausgestalten von Leerstellen, Verfremden von Vorgegebenem, Transformieren in andere Gattungen und Gestaltungsformen fordern die persönliche Auseinandersetzung heraus, lassen Gegenstände bedeutsam werden, tragen unterschiedlichen Lernwegen der Schülerinnen und Schüler Rechnung und fördern die ästhetische Gestaltungsfähigkeit. Für diese Arbeitsformen kann die Zusammenarbeit mit den Fächern Deutsch, Kunst und Musik wichtige Anregungen geben. – Auch unabhängig von der Auseinandersetzung mit Medien fordern produktions- und handlungsorientierte Verfahren die Aktivität der Lernenden heraus und lassen die Ergebnisse des Unterrichts konkret greifbar werden, z. B. durch die Gestaltung einer Collage, eines Posters, die Dokumentation zu einem Autor, die

Erstellung eines Kirchenmodells. Die Produktion von Medien bietet in besonderer Weise die Möglichkeit, die Lernenden zu Lehrenden zu machen und damit selbstständiges Lernen zu fördern.

Im Rahmen dieser handlungsorientierten Arbeitsformen kommt auch dem **Spielen** im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe Bedeutung zu als einem zielgerichteten Versuch, die sozialen, kreativen, intellektuellen und ästhetischen Kompetenzen der Lernenden zu entwickeln. In Simulationsspielen – wie dem Rollenspiel und dem Planspiel – werden Realsituationen rekonstruiert oder antizipiert, sodass die Schülerinnen und Schüler Probe-Handlungen durchführen. Sie können im handelnden Vollzug und in der Reflexion des gemeinsamen Tuns lernen, sich sprachlich zu artikulieren, Entscheidungen zu treffen, Strategien zu entwickeln, Empathie und solidarisches Handeln einzuüben. – Beim Standbildbauen werden aus lebenden Personen, den Gruppenmitgliedern, Bilder oder Szenen zusammengestellt, mit denen der Standbildbauer seine persönliche Deutung einer Situation, einer Figurenkonstellation o. Ä. verdeutlicht. Solche Darstellungen erweitern die Ausdrucksmöglichkeiten von Erfahrungen, Haltungen und Phantasien und erlauben den Beobachtern, diese sinnlich-anschaulich wahrzunehmen und zu reflektieren.

Die Erschließung der religiösen Dimension der Wirklichkeit geschieht nicht nur in der kognitiven Auseinandersetzung und in der zielgerichteten Aktivität, sondern auch in einem Tun, das auf das Andere, den Anderen absichtslos gerichtet ist. Die Wirklichkeit des Religiösen erfordert, sie im Innern zu erfassen, ihrer inne zu werden. Meditation kann ein Weg sein, zu einer solchen Haltung zu gelangen. Sie setzt im Regelfall erfahrene Anleitung, beständiges Üben und tiefen Ernst voraus. Meditation im eigentlichen Sinn des Begriffs ist unter den Bedingungen schulischen Religionsunterrichts wohl nicht zu betreiben, wohl aber eignen sich **meditative Elemente**, Übungen der Sammlung, Einkehr und Stille. – Die Durchführung solcher Übungen setzt die Bereitschaft der Unterrichtenden und der Lerngruppe voraus, sich darauf einzulassen. Sie ist keinesfalls zu erzwingen, wohl aber können Jugendliche schrittweise an sie herangeführt werden.

### **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“ Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und -kategorien zu betrachten und dabei mehr als 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 Problem 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. Das Fach Katholische Religionslehre kann dazu folgenden fachspezifischen Beitrag leisten:

Aus der **dialogischen Struktur** des Faches, insbesondere aus seinem fachspezifischen Auftrag (Kap. 1.1.2), seinem korrelativen Ansatz (Kap. 1.1.3) und aus der Zuordnung von Inhalten und Themen zu den beiden Bereichen des Faches (Kap. 2.2) mit seinen Konsequenzen für Methoden, Materialien und Medien (Kap. 3.2.2) ergeben sich schlüssig die Ziele des fachübergreifenden und fächerverbindenden Religionsunterrichts. Die Jugendlichen sollen lernen, die besondere Weise der Weiterklärung und Lebensbewältigung aus dem Glauben zu unterscheiden und zu achten, umgekehrt aber auch Beiträge der anderen Fächer zur Weiterklärung und Lebensbewältigung als unverzichtbar wahrzunehmen und zum Glauben in Beziehung zu setzen. Dieses dialogische Grundprinzip verbindet die Wertschätzung fachlicher Kompetenzen mit einem ganzheitlichen Verständnis von Mensch und Welt.

Fachübergreifendes Denken und Arbeiten beginnt in der **Person der Lehrenden**. Sie verfügen durch ihre Lehrkompetenz in zumeist einem weiteren Unterrichtsfach und den ständigen Wechsel zwischen ihren Fächern über gute Voraussetzungen zu multiperspektivischer Gestaltung von Lernprozessen. So können sie gerade im Schnittfeld ihrer eigenen Fächerkombination lohnende Querverbindungen erkennen und den Jugendlichen verdeutlichen. Es ist also sachgemäß, wenn sie im Religionsunterricht sich auch als Experten ihres anderen Faches zur Verfügung stellen. Damit wirken sie der Gefahr unzulässiger Vereinfachung, Vermischung und Vereinnahmung entgegen und helfen entsprechende Fehlentwicklungen im Verhältnis von Kirche und Welt aufzuarbeiten.

Diese Erfahrung mit fachübergreifendem Religionsunterricht lässt sich auf den Dialog mit weiteren Fächern übertragen. Aus dem Gebot der Sachlichkeit erwächst folgerichtig die Notwendigkeit der Fortbildung, der kollegialen Beratung und der fächerverbindenden Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen dieser weiteren Disziplinen.

Beiträge zu fachübergreifendem Religionsunterricht können – oft in beachtlichem Maße – auch von **Schülerinnen und Schülern** erbracht werden, und zwar durch

- ihre Leistungskurse
- die Schwerpunktbildung mit der Kombination ihrer Abiturfächer
- besondere schulische bzw. außerschulische Interessen und Engagements.

Wenn Jugendliche erfahren, dass im Religionsunterricht ihre besonderen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ernst genommen werden und dem gemeinsamen Lernprozess zugute kommen, stärkt dies ihr Selbstvertrauen („ich kann etwas“) und ihre Selbstachtung („ich bin wer“) und fördert ihre Motivation und Mitverantwortung für den Unterricht. So kann dank persönlicher Neigungen und Eignungen der Jugendlichen die Komplexität aller Themen des Religionsunterrichts noch deutlicher hervortreten.

### **Fachübergreifender Unterricht**

- **geht von Inhalten und Methoden des Religionsunterrichts aus** und hilft, deren Bedeutung für andere Fächer und außerschulische Bereiche zu erschließen, zum Beispiel
  - im Kontext einer Unterrichtssequenz über Frauen im Neuen Testament Hinweise für die sachgerechte Interpretation des bürgerlichen Trauerspiels „Maria Magdalene“ von Friedrich Hebbel, das im Deutschunterricht behandelt bzw. im Theater aufgeführt wird
  - ausgehend von biblischen Texten mit dem Paradiesmotiv Reflexion seiner Wirkungsgeschichte in Kunst, Literatur, Film, Werbung, Politik
  - ausgehend von den Wegen des Redens von Gott Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Sprache
  - Herkunft und Zukunft des Weltalls – Wahrnehmung der Grenzen menschlicher Erkenntnis in Religion und Naturwissenschaft
- **oder greift umgekehrt Themen, Perspektiven, Methoden und Ergebnisse anderer Fächer und außerschulische Bereiche auf** und setzt sie zu Inhalten und Methoden des Religionsunterrichts in Beziehung, zum Beispiel
  - Fortschritte der Gentechnologie und Reproduktionsmedizin und internationales Ringen um deren ethische und juristische Bewältigung
  - Martin Luther King in der Sequenz American Dreams and Nightmares im LK Englisch, in Zusammenhang gebracht mit Visionen und Utopien, Gottes Herrschaft und Reich, Bergpredigt, Prophetentum, Ökumene, Menschenrechte o. a., unter besonderer Berücksichtigung verschiedenartiger Methoden (wie Interpretation politischer und prophetischer Visionen; Formen aktiver Gewaltlosigkeit nach J. Galtung)
  - divergierende Erfahrungen in einer Berufsorientierungswoche, erörtert im Horizont der Sinnfrage bzw. der Christlichen Soziallehre
  - Verleihung des Friedensnobelpreises; Menschenrechts- und Umweltkonferenzen (sustainable development).

Dies kann ohne aufwendige organisatorische Maßnahmen in der Alltagssituation des üblichen Stundenrasters geschehen, indem aktuelle Ereignisse, unerwartete Schülerfragen, aber auch die in der jeweiligen Lerngruppe vertretenen Fächerkombinationen beachtet werden.

Folgende Verfahren bieten sich hierfür an:

- Führung einer Liste mit den jeweiligen Fächerkombinationen der Schülerinnen und Schüler
- Sammlung freiwilliger Angaben zu besonderen schulischen und außerschulischen Interessengebieten und Aktivitäten (Mitarbeit in Gemeinden und Jugendverbänden, Umweltgruppen, Amnesty International u. a. m.)
- Planung von Situationen, in denen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer Inhalte und Methoden aus anderen Fächern bzw. Erfahrungen und Informationen aus weiteren Aktivitäten gezielt in den Religionsunterricht einbringen können
- Beratung mit Fachkolleginnen und Fachkollegen sowie anderen Experten
- Reservierung bestimmter Unterrichtsabschnitte für sorgfältig vorbereitete Diskussionsrunden, bei gleichzeitiger Gelegenheit zur bewussten Einübung von Präsentations-, Dialog- und Argumentationsformen
- Ermutigung der Schülerinnen und Schüler, Probleme und Ergebnisse aus ihren anderen Fächern selbstständig und situationsgerecht mit dem Religionsunterricht zu verknüpfen.

### **Fächerverbindender Unterricht**

Er stimmt sein Programm mit zwei oder auch mehr Fächern inhaltlich, nach Möglichkeit auch methodisch ab oder beteiligt sich an der gemeinsamen Erarbeitung eines Leitthemas. Dies kann von gemeinsamer Planung über feste Absprachen zwischen einzelnen Lehrpersonen oder Fachkonferenzen bis hin zur Kooperation von zeitgleichen Kursen und Teamteaching reichen. Hierfür geeignet sind zum Beispiel:

- vom Thema ausgehend
  - Passion, erschlossen durch Gottesknechtlieder im Alten Testament samt innerjüdischer Wirkungsgeschichte; die Passion Jesu im Neuen Testament und in der Volksfrömmigkeit; jüdische und christliche Theologie nach Auschwitz; Passionsoratorien (Bach, Penderecki u. a.); Passionszyklen in der bildenden Kunst – ggf. im Zusammenhang mit einer Aufführung oder Ausstellung
  - Welt als Evolution und Schöpfung aus der Perspektive der physikalischen Kosmologie, der Biologie, der Philosophie, der Schöpfungstheologie, der Musik (z. B. Haydn) und der bildenden Kunst; im Hinblick auf den konziliaren Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung
- von der Kooperation mit bestimmten Fächerverbindungen oder mit interessierten Lehrpersonen ausgehend
  - Religionsgeografie mit Themenschwerpunkten wie Pilgerstraßen, Heilige Stätten und Städte; Religion und Siedlungsformen; islamischer Orient und christliches Abendland; Wüste und Monotheismus; christliche Missionen und ihre Raumwirksamkeit; Religion und Wirtschaftsethik – in Zusammenarbeit

- mit Erdkunde, ggf. auch mit Sozialwissenschaften oder Geschichte und unter Einbeziehung von fachspezifischen Methoden (Kartografie, Statistik u. a.)
- Tanz aus der Sicht von Religion und Sport als religiöser Akt und Kulthandlung (mittelalterliche Pilgertänze, mystische Elemente in Judentum und Islam, Liturgie und Enkulturation in Asien, Afrika oder Lateinamerika, meditativer Tanz); als Jazztanz, Gymnastik und Tanzsport; in Bewegungstheater und -therapie – ggf. in Zusammenarbeit mit Musik, Kunst, Erziehungswissenschaft, Psychologie oder einer Theater-AG.

Solche Kooperation mit anderen Fächern soll aus dem Religionsunterricht erwachsen und mit erweitertem Wissen und vertieftem Problemverständnis für Fachfragen zu ihm zurückführen.

**Besondere Chancen** des fächerverbindenden Unterrichts können sich ergeben

- in Jahrgangsstufe 11 durch die bewusste Zusammenarbeit mit den neu einsetzenden Fächern Erziehungswissenschaft, Psychologie, Rechtskunde und Philosophie, aber auch im Hinblick auf die Integration von Schülerinnen und Schülern aus anderen Schulformen bzw. aus dem Ausland
- an bilingualen Schulen (ethnische, landeskundliche und religiöse Aspekte)
- im Kontext von Partnerschaften und Austauschprogrammen.

Bei fächerverbindendem Unterricht muss – über die organisatorischen Formen und Verfahren des fachübergreifenden Unterrichts hinaus – zusätzlich bedacht werden:

- die fristgerechte Planung von Inhalten und Methoden, Zeiten und Räumen (Abstimmung im Stundenplan und Raumbelagungsplan)
- die Kontinuität im Austausch zwischen den beteiligten Lehrpersonen
- die Häufigkeit der gemeinsamen Gestaltung von Unterricht
- die Besonderheit der Sozial- und Lehrformen mit zeitweise kursübergreifend konstituierten Kleingruppen, Teamteaching, gemeinsamer Expertenbefragung oder Plenumsdiskussion im Großverband von befristet zusammengeführten Kursen
- die Abstimmung der Lernerfolgsüberprüfung
- die besonderen Schwierigkeiten der Evaluation.

### **3.2.4 Gestaltung der Zusammenarbeit von Katholischer und Evangelischer Religionslehre**

Aus ökumenischen und religionspädagogischen Gründen empfiehlt sich fächerverbindendes Lernen als Kooperation von Evangelischer und Katholischer Religionslehre, „z. B. bei gemeinsam interessierenden Themen und Aktionen. In diesem Sinne gibt es Modifikationen des Konfessionalitätsgrundsatzes, z. B. bei Modellversuchen, Sonderfällen und Ausnahmesituationen. Man denke hier auch an eine Berücksichtigung paralleler Elemente in den konfessionellen Lehrplänen, an eine wechselseitige Verwendung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, an eine Zusammenarbeit der Fachkonferenzen, an Absprachen über gemeinsame Unterrichtsphasen und -projekte, an Planung und Durchführung von Veranstaltungen

außerhalb des Unterrichts, an Angebote der Schulpastoral und an eine Zusammenarbeit bei der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer“ (Die deutschen Bischöfe, „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“, Seite 78f.; vgl. Kap. 1.2.2). 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 von Unterricht in einer Lerngruppe zusammen, um Kenntnisse, Erfahrungen und Sichtweisen auszutauschen und Themen gemeinsam zu bearbeiten
- die sonst getrennten Gruppen führen ihren Unterricht zu einem gemeinsamen Projekt oder planen, gestalten oder 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 gemeinsam außerunterrichtliche Veranstaltungen entwickelt.

Es gibt Inhalte und Themen, bei denen Absprachen zwischen den Lehrerinnen und Lehrern beider Konfessionen sinnvoll sind, 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 im getrennten Unterricht

- Expertinnen und Experten von beiden Gruppen gemeinsam zu befragen
- anhand von Schülerreferaten zu einem Thema unterschiedliche Auffassungen 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.

Für die Absprache zwischen Fachkonferenzen bieten sich an: Vereinbarungen über die Reihenfolge; Schwerpunktsetzung, Zugangs- und Verfahrensweisen der in beiden Lehrplänen nahe beieinander liegenden Inhalte; gemeinsame Planung der Zusammenarbeit mit den Fächern der drei Aufgabenfelder und dem Fach Sport.

Analoges gilt für die Zusammenarbeit mit anderen christlichen Konfessionen und Religionsgemeinschaften.

### **3.2.5 Besondere Lern- und Arbeitsformen**

#### **Besondere Lernleistung**

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 äußerliche Anhaltspunkte für die Wertigkeit den Rahmen bzw. den Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses – dieses entspricht dem Äquivalent von maximal 60 Punkten – genannt (vgl. Kapitel 5.5).

Besondere Lernleistung kann z. B. sein: Ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern oder Kirchen geförderten Wettbewerb; er 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 und eine nachvollziehbare Ausführungsebene haben (z. B. Produkt, Recherche, Auswertung bzw. Reflexion).

#### **Projektveranstaltungen**

Projekttage oder eine Projektwoche sollen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, erlernte Arbeitsmethoden selbstständig anzuwenden und ein Problem aus der Perspektive mehrerer Fächer zu sehen. In den Richtlinien ist vorgegeben, dass alle Schülerinnen und Schüler im Laufe der gymnasialen Oberstufe an einer umfangreichen Projektveranstaltung teilnehmen. Solche 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.

Das Fach Katholische Religionslehre kann mit folgenden Fragestellungen hierzu beitragen:

- in Jahrgangsstufe 11 z. B. anlässlich einer Einführungswoche in die Oberstufe mit dem Leitthema „Neue Medien – Chancen und Gefahren“ unter besonderer Berücksichtigung von wissenschaftspropädeutischem Arbeiten: fachspezifische Beiträge zu den Themen Selbstbestimmung – Fremdbestimmung; die Frage nach der menschlichen Freiheit; Pressefreiheit und Persönlichkeitsschutz; Wege zur Wertorientierung in einer pluralistischen Gesellschaft

- in Jahrgangsstufe 12 z. B. anlässlich einer Projektwoche am Ende der Qualifikationsphase über „Berufsorientierung und Lebensplanung (Zukunftswerkstatt)“: persönliche Standortbestimmung und Anwendung der im Religionsunterricht eingeübten Fähigkeit zum Dialog und zur strukturierten Vorstellung der eigenen Sichtweise; Auseinandersetzung mit fachspezifisch akzentuierten Fragen (Welche Kriterien bestimmen meine Berufswahl? Welche Ziele setze ich mir? Was stelle ich mir unter einem geglü ckten, sinnerfü llten Leben vor? An welchem Entwurf von Gesellschaft will ich mitarbeiten? Beruf und Berufung).

Außer solchen situationsbezogenen Projektveranstaltungen sind auch allgemeine Leitthemen wie Herkunft und Zukunft Europas oder Solidarität und Gerechtigkeit durchführbar. Weitere Möglichkeiten sind aus den Beispielen für fächerverbindenden Religionsunterricht (vgl. Kap. 3.2.3) und für Themen- und Aufgabenbereiche der Facharbeit abzuleiten, zumal sich diese beiden Arbeitsweisen zur Vor- und Nachbereitung von Projekten eignen.

Grundsätzlich ist im Kursunterricht selbst projektartiges Arbeiten einschließlich Lernortwechsel angebracht. Es vermag durch sinnliche Unmittelbarkeit das entdeckende, einsichtige und innengesteuerte Lernen zu fördern, die Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen zu verstärken, die Identifizierung mit Gelerntem zu erleichtern, den Bezug des Religionsunterrichts zur Lebenswelt zu verdeutlichen sowie Kontrasterfahrungen und Horizonterweiterung zu ermöglichen. Hierzu eignen sich vor allem die Bereiche Caritas/Diakonie, Kirche/Kirchengeschichte mit regionaldidaktischer Schwerpunktsetzung, kreativer Umgang mit Symbolen und Gestaltung von Gottesdiensten.

Die zeitweise Aufhebung des Stundenplans eröffnet gerade auch für fachübergreifendes und fächerverbindendes Denken und Tun vielfältige Chancen, wenn die Sache die Organisationsform bestimmt. Ein Projekt muss allerdings so angelegt werden, dass es auf seine Weise aufbauendes Lernen unterstützt und die religiöse Dimension des Lebens verstehen hilft. Soweit ein Projekt, etwa im Bereich der christlichen Caritas/Diakonie, zumutbare persönliche Belastungen der Jugendlichen mit sich bringen kann, muss es besonders sorgfältig und verantwortungsvoll vorbereitet sowie kompetent begleitet und aufgearbeitet werden. Ggf. empfiehlt sich die Beratung und Begleitung des Lernprozesses durch außerschulische Fachkräfte und Supervision.

## **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. Eine Facharbeit hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur; sie soll einen Schrift-

umfang von 8 bis 12 Seiten (Maschinenschrift) nicht überschreiten. Gleichartige Arbeiten gehören zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“.

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.

### **Fachspezifische Hinweise zur Facharbeit**

Die Facharbeit bietet vielfältige Möglichkeiten, das Wechselverhältnis von Leben und Glauben mit größerer Eigenständigkeit zu untersuchen. Im Fach Katholische Religionslehre legen sich insofern folgende Themen- und Aufgabenbereiche für Facharbeiten nahe:

- Interpretation weiterer Textbeispiele aus literarischen Gattungen, die im Unterricht bearbeitet wurden (wie Gleichnisse, Wundererzählungen, Hymnen in beiden Teilen der Heiligen Schrift), ggf. im Vergleich von Auslegungen, Verfremdungen und künstlerischer Bearbeitung
- Untersuchung von Filmen oder Filmsequenzen unter fachspezifischen Aspekten (Schuld, Vergebung, Versöhnung; Leben nach dem Tod; Erfahrung des Scheiterns und Sinnfragen; Bibelverfilmungen; Fernsehserien zu kirchengeschichtlichen Themen wie Paulus, Kreuzzüge, Papsttum, Theologie der Befreiung)
- Spuren des Glaubens am Ort und in der Region: regionale Bräuche (Gotestracht, Reliquienverehrung, Bruderschaften); Kirchenbau; religiöse Erziehung im Kindergarten; Umgang mit dem Tod (Sterbebegleitung, Riten, Trauerarbeit); Umgang mit Fremden; Solidarität mit den Armen
- Juden und Christen (Geschichte, jüdisch-christlicher Dialog, liturgische und lehramtliche Texte)
- Religion an Knotenpunkten des Lebens (Geburt; Hochzeit), ggf. im Vergleich von christlicher mit islamischer oder mit säkularer Deutung und Begleitung
- Kirche im Funk: Untersuchung eines besonderen Sendetyps (z. B. Wort zum Sonntag; Morgenandacht) anhand ausgewählter Beispiele
- öffentliche Berichterstattung zu besonderen kirchlichen bzw. für den Glauben bedeutsamen Ereignissen (Neubesetzung kirchlicher Ämter; Katholiken- und Kirchentage; Qumranforschung im Widerstreit; internationale Konflikte und Friedensschlüsse)
- weltanschauliche Elemente und ethische Positionen in Deklarationen und Parteiprogrammen.

Facharbeiten können im Kontext von fächerverbindendem Unterricht angefertigt (vgl. Kap. 3.2.3) oder in die Vorbereitung und Aufarbeitung von Projekten einbezogen werden. An der Eingrenzung und Schwerpunktsetzung durch die konkrete Aufgabenstellung sind die Schülerinnen und Schüler zu beteiligen. Dabei müssen Zeitbedarf und Schwierigkeitsgrad sorgfältig geprüft werden.

### 3.3 Grund- und Leistungskurse

Grund- und Leistungskurse tragen gemeinsam 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.

Die **graduellen Unterschiede** zwischen den beiden Kursarten können unter den folgenden vier Aspekten weiter konkretisiert werden:

- Hinsichtlich der **Auswahl von Themen und Gegenständen** und der erwarteten Lernresultate:

In den Grundkursen müssen in der Regel die besonders komplexen Probleme und Aufgaben zurückgestellt werden; hier kann an fachlich besonders relevanten Themen ansatzweise vertiefend und problematisierend gearbeitet werden, ohne das Lernen in Zusammenhängen zu vernachlässigen.

In den Leistungskursen kann generell eine tiefergreifende Erfassung der Sachverhalte angestrebt und können weitergehende Wissensbereiche des Faches erschlossen werden, auch anhand weiterführender Sekundärliteratur. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei die Breite des Faches, seine Systematik und Komplexität kennen lernen und die damit gegebenen Chancen wahrnehmen, gleichzeitig aber auch erfahren, welche möglichen Probleme mit der Spezialisierung innerhalb des Faches verbunden sind.

- Hinsichtlich der **Auswahl fachspezifischer Methoden** und des Umgangs mit ihnen:  
In den Grundkursen wird es in der Regel um die Einführung und Einübung in fundamentale Methoden und Arbeitstechniken gehen.  
In den Leistungskursen sollen die Schülerinnen und Schüler größere Sicherheit und Selbstständigkeit in der Anwendung fundamentaler Methoden und Arbeitstechniken erwerben und darüber hinaus mit spezielleren Methoden des Faches vertraut gemacht werden. Dabei müssen sie auch in der kritischen Reflexion von Methoden geschult werden.
- Hinsichtlich **fachspezifischer Theorien und wissenschaftstheoretischer Ansätze**, die dem jeweiligen Kurs zugrunde liegen:  
In den Grundkursen können die Fragen des Faches in der Regel nicht Gegenstand intensiver Reflexionen sein, doch sollten Auseinandersetzungen damit zumindest punktuell geführt und bei der Planung des Kurses mit den Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden.  
In den Leistungskursen müssen die Fragen des Faches Gegenstand intensiver und ausführlicher Reflexionen sein. Als Anlässe dazu sollten insbesondere auch fachdidaktische Fragen und Probleme dienen.
- Hinsichtlich der **Arbeitsformen** und dem mit ihnen angestrebten Ziel, die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern:  
Schon in den Grundkursen stellt die Förderung von Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler ein wesentliches Lernziel dar. Um die diesem Ziel entsprechenden unterrichtlichen Arbeitsformen auch angesichts der inhaltlichen Anforderungen des Faches sicherstellen zu können, wird der Lehrer bzw. die Lehrerin Hilfestellungen z. B. durch bestimmte Vorgaben geben müssen.  
In den Leistungskursen stellen Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Gegenständen und Methoden des Faches noch ausdrücklicher ein direkt intendiertes Lernziel dar, das im Vergleich zu den Grundkursen noch deutlichere Steuerungsfunktionen für den Kursverlauf hat. Deshalb wird hier auch die Thematisierung der verschiedenen Sozialformen des Lernens eine besonders große Rolle spielen. Entsprechend wird hier der Lehrer bzw. die Lehrerin in vielen Lernsituationen eher beratend, koordinierend und kooperierend tätig sein.

In den **Leistungskursen** erhält die Theologie als Bezugswissenschaft ein stärkeres Gewicht durch die **Vertiefung theologischer Aspekte**:

- Biblischer Aspekt: zentrale Texte der Bibel und ihre Erschließungsmethoden
- Historischer Aspekt: wichtige Stationen der Kirchengeschichte
- Systematisch-theologischer Aspekt: „Kurzformeln des Glaubens“ als Ausdruck des gemeinsamen Selbstverständnisses der Kirche
- Praktisch-theologischer Aspekt: elementare Ausprägungen kirchlich-religiösen Lebens
- Personal-ethischer Aspekt: zentrale sozialetische Positionen der Kirche und des gesellschaftlichen Umfeldes
- Gesellschaftlich-politischer Aspekt: zentrale sozialetische Positionen der Kirche und der Gesellschaft

Es ist zu empfehlen, altersgemäÙe (theologische) Ganzschriften bzw. längere Textpassagen zu den einzelnen Unterrichtsthemen heranzuziehen.

Weiterführende Aspekte der Wissenschaften finden durch **ergänzende Verstehenshorizonte** stärkere Berücksichtigung:

- Philosophisches Verstehen: Zusammenhang von theologischem und philosophischem Denken
- Psychologisches Verstehen: Zusammenhang von psychischer Entwicklung des Menschen und seiner Religiosität
- Sprachlich-literarisches Verstehen: Innere Kohärenz von Wort, Symbol und Glaube
- Künstlerisches Verstehen: Ausdruck des Glaubens in den Künsten
- Geschichtliches Verstehen: Begründung und Entfaltung des Glaubens in der Geschichte
- Politisch-soziales Verstehen: Gesellschaft und Politik als Bedingungs- und Handlungsfeld von Glaube und Kirche
- Naturwissenschaftlich-technisches Verstehen: Einfluss von naturwissenschaftlich-technischen Welt- und Menschenbildern auf Glaube und Religion.

Durch diese Ergänzungen werden die einzelnen Unterrichtsthemen zum einen vertieft, zum anderen werden im Ansatz Einsichten in benachbarte Disziplinen vermittelt. Es zeigt sich, wie Fragen der Theologie mit anderen Wissenschaften verflochten sind und wie sinnvoll deshalb ein fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten ist.

## 3.4 Sequenzbildung

### 3.4.1 Eingangsvoraussetzungen

Mit dem Einsetzen der Grundkurse in der Jahrgangsstufe 11 ist für den Religionsunterricht eine neue Situation gegeben: Aus verschiedenen Klassen und unter Umständen aus verschiedenen Schulformen kommen die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen zusammen. Den Lehrplänen der Sekundarstufe I können folgende konstitutive Elemente bzw. gemeinsame Merkmale des katholischen Religionsunterrichts entnommen werden:

- Orientierung an den grundlegenden theologischen Dimensionen in anthropologischer Perspektive (vgl. Kap. 2.1), die als theologisch begründete Bereiche, Lernfelder bzw. Kerngehalte den Religionsunterricht bestimmen
- Korrelative Grundstruktur und Wahrnehmungsweise
- erkenntnisleitende Perspektiven aus Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebensbewältigung und Weltgestaltung („Zeichen der Zeit“):
  - Konfession und Ökumene
  - verantwortliches Sprechen über Juden und Judentum
  - Auseinandersetzung und Dialog mit den anderen Religionen und Weltanschauungen
  - Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung

- frauenorientierte theologische Fragestellungen
- Kenntnisse und Fähigkeiten im methodischen Bereich:
  - Metapher und Symbol als Schlüssel zum Verständnis religiösen Sprechens
  - die Bibel als Heilige Schrift
  - exegetische Verfahren zum Verständnis biblischer Texte
  - sachgemäßer Umgang mit Medien und Materialien
  - Gesprächskultur, kreatives Gestalten und meditative Betrachtung
- fachübergreifendes, fächerverbindendes und projektbezogenes Lernen
- Mitgestaltung des Schullebens, insbesondere durch religiöse Freizeiten, Schulgottesdienste und weitere Bereiche der Schulpastoral.

Diese Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden allerdings in den verschiedenen Schulformen mit unterschiedlicher Intensität und Schwerpunktsetzung erworben. Aus dem lehrplangemäßen Religionsunterricht der Sekundarstufe I des Gymnasiums kann erwartet werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich den Zielsetzungen/Perspektiven der Bereiche des Faches (vgl. Kapitel 2) in elementarer Weise angenähert haben:

- Sachgemäßer Umgang mit den Dokumenten des Glaubens (Bibel, kirchliche Überlieferung)
- Nachvollziehen der Geschichte Gottes mit den Menschen im Spiegel exemplarischer Glaubenszeugnisse Israels
- Verständnis der urkirchlichen Überlieferung als Zeugnis für das endgültige Heilshandeln Gottes in Jesus Christus
- Erhellung entscheidender Bewährungsproben der Kirche auf ihrem Weg durch die Geschichte
- Einblicke in die fundamentalen Lebensvollzüge der Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden und Zeichen des Heils
- Annäherung an Grundformen des Sich-Öffnens und Sich-Ausdrückens im religiösen Leben des Einzelnen und der Glaubensgemeinschaft
- Wahrnehmen christlicher Gestalten als Antwort auf Herausforderungen ihrer Zeit und als Modelle für christliches Handeln heute
- Auseinandersetzung mit Grundlagen und Maßstäben verantwortlichen Handelns aus christlicher Motivation
- Kenntnis konkreter Ausprägung von Konfessionen, Religionen und weltanschaulichen Positionen als Heilssuche und Wege zum Heil.

Um die Eingangsvoraussetzungen für die erfolgreiche Mitarbeit sicherzustellen, treffen die Fachkonferenzen verbindliche Vereinbarungen über die methodischen und inhaltlichen Grundlagen des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe. Schülerinnen und Schüler, die diese Voraussetzungen aus von ihnen nicht selbst zu vertretenden Gründen nicht erbringen, wird in geeigneter Form Gelegenheit gegeben, diese zu erwerben.

## 3.4.2 Prinzipien der Sequenzbildung

### Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11

Die Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist im Kapitel 4 der Richtlinien beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Jahrgangsstufe 11 i. d. R. durchgehend 10 bis 11 Grundkurse (30 bis 33 Wochenstunden). Der Unterricht folgt für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 insgesamt einem Sequentialitätsprinzip. 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
- für eine systematische Methodenschulung in fachlicher, fachübergreifender und kooperativer Hinsicht
- für Einblicke in die Anforderungen von Leistungskursen
- für Angebote zur Angleichung der Kenntnisse.

### Jahrgangsstufe 12

Mit Beginn der Qualifikationsphase geht es vor allem um die Entfaltung der Inhalte und die Erweiterung des Methodenrepertoires aus der Jahrgangsstufe 11. Die Differenzierung in Grund- und Leistungskurse ist zu beachten.

### Jahrgangsstufe 13

Sie dient der Fortführung, Vertiefung und weiteren Vernetzung des bisher Erarbeiteten durch die Erschließung neuer Themen und Gegenstände, der integrierenden Wiederholung sowie der weiteren Differenzierung und Reflexion von Methoden. Dazu eignen sich übergreifende Fragestellungen, Lektüre von Ganzschriften u. a. In dieser Jahrgangsstufe findet die Abiturvorbereitung ihren Abschluss.

Aus den **fachspezifischen Zielsetzungen, Inhalten und Methoden** ergeben sich Aspekte, die bei der Sequenzbildung im Sinne aufbauenden Lernens zu beachten sind, zum Beispiel:

- Die Abfolge von Inhalten und Themen muss sachlich stimmig und plausibel sein. Eine bloße Ansammlung von Inhalten ist zu vermeiden; die innere Verbindung und Systematik (der „rote Faden“) muss erkennbar werden.
- Es empfiehlt sich zu bedenken, an welchen Stellen der Sequenz der Erwerb, die Einübung und Anwendung bestimmter Methoden sich anbieten (vgl. Kap. 2.2.2).
- Dem Aspekt des Lernfortschritts, der systematischen Erweiterung der Verstehensfähigkeit kommt besondere Bedeutung zu. Die Abfolge der sich gegenseitig bedingenden Inhalte und Methoden soll zu einer wachsenden Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler führen und zunehmend zur Kooperation bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung befähigen.
- Bei der Sequenzbildung ist die Annäherung an die Anforderungen des Abiturs zu bedenken.

- Bei der Auswahl der Inhalte sind Gewichtungen zu berücksichtigen, wie zum Beispiel die Unterscheidung von schwerpunktmäßiger Erschließung verbindlicher Elemente und anderer Akzentuierung bei den übrigen Elementen.
- Um Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Fächern zu ermöglichen, muss eine Abstimmung mit deren Inhalten erfolgen.

Sequenzbildung wird auf verschiedenen Ebenen verwirklicht: Sie ist Aufgabe von Fachlehrerinnen und Fachlehrern im konkreten Unterricht und bedarf der Regelung durch die Fachkonferenz im Blick auf die Sicherung der Schullaufbahn.

Die **Fachkonferenz** sichert in ihrer Planung die inhaltlichen und methodischen Dimensionen des Faches. Sie entscheidet über die schwerpunktmäßige Zuordnung der obligatorischen Inhalte (vgl. Kap. 2.2.1) zu den drei Jahrgangsstufen. Es steht ihr frei, die obligatorischen Inhalte bestimmten Kurshalbjahren zuzuordnen. Sie kann sich auch auf die schwerpunktmäßige Zuordnung von Methoden festlegen. Soll eine inhaltliche Dimension in einem Kurs dominieren, so ist darauf zu achten, dass die Planung auch für die anderen inhaltlichen Dimensionen offen bleibt und diese integriert. In der Verantwortung der **Kurslehrerinnen und Kurslehrer** liegt die Kurs- und Reihenplanung. Hier sind die obligatorischen Inhalte mit anthropologischen Grundfragen strukturbildend zu verschränken. Es kann sich aber auch als sinnvoll und notwendig erweisen, dass die Fachkonferenz selbst die Formulierung der jeweiligen Kursthemen festlegt. (Näheres vgl. dazu in Kapitel 2.3 „Obligatorik und Freiraum“ sowie in Kapitel 6.1 „Aufgaben der Fachkonferenz“).

### Beispielsequenzen

Die folgenden zwei Beispielsequenzen (A und B) verdeutlichen einerseits, wie eine **Fachkonferenz** die obligatorischen Inhalte und die obligatorischen Methoden der Schriftauslegung – in diesem Falle für die Kurshalbjahre – festlegt (in der Tabelle in Fettdruck) und wie sich den einzelnen **Lehrerinnen und Lehrern** für ihren konkreten Unterricht ein Freiraum eigener Akzentsetzung eröffnet (siehe Kurzkomentar). Die Formulierung des jeweiligen Kursthemas (in der Tabelle im Fettdruck) erfolgt entweder durch die Kurslehrerinnen und Kurslehrer selbst oder durch die Fachkonferenz. Die Beispielsequenzen zeigen vor allem, dass bei einer identischen Verteilung der Obligatorik dennoch auf der Ebene der Unterrichtspraxis ganz unterschiedliche Konkretisierungen möglich sind. Der Kurzkomentar will die obligatorischen Inhalte in ihrem inneren Zusammenhang verdeutlichen, und zwar vor dem Hintergrund der Fragen und Erfahrungen der Jugendlichen. Die hier vorgestellten Beispielsequenzen sind nicht normativ zu verstehen. Es soll ausdrücklich ihr Anregungs- und Beispielcharakter betont werden. Die Fachkonferenz einer Schule sollte ihre Sequenz im hausinternen Lehrplan nicht ein für alle Mal festlegen. Sequenzen sollen vielmehr erprobt, regelmäßig evaluiert und ggf. überarbeitet werden.

Der Kurzkomentar zur Konkretisierung soll nicht das gesamte Profil des Faches beschreiben, sondern lediglich einen roten Faden der Sequenzialität verdeutlichen. Diese ist inhaltlich weiter zu entfalten.

## Beispielsequenz A

JgSt.	Halbjahresthemen (zugespitzt formuliert auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)	Zuordnung obligatorischer Inhalte	Zuordnung von Methoden	Kurzkommentar zur Konkretisierung
11//	<p><b>Kann man angesichts naturwissenschaftlicher Erkenntnisse heute noch glauben? – Glauben und Wissen als spezifische Zugänge zur Wirklichkeit</b></p> <p>(z. B. auf dem Hintergrund der Erfahrungen verbreiteter Indifferenz gegenüber dem Glauben, von Wissenschaftsgläubigkeit als Ersatzreligion, von Erfahrungen fundamentalistischen Glaubens, von Fragen nach dem Grund der eigenen Existenz und dem Sinn des Lebens ...)</p>	<p><b>Praxis des Glaubens</b></p> <p><b>Glauben und Wissen</b></p> <p><b>Wirklichkeit der Kirche</b></p>	<p><b>Methoden der</b></p> <p><b>Schrittauslegung/</b></p> <p>Naturwissenschaftliche Forschungsmethoden</p> <p>Arbeit mit historischen Quellen</p>	<p>Für Schülerinnen und Schüler bilden naturwissenschaftliche Aussagen oft einen Gegensatz zu Glaubensaussagen. Anhand von Beispielen (Schöpfungsglaube, Evolutionstheorie usw.) kann das Gegeneinander und Miteinander von Naturwissenschaft und Theologie deutlich werden. Die Rolle von Kirche in Geschichte und Gegenwart (z. B. Galilei) kann die Thematik abrunden.</p>

JgSt.	Halbjahresthemen (zugespitzt formuliert auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)	Zuordnung obligatorischer Inhalte	Zuordnung von Methoden	Kurzkommentar zur Konkretisierung
11/II	<p>„Ich will frei sein!“ – Das Problem der menschlichen Freiheit als eine zentrale anthropologisch-ethische Fragestellung (z. B. auf dem Hintergrund der Sehnsucht nach Freiheit und Bindung in der Dialektik des Strebens nach Selbstentfaltung und dem Wunsch dazuzugehören – etwa im Rahmen einer Gruppe oder einer Partnerschaft – sowie dem Wissen um den Anspruch von Verantwortung, der Erfahrung gelingender Lebensentwürfe, aber auch des Scheiterns aufgrund des Missbrauchs menschlicher Freiheit ...)</p>	<p>Mensch-Sein in heilsgeschichtlicher Sicht Grundbegriffe, Modelle und Charakteristika christlicher Ethik Reich-Gottes – Verkündigung Jesu</p>	<p>Arbeit mit Fallbeispielen Methoden der Schriftauslegung</p>	<p>Entwicklungspsychologisch gewinnt die Freiheitsthematik Relevanz bei den Jugendlichen/jungen Erwachsenen. Sie fühlen sich häufig determiniert und wollen doch auch selbstbestimmt handeln. Die humanwissenschaftliche und theologische Sicht des Problems kann weiterhelfen. „Freiheit“ ist Voraussetzung jeder Ethik, gleich welche ethischen Modelle favorisiert werden. Impulse aus dem Evangelium – wie aus der Reich-Gottes-Verkündigung Jesu ersichtlich – sind nicht im Sinne einer „Sklavenmoral“ zu verstehen, sondern setzen Kräfte kreativen Handelns frei.</p>

JgSt.	Halbjahresthemen (zugespitzt formuliert auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)	Zuordnung obligatorischer Inhalte	Zuordnung von Methoden	Kurzkomentar zur Konkretisierung
12/1	<b>Wie kann Gott das zulassen? – Leiden und Sterben von Menschen unter der Perspektive von Theodizee und Anthropodizee</b> (z. B. auf dem Hintergrund der Erfahrung der Grenze des Lebens und der Hoffnung über den Tod hinaus, des Empfindens von Sinnlosigkeit und Sinn, von Glauben und von Zweifel...)	Wege des Redens von Gott/ Religionskritik <b>Eschatologische Verheißung und Erfüllung</b> Reich-Gottes – Verkündigung Jesu <b>Tod und Auferstehung Jesu</b> <b>Auftrag der Kirche</b>	<b>Methoden der Schriftauslegung/ Religionsvergleich</b>	Die Theodizeefrage trifft bei vielen Schülerinnen und Schülern das Zentrum ihrer Fragen bezüglich des Gottesglaubens. Zugespitzt wird sie im Kontext sinnlos erscheinenden Leidens und Sterbens. Die Sicht des Todes Jesu wird zunächst als Konsequenz seiner Taten und Worte verstanden, kann aber auch – aus dem Blickwinkel unterschiedlicher religiöser bzw. weltanschaulicher Perspektiven – eine vom Auferstehungsglauben her geprägte christliche Position deutlich werden lassen, die kirchliches Handeln im Sinne eines humanen Umgangs mit Leidenden und Sterbenden motiviert, etwa durch den Beistand des Sakraments der Krankensalbung.

Jgst.	Halbjahresthemen (zugespitzt formuliert auf dem Hintergrund von Fragen und Er-fahrungen von Schülerinnen und Schülern)	Zuordnung obligatorischer Inhalte	Zuordnung von Methoden	Kurzkomentar zur Konkretisierung
12/II	<b>Wozu soll Kirche gut sein? – Zukunft der Kirche und die Kirche der Zukunft</b> (z. B. auf dem Hintergrund der Frage nach der Aktualität des Anliegens Jesu, nach dem Handeln in seinem Sinne, der Frage nach den Wurzeln des Glaubens, nach Wirklichkeit und Zukunft von Kirche ...)	<b>Heilsbedeutung Jesu Christi</b>  <b>Ursprung der Kirche</b>  <b>Handeln aus dem Glauben</b>  Auftrag der Kirche	<b>Methoden der Schriftauslegung</b>	Kirche bezieht ihr Selbstverständnis von Jesus Christus her. Hier hat alles Handeln aus dem Glauben seine tiefste Begründung. Die Frage nach dem „Ursprung“ der Kirche überschreitet insofern ein ausschließlich historisierendes Interesse und impliziert vielmehr die Fragestellung nach dem Maßstab für christliches Verhalten. An verschiedenen Beispielen kann ersichtlich werden, dass Handeln aus dem Glauben nicht nur individuell zu verstehen ist, sondern auch die „Gemeinschaft der Gläubigen“ in ihrer sakramentalen Struktur betrifft. Paradigmatisch kann dies deutlich werden, indem die geschichtliche Entwicklung katholischen Amtsverständnisses thematisiert und auf kirchliche Ämter mit ihren Aufgaben heute bezogen wird.

<b>JgSt.</b>	<b>Halbjahresthemen</b> (zugespitzt formuliert auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)	<b>Zuordnung obligatorischer Inhalte</b>	<b>Zuordnung von Methoden</b>	<b>Kurzkommentar zur Konkretisierung</b>
<b>13/I</b>	<b>Ist Gott nur Einbildung?</b> – <b>Wie kann angemessen von Gott geredet werden und an Gott geglaubt werden?</b> (z. B. auf dem Hintergrund der Erfahrung von Sprachlosigkeit/Indifferenz gegenüber der Gottesfrage, der Suche nach Sinn, der Erfahrung weltanschaulicher und religiöser Pluralität ...)	<b>Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott</b> <b>Religionskritik</b> Spiritualität	<b>Methoden der Schriftauslegung/ Religionsvergleich</b>	Feuerbachs Projektionstheorie lässt die Frage nach biblischem Sprechen von Gott aufkommen, bei dem Gott nicht in menschlichen Gottesbildern aufgeht. In Dialog und Auseinandersetzung mit Atheismus und Agnostizismus sowie mit anderen Religionen kann Gemeinsames und Eigenes der christlichen Rede von Gott herausgearbeitet werden.
<b>13/II</b>	<b>Was bedeutet Glauben für das Leben?</b> – <b>Meditation als Weg zu Gott?</b> (z. B. auf dem Hintergrund der Frage nach einer gelingenden Lebenspraxis, dem Bedürfnis nach Stille und Transzendenz-erfahrungen ...)	<b>Spiritualität</b> Reich-Gottes-Verkündigung Jesu Handeln aus dem Glauben		Auf dem Hintergrund östlicher Religiosität werden christliche Formen von Meditation betrachtet. Dabei wird die Reich-Gottes-Verkündigung Jesu in ihrer Bedeutung für das Handeln aus dem Glauben vertiefend behandelt.

## Beispielsequenz B

JgSt.	Halbjahresthemen (zugespitzt formuliert auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)	Zuordnung obligatorischer Inhalte	Zuordnung von Methoden	Kurzkommentar zur Konkretisierung
11//	<p><b>„Was soll ich tun, wenn ich mich schuldig fühle?“</b>                      – <b>Humanwissenschaften und Theologie in Abgrenzung und Kooperation</b>                      (z. B. auf dem Hintergrund der Indifferenz vieler gegenüber dem Glauben, von Wissenschaftsgläubigkeit als Ersatzreligion, von Fragen nach dem Grund der eigenen Existenz und dem Sinn des Lebens ...)</p>	<p><b>Praxis des Glaubens</b>  <b>Glauben und Wissen</b>  <b>Wirklichkeit der Kirche</b></p>	<p><b>Methoden der</b>  <b>Schriftauslegung</b>                      Kirchensoziologische Erhebungen</p>	<p>Schülerinnen und Schüler machen in den verschiedensten Situationen die Erfahrung, dass sie sich schuldig fühlen. Humanwissenschaften wie die Psychologie können ihnen Erklärungsmuster für Schuldgefühle anbieten. Christen erleben in der Kirche – mehr oder weniger häufig – die Praxis von Buße und Beichte. So stellt sich die Frage nach der Vereinbarkeit von kirchlicher Bußpraxis mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, die zunächst zu thematisieren ist. Erst dann soll davon gesprochen werden, welche Möglichkeiten christlicher Glaube anbietet, um im Vertrauen auf die "Gnade Gottes" in der Spannung von Zuspruch und Anspruch mit Schuld zu leben.</p>

JgSt.	Halbjahresthemen (zugespitzt formuliert auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)	Zuordnung obligatorischer Inhalte	Zuordnung von Methoden	Kurzkomentar zur Konkretisierung
11/II	<p><b>Lohnt es sich zu engagieren? – Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung als Herausforderungen für Christen</b></p> <p>(z. B. auf dem Hintergrund des Wissens um den Anspruch von Verantwortung, der Erfahrung gelingender Lebensentwürfe, aber auch der Erfahrung des Scheiterns ...)</p>	<p><b>Mensch-Sein in heilsgeschichtlicher Sicht</b></p> <p><b>Grundbegriffe, Modelle und Charakteristika christlicher Ethik</b></p> <p><b>Reich-Gottes – Verkündigung Jesu</b></p>	<p>Begriffs- und Modellbildung</p> <p><b>Methoden der Schriftauslegung</b></p>	<p>Die jüdisch-christliche Sicht des Menschen als Geschöpf, als "Ebenbild Gottes" (Gen 1, 27) impliziert moralische Ansprüche auf persönlicher wie auch politischer Ebene. Diese werden auf verschiedene Art ethisch/moraltheologisch reflektiert. Wird die Ebene ethischer Modellbildung (z. B. ein gesinnungsethischer oder ein verantwortungsethischer Zugang) bedacht, lässt sich beispielhaft anhand der Bereiche "Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung der Schöpfung" verdeutlichen, wie sich diese Modelle auf moralisches Handeln auswirken. Dabei sollte auch die Reich-Gottes-Verkündigung Jesu (nicht nur) mit ihren ethischen Implikationen – etwa bei der Thematisierung der Bergpredigt – gewürdigt werden.</p>

Jgst.	Halbjahresthemen (zugespitzt formuliert auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)	Zuordnung obligatorischer Inhalte	Zuordnung von Methoden	Kurzkomentar zur Konkretisierung
12/1	<b>Was kommt nach dem Tod?</b> <b>– Leben im Angesicht der Begrenztheit der Existenz</b> (z. B. auf dem Hintergrund der Erfahrung der Grenze des Lebens und der Hoffnung über den Tod hinaus, des Empfindens von Sinnlosigkeit und Sinn, von Glauben und Zweifeln ...)	<b>Eschatologische Verheißung und Erfüllung</b> <b>Tod und Auferstehung Jesu</b> <b>Auftrag der Kirche</b> Reich-Gottes – Verkündigung Jesu Wege des Redens von Gott/Religionskritik	<b>Methoden der Schriftauslegung</b> <b>Religionsvergleich</b>	Die Frage nach Leiden und Sterben erhält angesichts "eschatologischer Verheißung und Erfüllung" besondere Dringlichkeit. Vorstellungen von dem, was "nach" dem Tode kommen soll, gehen bei Jungendlichen diametral auseinander. Agnostizismus, Wiedergeburtsvorstellungen östlicher Religionen und westlicher Provenienz, der Glaube an Auferweckung/Auferstehung werden angeführt. Kirche hat den Auftrag, in eschatologischer Spannung das Zeugnis vom Auferstandenen weiterzugeben, seine Memoria wachzuhalten. Dieses Zeugnis darf nicht losgelöst werden von den Erfahrungen mit dem irdischen Jesus, wie sie etwa in seiner Reich-Gottes-Verkündigung aufscheinen und wie sie in seiner Rede von Gott zum Ausdruck kommen. Dieses Zeugnis hat sich auch religionskritischen Stimmen gegenüber zu bewähren.

Jgst.	Halbjahresthemen (zugespitzt formuliert auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)	Zuordnung obligatorischer Inhalte	Zuordnung von Methoden	Kurzkommentar zur Konkretisierung
12/II	<p><b>Welche Herkunft, welche Zukunft hat die Kirche?</b> – Von den Wurzeln her in der <b>Gemeinschaft der Glaubenden leben</b></p> <p>(z. B. auf dem Hintergrund der Frage nach der Aktualität des Anliegens Jesu, nach dem Handeln in seinem Sinne, der Frage nach den Ursprüngen des Glaubens, nach der Wirklichkeit und Zukunft von Kirche ...)</p>	<p><b>Heilsbedeutung Jesu Christi</b></p> <p><b>Ursprung der Kirche</b></p> <p>Handeln aus dem Glauben</p> <p>Auftrag der Kirche</p>	<p><b>Methoden der Schriftauslegung</b></p>	<p>Kirche bezieht ihr Selbstverständnis von der Person Jesu Christi her. Hier hat alles Handeln aus dem Glauben seine tiefste Wurzel. Historisch betrachtet ist das Judentum der Boden für das Wirken Jesu. Der christlich-jüdische Dialog verdeutlicht die enge Verbindung von Christen und Juden. Die für die Zukunft zu ziehenden Konsequenzen für das Handeln von Christen sind anzusprechen. Daraus erwächst auch ein Auftrag von Kirche. Die Thematisierung von päpstlichen Verlautbarungen über das Verhältnis zum Judentum eignet sich dazu, die geschichtliche Entwicklung des Amtes und besonders des Lehramtes in der Kirche aufzugreifen und vor dem Hintergrund eines sakramentalen Selbstverständnisses von Kirche zu interpretieren.</p>

JgSt.	<b>Halbjahresthemen</b> (zugespitzt formuliert auf dem Hintergrund von Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern)	<b>Zuordnung obligatorischer Inhalte</b>	<b>Zuordnung von Methoden</b>	<b>Kurzkommentar zur Konkretisierung</b>
13/I	<b>„Was soll ich mir unter Gott vorstellen?“</b> – <b>Gottsvorstellungen am Ausgang eines patriarchalischen Zeitalters</b> (z. B. auf dem Hintergrund der Erfahrung von Sprachlosigkeit/ Indifferenz gegenüber der Gottesfrage, der Suche nach Sinn, der Erfahrung der Benachteiligung von Frauen in Gesellschaft und Kirche, weltanschaulicher und religiöser Pluralität ...)	<b>Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott</b> <b>Religionskritik</b> Spiritualität	<b>Historisch-kritische und feministische Methoden der Schriftauslegung</b>	Über Möglichkeiten und Grenzen des Redens von Gott zu sprechen, ohne dass Gott in menschlichen Gottesbildern aufgeht, kann über die Thematisierung zum Beispiel feministischer Rede von Gott geschehen. In Dialog und Auseinandersetzung mit Atheismus und Agnostizismus sowie anderen Religionen kann Gemeinsames und Eigenes der christlichen Rede von Gott herausgearbeitet werden, das auch feministischer Religionskritik standhält.
13/II	<b>„Wie kann ich als Christ leben?“</b> – <b>Wege christlicher Lebenspraxis</b> (z. B. auf dem Hintergrund der Frage nach einer gelingenden Lebenspraxis, dem Bedürfnis nach Stille und Transzendenzerfahrungen ...)	<b>Spiritualität</b> Reich-Gottes-Verkündigung Jesu Handeln aus dem Glauben		Auf dem Hintergrund von konkurrierenden Lebensentwürfen werden Möglichkeiten christlicher Lebensgestaltung betrachtet. Dabei wird die Reich-Gottes-Verkündigung Jesu in ihrer Bedeutung für das Handeln aus dem Glauben vertiefend behandelt.

## 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 (APO-GOST).

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

## **Lernerfolgsüberprüfungen im Fach Katholische Religionslehre**

Die im Fach Katholische Religionslehre angestrebten Lernprozesse sind komplex. Sie umfassen auch den Bereich der Werte, Haltungen und des Verhaltens, der sich einer unmittelbaren Lernerfolgskontrolle nur zum Teil erschließt. Eine Glaubenshaltung der Schülerinnen und Schüler, die vom Religionsunterricht nicht vorausgesetzt oder gefordert, wohl aber intendiert wird, darf nicht in die Leistungsbewertung einfließen. „Glaube ist nie selbstverständlich, er ist auch durch beste Lehrmethoden nicht organisierbar. Daraus folgt, dass auch die Leistungsbewertung (Notengebung) im Fach Religion unabhängig von der Glaubensentscheidung des Schülers erfolgen muss“ (Synodenbeschluss). Bewertet werden – wie in anderen Fächern auch – überprüfbare Leistungen, wie das Anwenden von Fachwissen, der Grad der Fähigkeit, methodisch angemessen und sachgerecht zu arbeiten. Leistungsbewertung und Notengebung im Fach Katholische Religionslehre entsprechen dabei den Maßstäben anderer Fächer.

### **4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“ und Facharbeit**

#### **4.2.1 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, wird die Note für die Facharbeit wie eine Klausurnote gewertet. Zahl und Dauer der in der gymnasialen Oberstufe zu schreibenden Klausuren gehen aus der APO-GOST hervor.

#### **4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten**

##### **Aufgabenarten**

Die für das Fach Katholische Religionslehre vorgesehenen Aufgabenarten in Grund- und Leistungskursen sind Text- und Themaufgabe:

##### **Textaufgabe**

Sie erfordert die Erschließung und Bearbeitung biblischer und anderer fachspezifischer Texte. „Text“ wird hier in einem erweiterten Sinn verstanden und kann neben sprachlichen auch visuelle Texte und Materialien umfassen, sofern sie fachspezifisch relevant sind und ihre Erschließung im Unterricht angemessen geübt ist.

## **Themaufgabe**

Sie erfordert die Darstellung und Erörterung fachspezifischer Sachverhalte und Probleme – auch in Anlehnung an einen kurzen Text oder an andere Materialien. Dabei kann als Ausgangspunkt bzw. Gegenstand der Darstellung und kritischen Erörterung auch ein vorgegebener Gedanke, ein Zitat, ein Aphorismus u. a. dienen.

Eine nähere Erläuterung, fachspezifische Begründung und Konkretisierung dieser Aufgabenarten hinsichtlich der Leistungsanforderungen erfolgt im Rahmen des Kapitels 5: „Die Abiturprüfung“ (vgl. insbesondere Kap. 5.3.1).

## **Aufgabenstellung**

Klausuren müssen so angelegt sein, dass die Schülerinnen und Schüler inhalts- und methodenbezogene Kenntnisse nachweisen können, die sie in dem Kursabschnitt erworben oder vertieft haben. Im Hinblick auf Umfang und Anspruchshöhe des zu Leistenden sind bei der Aufgabenstellung die Funktion und speziellen Rahmenbedingungen der einzelnen Jahrgangsstufen zu berücksichtigen (siehe Kap. 3.4). So wird aufgrund des Einführungscharakters der Jahrgangsstufe 11 erst allmählich zu den besonderen Formen der Aufgabenarten und den Anforderungen in Aufgabenstellungen für Klausuren der Jahrgangsstufen 12 und 13 hingeführt.

Die Aufgabenstellung bei den Klausuren hat zunehmend die Anforderungen in der schriftlichen Abiturprüfung zu berücksichtigen. Daher sind die in Kapitel 5 „Abiturprüfung“ gegebenen Hinweise zur Aufgabenstellung, zu ihren sprachlichen Formulierungsmöglichkeiten und zu ihrer Gliederung in Teilaufgaben auch bei den Klausuren grundsätzlich zu beachten.

Der im Vergleich zur schriftlichen Abiturprüfung zeitlich reduzierten Dauer der Klausuren in 11/I bis 13/I ist in der Aufgabenstellung entsprechend Rechnung zu tragen, ohne dass es jedoch zum Wegfall eines Anforderungsbereichs (siehe Kapitel 5) kommen darf. Für die Klausur in der Jahrgangsstufe 13/II ist zu beachten, dass sie nur von der Zeitdauer her unter Abiturbedingungen geschrieben wird.

## **Korrektur**

Die Korrektur der Klausuren richtet sich direkt an die Schülerinnen und Schüler als Verfasser der Arbeit. Daher haben sie einen Anspruch auf Bekanntgabe der Korrekturzeichen und ihrer Bedeutung sowie der Gesichtspunkte, die die Fachlehrerinnen und Fachlehrer bei der Korrektur leiten. Die Korrektur hat sowohl die formalen Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit (Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung) zu erfassen als auch und vor allem die sachlichen Fehler und Mängel zu verdeutlichen. Für die Schülerinnen und Schüler hat die Korrektur die Funktion, Verstöße, Mängel und positive Seiten ihrer Klausur sichtbar zu machen und zu erläutern. Durch positive Kommentare zu besonders Gelingenem sowie durch Verbesserungsvorschläge und Empfehlungen kann die Korrektur zugleich Ermutigung, Hilfe und Anleitung sein, die individuellen Lernleistungen zu steigern.

Aufgrund dieser pädagogischen Bedeutung sollte der Korrekturvorgang mehr sein als eine bloße Negativ-Korrektur und Mängeladdition; insbesondere sind diskriminierende und demotivierende Bemerkungen zu unterlassen.

In der Nachbesprechung besteht die Möglichkeit, die Korrektur der Einzelklausur ggf. durch ergänzende Erklärungen und Differenzierungen noch transparenter zu machen.

### **Korrekturregeln**

- Es ist zu beachten, dass der Begriff „Fehler“ in zweifachem Sinn zu verstehen ist: einmal als „Verstoß“ (d. h. falsch Geleistetes) zum andern als „Mangel“ (d. h. nicht Geleistetes).
- Es gilt der Grundsatz, dass der Schülertext als solcher unverändert zu erhalten ist: Zusätze, Kommentare, Richtigstellungen usw. haben ihren Platz auf dem dafür vorgesehenen Blattrand.
- Ein Fehler sollte durch knappes Unterstreichen im Text genau lokalisiert und am Rand mit dem entsprechenden Korrekturzeichen versehen werden. Eine nähere Erläuterung des Fehlers empfiehlt sich z. B. bei sachlichen Fehlern (Sa), Denkfehlern (D), falscher Wortwahl (W) und Ausdrucksfehlern (A). Nach pädagogischem Ermessen können auch Verbesserungsvorschläge hinzugefügt werden.
- Aus Transparenzgründen sollte ein Fehlerzeichen nur dann gesetzt werden, wenn der Korrektor eine Aussage oder eine Formulierung als Fehler bewerten will.
- Randbemerkungen, die nicht mit einem Fehlerzeichen versehen werden, sind möglich; aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler stellen sie jedoch zu Recht keine Fehler, sondern Zweifel oder Anregung des Korrektors dar.

Liegt keine vollständige Reinschrift der Klausur vor, so sind Entwürfe für die Bewertung heranzuziehen, wenn sie zusammenhängend konzipiert und lesbar ausgeführt sind.

### **Bewertung**

Klausuren werden mit den Noten „sehr gut“ bis „ungenügend“ bewertet, denen die jeweilige Punktzahl hinzuzufügen ist. Zulässig ist weder eine frei umschreibende Prädizierung noch die Anwendung eines Punktverrechnungssystems zur Gewinnung der Klausurnote. Die Notenentscheidung wird begründet, indem der Kurslehrer bzw. die Kurslehrerin in einer für die Schülerin bzw. den Schüler verständlichen Form die Leistung in ihren positiven Aspekten und aufgetretenen Schwächen kennzeichnet und kommentiert. Die Beurteilung bezieht sich dabei auf die in der Randkorrektur ausgewiesenen Hinweise zur Arbeit und fasst sie zusammen. Der Tenor der Notenbegründung und die tatsächlich erteilte Note müssen übereinstimmen.

Korrektur und Bewertung von Klausuren stellen an die Sachkompetenz und das pädagogische Verantwortungsbewusstsein der Kurslehrerinnen und Kurslehrer hohe Anforderungen. Einerseits ist dabei die individuelle Leistung der Schülerinnen und Schüler bezogen auf die Aufgabenarten (siehe oben) und die konkrete Aufga-

benstellung zu messen und zu vergleichen, andererseits geht die Klausur aus konkreten Unterrichtsvoraussetzungen hervor, die im Einzelfall recht unterschiedlich sein können. Aus beiden Bezugsgrößen ergeben sich die entscheidenden Aspekte für die Bewertung der Klausur (vgl. ASchO § 21 und § 22).

Grundsätzlich gelten für die Klausur dieselben Kriterien wie beim schriftlichen Abitur (siehe Kapitel 5.3.3).

Bei der Bewertung der Klausuren sind Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit und gegen die äußere Form angemessen zu berücksichtigen. Gehäufte Verstöße führen zur Absenkung der Note um eine Notenstufe.

### **Fachspezifische Hinweise zur Korrektur und Bewertung von Facharbeiten**

Die Lehrerinnen und Lehrer besprechen die Kriterien der Bewertung rechtzeitig vor Beginn der Anfertigung mit ihren Schülerinnen und Schülern.

Bei der Bewertung sind u. a. die folgenden Aspekte einzubeziehen:

- Form und Aufbau, z. B. äußere Form und sprachliche Korrektheit, richtiges Zitieren und Bibliographieren, Gliederung und gedankliche Strukturierung
- inhaltliches Verständnis, z. B. Erfassen der Aufgabenstellung, Entwicklung einer Lösungsstrategie, Darlegung des Lösungsweges, Formulierung, Diskussion und Bewertung der Ergebnisse
- methodisches Verständnis, z. B. Gestaltung des Arbeitsprozesses, Nutzung der Fachsprache, fachliche Methodenwahl, Methodenbewusstsein, Nutzung von Darstellungs- und Veranschaulichungsmöglichkeiten, Nutzung von Medien
- leserfreundliche Präsentation.

Fachspezifisch ist von besonderer Bedeutung, ob der Schüler/die Schülerin historisch gesicherte Fakten und Glaubensentscheidungen, theologische Problemstellungen, strittige Positionen und Übereinstimmungen adäquat auseinander halten, quellengetreu darstellen und zueinander in Beziehung setzen kann. Wo es um eigene und fremde Überzeugungen in Sinn- und Wertfragen geht, sind wesentliche Bewertungskriterien:

- Beschaffen, Zusammenstellen, Ordnen, Auswerten von themenbezogenem Informationsmaterial
- Sachlichkeit
- funktionaler Einsatz von Medien unter Beachtung von Gestaltungsmerkmalen, Formensprache und Entstehungsbedingungen der verwendeten Materialien
- Belebung und Veranschaulichung durch Beispiele, Vergleiche, Metaphern, Symbole
- Fähigkeit zur Verbalisierung der persönlichen religiösen Überzeugung
- Begründung des eigenen Standpunktes.

Die Lehrperson korrigiert die Facharbeit vor dem Ende des jeweiligen Halbjahres, bewertet sie in einem kurzen Gutachten, das die verschiedenen Aspekte würdigt, und erteilt eine Leistungsnote.

## **4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“**

### **4.3.1 Allgemeine Hinweise**

Dem Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ kommt der gleiche Stellenwert zu wie dem Beurteilungsbereich Klausuren (siehe Kap. 4.2). Im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ sind alle Leistungen zu werten, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Ausnahme der Klausuren und der Facharbeit 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 „Sonstigen Mitarbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben. Sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, höchstens 45 Minuten erforderlich sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ auf die mündliche Prüfung und deren Anforderungen vorbereitet werden.

Die folgenden Abschnitte beschreiben die angegebenen Formen und zeigen deren Bedeutung im Rahmen kontinuierlicher Lernerfolgsüberprüfungen auf. Die Einbeziehung verschiedener Arbeitsformen bei der Lernerfolgsüberprüfung ermöglicht es, die unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

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

#### **Beiträge zum Unterrichtsgespräch**

Das Gespräch in seinen unterschiedlichen Formen ist für die Lernprozesse im Religionsunterricht von wesentlicher Bedeutung (siehe 3.2.2). Insofern stellt das Unterrichtsgespräch einen wichtigen Bereich für die Ermittlung des Lernerfolgs dar.

Für die Lernerfolgsüberprüfung sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Bereitschaft, sich auf Fragestellungen des Religionsunterrichts einzulassen
- Fähigkeit, Gesprächsbeiträge strukturiert und präzise, unter Verwendung der Fachsprache zu formulieren
- Fähigkeit, Fragen und Problemstellungen zu erfassen, selbstständig Frage- und Problemstellungen zu entwickeln und Arbeitswege zu planen
- Bereitschaft und Fähigkeit, den eigenen Standpunkt zu begründen, zur Kritik zu stellen und ggf. zu korrigieren
- Bereitschaft und Fähigkeit, Beiträge anderer aufzugreifen, zu prüfen, fortzuführen und zu vertiefen

- Fähigkeit, Fachkenntnisse einzubringen und anzuwenden, z. B. durch Vergleich und Transfer
- Fähigkeit, methodisch angemessen und sachgerecht mit den Lerngegenständen umzugehen
- Bereitschaft und Fähigkeit, mit anderen zielgerichtet und kooperativ zu arbeiten
- Bereitschaft und Fähigkeit zu kritischer und problemlösender Auseinandersetzung
- Fähigkeit, Ergebnisse zusammenzufassen und Standortbestimmungen vorzunehmen.

Die Qualität der Schülerbeiträge bemisst sich nach ihrer Bedeutsamkeit für die Fortführung der Lernprozesse, dem Grad der Selbstständigkeit, der Differenziertheit und Sicherheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, der Präzision der Darstellung.

Die Beurteilung der Schülerleistungen im Unterrichtsgespräch sollte nicht punktuell erfolgen. Der Lehrer bzw. die Lehrerin sollte die Leistungen über einen längeren Zeitraum beobachten und sich entwickeln lassen und ein zusammenfassendes Urteil gewinnen, das Qualität, Quantität und Kontinuität der Schülerbeiträge berücksichtigt.

### **Hausaufgaben**

Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie dienen zur Festigung und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten sowie zur Vorbereitung des Unterrichts. Sie sollen zur selbstständigen Arbeit hinführen. Es entspricht dem Ziel des Unterrichts, der die Selbstständigkeit entwickeln und fördern soll, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer vorbereiteten Aufgabenplanung auch im größeren Umfang Unterrichtsvorbereitungen leisten (z. B. durch inhaltliche Vorbereitung in Bibliotheken, durch die Bereitstellung von Hintergrundwissen, durch Lektüren), um den Unterricht selbst auf wesentliche Problemfragen und -lösungen konzentrieren zu können.

Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden, Lernvorgänge selbst zu organisieren, eigene Ideen zu entwickeln sowie Arbeitstechniken und Arbeitsmittel selbst zu wählen und einzusetzen. Hausaufgaben können den Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit eröffnen, ihre Lebens- und Erfahrungswelt in den Unterricht einzubringen. Sie lassen die individuellen Fähigkeiten der Lernenden zum Tragen kommen. Insbesondere können sie das Erlernen wissenschaftspropädeutischer Arbeitstechniken fördern und so zur Studier- und Berufsfähigkeit hinführen. Sie dienen auch einer Vorbereitung auf Leistungsanforderungen, wie sie bei Klausuren, schriftlichen Übungen sowie in der schriftlichen und mündlichen Abiturprüfung zu erbringen sind.

## Referate

Referate sind besonders geeignet zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken und planender Arbeitsvorhaben und stellen ein individualisierendes Element in der Unterrichtsplanung und -durchführung dar. Sie tragen ferner zur Vorbereitung auf die in der mündlichen Abiturprüfung geforderte Qualifikation des zusammenhängenden Vortrags einer selbstständig gelösten Aufgabe bei.

Bei der Erstellung und dem Vortrag des Referats werden folgende Arbeitstechniken erlernt und geübt:

- Organisation des Arbeitsvorhabens und Methodenreflexion
- Beschaffen, Zusammenstellen, Ordnen, Auswerten von themenbezogenem Informationsmaterial
- Planung eines gegliederten Aufbaus des Referats
- Techniken des Referierens: Vortrag mit Hilfe einer stichwortartigen Gliederung, adressatenbezogenes Sprechen und Diskutieren, korrektes Zitieren
- Berücksichtigung des Zeitfaktors (bei der Vorbereitung und dem Vortrag des Referats).

Im Hinblick auf die Unterrichtsgegenstände kann das Referat sowohl vorbereitenden als auch erweiternden Charakter haben. Es kann sowohl Hintergrund- als auch Zusatzinformationen bereitstellen.

Wie bei der Facharbeit ist fachspezifisch von besonderer Bedeutung, ob ein Referent/eine Referentin historisch gesicherte Fakten und Glaubensentscheidungen, theologische Problemstellungen, strittige Positionen und Übereinstimmungen adäquat auseinander halten, quellengetreu darstellen und zu einander in Beziehung setzen kann. Wo es um Überzeugungen in Sinn- und Wertfragen geht, sind wesentliche Bewertungskriterien:

- Sachlichkeit
- angemessene Verwendung der Fachterminologie und Fachmethodik
- klar gegliederter Aufbau
- funktionaler Einsatz von Medien
- Fähigkeit zur Verbalisierung der persönlichen Überzeugung
- Begründung des eigenen Standpunktes
- Takt gegenüber den Adressaten.

Bei der Aufgabenstellung und Beurteilung soll auch darauf geachtet werden, inwiefern die Ausführungen durch Beispiele, Vergleiche, Metaphern, Symbole belebt und veranschaulicht werden, ob adressatengerecht gesprochen wird und die Zuhörerinnen und Zuhörer Rezeptionshilfen (z. B. Thesenpapier, Visualisierung, Hörbeispiel) bekommen.

Schließlich gibt das Verhalten in der Aussprache Auskunft über die Fähigkeit, kritische Anfragen aufzunehmen, Spannungen auszuhalten, sich zu behaupten und zugleich offen zu bleiben für neue Gesichtspunkte. Das Referat und seine Auswertung sind eine gute Gelegenheit, kommunikative Kompetenzen zu schulen und

zu überprüfen, in welchem Maße die Dialogfähigkeit und Gesprächskultur bei der Referentin bzw. dem Referenten wie in der Lerngruppe entwickelt sind. In diesem Rahmen kann zugleich dem dialogischen Prinzip in der Wahrheitsfindung entsprochen werden.

Das Thema muss eindeutig formuliert und so begrenzt sein, dass es in der vorgesehenen Vorbereitungs- und Vortragszeit bewältigt werden kann. Für die Anfertigung des Referates sollte ein Zeitraum von höchstens zwei Wochen ausreichend sein.

Die Anfertigung von Referaten in Partner- oder Gruppenarbeit soll durch deutlich untergliederte und klar aufeinander bezogene Teilaufgaben ermöglicht werden; ggf. verständigen sich die Referentinnen und Referenten untereinander über die Aufgabenverteilung. So lassen sich Selbstständigkeit und Teamfähigkeit üben und individuelle Leistungen unterscheiden.

Ähnlich wie Referate können in die Lernerfolgsüberprüfung auch Statements im Rahmen von Podiumsdiskussionen aufgenommen werden.

## **Protokolle**

Für den Unterricht kommen folgende Arten der Protokolle in Betracht:

- Verlaufsprotokoll
- Protokoll des Diskussionsprofils
- Ergebnisprotokoll.

Das Anfertigen von Protokollen einer Stunde gehört zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken. Dazu gehört das Einüben in konzentriertes Zuhören, das Erfassen von fachspezifischen Ausführungen.

Das Verlaufsprotokoll soll den Gang der Unterrichtsstunde in den wesentlichen Zügen wiedergeben.

Das Protokoll des Diskussionsprofils nimmt aus dem Gang der Unterrichtsstunde diejenigen Beiträge heraus, die die Diskussion entscheidend bestimmen. Es macht die unterschiedlichen Standpunkte und ihre Begründung deutlich.

Das Ergebnisprotokoll verzichtet auf die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs und auf die Darstellung des Diskussionsprofils und hält stattdessen genau die Unterrichtsergebnisse fest.

Die Beurteilung eines Protokolls bezieht sich auf die Verstehens- und Darstellungsleistung.

Die **Verstehensleistung** zeigt sich in:

- der sachlichen Richtigkeit der Aussagen
- der Differenzierung von Wichtigem und weniger Wichtigem

- der sinnvollen Zusammenfassung von Beiträgen und Ergebnissen
- der Darlegung der gedanklichen Zusammenhänge.

Die **Darstellungsleistung** zeigt sich in:

- der Verständlichkeit der Darstellung für die Adressaten
- der Strukturiertheit der Ausführungen
- einem sachlichen, distanzierten Stil
- sprachlicher Präzision und Richtigkeit
- der Beachtung formaler Kennzeichen.

Präzisierung und Akzentuierung der Kriterien ergeben sich aus den spezifischen Anforderungen der verschiedenen Protokollarten.

Der Schwerpunkt des Erlernens der für Protokolle erforderlichen Arbeitstechniken soll in der Jahrgangsstufe 11 liegen. Auch strukturierte Mitschriften von Referaten eignen sich für die Bewertung der „Sonstigen Mitarbeit“.

### **Schriftliche Übungen**

„Schriftliche Übungen“ sind methodische Hilfen zur Sicherung des Unterrichtserfolges. Sie dienen z. B. der Einübung in die Fachmethode, der schriftlichen Anwendung der Fachsprache, der Skizzierung eines Teilaspektes im Rahmen von Problemlösungen, der Beantwortung einer Fragestellung, die sich aus einer Hausaufgabe ergibt.

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, eine begrenzte, aus dem Unterrichtszusammenhang sich ergebende Fragestellung zu beantworten, kurz und begründet Stellung zu nehmen, zu einem begrenzten Thema Auskünfte zu geben oder Lösungen zu bieten. Die hier verlangte Arbeitstechnik zielt darauf ab, die Fragestellung genau zu beachten und sie unter den wesentlichen Gesichtspunkten zu beantworten.

Bei den „schriftlichen Übungen“ des Faches Katholische Religionslehre ergeben sich die Bewertungskriterien aus der Weise, wie die unterschiedlichen Anforderungsbereiche (siehe Kapitel 5.2) berücksichtigt werden, zum Beispiel in Aufgaben wie:

- Begriffserläuterungen und Definitionsaufgaben
- Kleine Transfer- und Problemlösungsaufgaben
- Einübung in den Umgang mit Texten
- Vorübungen zur „Thema-Aufgabe“
- Sicherung und Überprüfung zentraler Unterrichtsergebnisse.

Da die Beherrschung dieser Arbeitstechniken Teil der in der mündlichen Abiturprüfung geforderten Qualifikationen ist, dient die schriftliche Übung auch der Vorbereitung auf diese Prüfung.

## Projekte

Die Mitarbeit in Projekten ist in besonderer Weise dazu geeignet, Lernprozesse selbstständig zu planen, zu organisieren und zu steuern.

Aspekte der Bewertung ergeben sich aus den verschiedenen Phasen eines Projektes:

- Sondierung einer Sachlage, Themensammlung, fachspezifische Akzentuierung und Themenauswahl, Festlegung von erkenntnisleitenden Perspektiven
- Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Materialsammlung und -sichtung, Ausfindigmachen von Zeitzeugen und Experten, Vorbesprechungen und Interviews
- Organisation: flexible Planung von Arbeitsschritten; Aufgabenverteilung und Absprachen; Terminplanung und Einhaltung des Zeitrahmens
- Gestaltung und Produktion verschiedener Art wie Aktion und Kooperation, Vorführung und Veranstaltung, Dokumentation und Ausstellung
- Realitätsprüfung der Ergebnisse
- Evaluation des Projektes.

Dabei sind Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu berücksichtigen, von denen die erfolgreiche Durchführung eines Projektes abhängt, wie

- Erwerb, Verarbeitung und Verknüpfung von Wissen
- Methodenerwerb und -beherrschung
- Handlungsstrategien und realistische Einschätzung der eigenen Ressourcen
- Einfallsreichtum, gestalterische Fähigkeiten und Kraft zur Synthese
- persönlicher Einsatz; Konzentration, Ausdauer und Frustrationstoleranz; Selbstorganisation; Flexibilität und Zielorientierung
- Kooperationsbereitschaft, Verlässlichkeit, Arbeit im Team, Geduld im Umgang mit Jüngeren und Schwächeren, Kritikfähigkeit
- Takt und Einfühlungsvermögen, insbesondere bei Projekten im Bereich Caritas/Diakonie.

Die Bewertungskriterien sind transparent zu machen. Ggf. sind Arbeitsberichte in die Bewertung einzubeziehen. Der Anteil an der Note für die „Sonstige Mitarbeit“ hängt vom Umfang und dem Anspruchsniveau der individuellen Mitarbeit am Projekt ab. Erfolgreiches Lernen in Projekten verlangt gute Koordination sowie intensive Kooperation der Schülerinnen und Schüler untereinander und mit den Lehrpersonen. Beides ist im Unterricht fortlaufend einzuüben, damit zunehmend komplexere und anspruchsvollere Aufgaben gestellt, erfolgreich zu Ende gebracht, zum Kurs-thema in Beziehung gesetzt und gerecht beurteilt werden können.

Fachspezifische Projekte können, vor allem im Bereich der Caritas/Diakonie, stärker als gewohnt die Sensibilität, Empathie, menschliche Zuwendung, Belastbarkeit, realistische Selbsteinschätzung, Zurückhaltung im Urteil, Selbstkontrolle und Balance von Nähe und Distanz der Jugendlichen beanspruchen.

## 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 KMK<sup>1)</sup> 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. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in Bereichen, 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 das 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.

---

1) Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 01. Juli 1979, i. d. F. vom 1. Dezember 1989

## 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

Anforderungsbereich I umfasst

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

Dabei kann es sich um isolierte Daten und Begriffe, aber auch um strukturierte Inhalte und einfache Methoden handeln (z. B. Zusammenhänge, einfache Modelle, zeitliche und kausale Abfolgen, Definitionen, Probleme und Theorien). Wenn Zusammenhänge von höherer Komplexität referiert werden, wird in der Regel dieser Anforderungsbereich schon überschritten.

### Anforderungsbereich II

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 Fragestellungen oder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann.

Es werden also Kenntnisse und Fertigkeiten überprüft, die im Unterricht erworben wurden, jetzt allerdings eigenständig angewendet werden.

### Anforderungsbereich III

Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten Möglichkeiten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Unter diesen Anforderungsbereich fallen Aufgaben wie die Überprüfung der logischen Stimmigkeit einer Argumentation, das Aufzeigen unerwähnter Prämissen bzw. Folgerungen, die Formulierung von Gegenargumenten; die Erörterung der Plausibilität einer Behauptung bzw. der Konsequenzen einer weltanschaulichen oder ethischen Auffassung, das Herausfinden von falschen Schlüssen, die Entwicklung einer Gegenposition; die Hypothesenbildung, die Entfaltung und Begründung eines eigenen Urteils; die kreative Darstellung und Gestaltung.

### Beispiele für die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Anforderungsbereiche

Obwohl die Anforderungsbereiche definitorisch unterschieden werden können, ergeben sich vor allem aufgrund der besonderen unterrichtlichen Voraussetzungen und der unterschiedlichen Komplexität der Stoffe in der Praxis vielfache Übergänge. Die folgenden Beispiele veranschaulichen die Niveauunterschiede zwischen den Anforderungen und stellen damit auch eine Hilfe dar für die Formulierung von Teilaufgaben bei Klausuren und im Abitur (vgl. Kap. 5.3.1).

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
1. bekenntnishafte Sprachformen nennen und ihre wichtigsten Wesensmerkmale wiedergeben	Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen christlichem und islamischem Gottesverständnis an einem unbekanntem Text nachweisen	einen theologischen Sachtext über den Glauben in eine bekenntnishafte Sprachform adäquat umwandeln
2. antikes und neuzeitliches Wunderverständnis beschreiben	eine vorliegende Interpretation einer biblischen Wundererzählung einer exegetischen Auslegungsmethode zuordnen	eine biblische Wundererzählung nach einer eingeführten Methode selbstständig interpretieren
3. univoke und äquivoke Verwendung des Begriffs „Bund“ in Judentum und Christentum darlegen	einen liturgischen Text/ein Kirchenlied für die Fasten- oder Osterzeit/ein Gedicht aus der Perspektive eines christlichen Glaubens „nach Auschwitz“ befragen	einen Dialog über die Bedeutung des jüdischen Glaubens für die christliche Auseinandersetzung mit dem Leid entwerfen
4. eine Bestimmung des Embryonenschutzgesetzes sinngemäß wiedergeben	eine politische Rede zum Thema „Fortpflanzungsmedizin“ einer weltanschaulichen Position zuordnen	sich mit einem Problem der Bioethik vor dem Hintergrund des biblischen Menschenbildes auseinandersetzen

5.	den Unterschied zwischen „weltimmanenter“ und „absoluter“ Zukunft darlegen	Todesanzeigen/Nachrufe/Abbildungen von Grabmälern vergleichen und ihren weltanschaulichen Hintergrund ermitteln	die Vereinbarkeit einer zeitgenössischen Reinkarnationsvorstellung mit dem biblischen Verständnis von „Wiedergeburt“ prüfen und dazu einen begründeten Standpunkt einnehmen
6.	die historisch-kritische Methode kennen; die Entstehung der synoptischen Evangelien referieren	an einem Text den Charakter religiöser Sprache beschreiben	Gemeinsamkeiten und Unterschiede synoptischer Perikopen im Hinblick auf die Intentionen erörtern
7.	eine Definition von Sakrament nennen; die biblische Herkunft der Wandlungsworte in der Eucharistiefeier belegen	eine bildliche Darstellung des Abendmahles unter Klärung der künstlerischen Ausdrucksmittel und ihrer Funktion beschreiben	aus dem Eucharistieverständnis der Befreiungstheologie ekklesiologische Schlüsse ziehen und die eigene Überzeugung argumentativ vorstellen
8.	den Unterschied und Zusammenhang der Begriffe „Menschenwürde“ und „Menschenrecht“ referieren	eine unbekannte lehramtliche Aussage zur Religionsfreiheit mit einer bekannten vergleichen und daran Kontinuität und Wandel der kirchlichen Überlieferung herausstellen	erörtern, inwiefern Religionsfreiheit ein Menschenrecht ist und daraus Konsequenzen für unsere Gesellschaft ziehen
9.	verschiedene Definitionen von Religion nennen	untersuchen, wie die Werbung für ein Produkt in Bild und Text mit konventionellen Erfolgssymbolen arbeitet und zugleich latente religiöse Bedürfnisse anspricht	erörtern, ob „Selbstverwirklichung“ mit der christlichen Auffassung von der Berufung des Menschen in Einklang zu bringen ist
10.	Gemeinsamkeit und Verschiedenheit von buddhistischer Meditation und christlichem Gebet wiedergeben	aus einem Text (theologischer Sachtext, Gebet ...) herausarbeiten, inwiefern das Gebet „einer der inhaltsreichsten Akte des Menschen“ (G. Bernanos)/ ein „Akt der ‚unverschämten‘ Selbstbehauptung gegenüber dieser Welt“ sei (M. Veit)	diskutieren, ob im Rahmen einer staatlichen Gedenkfeier gebetet werden sollte

## 5.3 Die 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.

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 Fragestellungen in größere Zusammenhänge des Faches einfordern.

### 5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

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

- **Textaufgabe:**  
Sie erfordert die Erschließung und Bearbeitung biblischer und anderer fachspezifischer Texte.  
„Text“ wird hier in einem erweiterten Sinn verstanden und kann neben sprachlichen auch visuelle Texte und Materialien umfassen, sofern sie fachspezifisch relevant sind und ihre Erschließung im Unterricht angemessen geübt ist.
- **Themaufgabe:**  
Sie erfordert die Darstellung und Erörterung fachspezifischer Sachverhalte und Probleme – auch in Anlehnung an einen kurzen Text oder an andere Materialien. Dabei kann als Ausgangspunkt bzw. Gegenstand der Darstellung und kritischen Erörterung auch ein vorgegebener Gedanke, ein Zitat, ein Aphorismus u. a. dienen.

Bei beiden Aufgabenarten erfolgt in der Regel die Aufgabenstellung in gegliederter Form. Dabei markieren die Bezeichnungen „Textaufgabe“ und „Themaufgabe“ ein Spektrum unterschiedlicher Aufgabenstellungen, deren Schwerpunkte von der Detailarbeit am Text bis zu textunabhängiger Problemerkörterung reichen können. Bei der Textaufgabe steht die Analyse des Textes in seiner Struktur und Aussage im Mittelpunkt der Arbeit, bei der Themaufgabe dagegen die systematische Entfaltung des Problems. Beide Aufgabenarten können auch kreative Gestaltungsmöglichkeiten bei der Aufgabenstellung eröffnen entsprechend den Materialien und Medien des Religionsunterrichts (vgl. Kap. 3.2.2). Notwendige Bedingung ist jedoch, dass beide Aufgabenarten stets Sinn- und Wertfragen betreffen und eine begründete Stellungnahme unter Berücksichtigung christlicher Positionen ermöglichen. In den Anforderungen müssen beide Aufgabenarten vergleichbar sein.

## Erläuterung der Aufgabenarten

Die **Textaufgabe** erfordert die Erschließung und Bearbeitung biblischer und anderer fachspezifischer Texte, Bilder und Materialien.

Zur Erschließung gehört

- methodische Fertigkeit im Umgang mit Texten, Bildern und Materialien, d. h. je nach Art des Mediums:
  - Bestimmung der literarischen Gattung, Textsorte, Bildgattung, Materialart ...
  - Beschreibung der relevanten Textstrukturen, künstlerischen Kompositionselemente (z. B. Farbe, Linie, Fläche, Körper/Raum, Bewegung), bildnerischen Mittel in ihrem Zusammenwirken ...
  - Verdeutlichung des Textaufbaus, Bildaufbaus ...
  - Kennzeichnung der Argumentationsform, der bildnerischen Ausdrucksmittel und ihrer Funktion ...
- inhaltliches Verstehen des Textes, Bildes, Materials, d. h.
  - Erkenntnis des dargestellten Themas, Grundproblems, Gegenstandes ...
  - Aufweis der Hauptaussage(n) in ihrem Begründungszusammenhang, der Bildaussage anhand der Gestaltungs- und Ausdrucksmittel (ihrer Form und Funktion) ...
  - Einbeziehung der Entstehungssituation, der Aussageabsicht und der Adressaten des Textes, Bildes, Materials ... („Sitz im Leben“).

Zur Bearbeitung gehört:

- kritische, selbstständige Auseinandersetzung mit den durch die „Erschließung“ herausgearbeiteten Aussagen des Textes, Bildes, Materials ..., d. h. (je nach Aufgabenstellung):
  - Reflexion der Methoden der Erschließung und Bearbeitung von Texten, Bildern, Materialien ...
  - Deutung von Formen und Bildern religiöser Sprache
  - Überprüfung und Bewertung des textinternen Argumentationsganges (Prämissen, Konsequenzen usw.) auf seine Folgerichtigkeit und Überzeugungskraft
  - Vergleich der im Text dargestellten Position mit anderen Standpunkten (Aussagen verschiedener theologischer Positionen, anderer Religionen und Weltanschauungen)
  - Vergleich der in einem Bild dargestellten ästhetischen Welterfahrung mit anderen Erfahrungen der Welt (z. B. literarischen, religiösen, wissenschaftlichen ...)
  - Versuch und Begründung eigener Wertentscheidung im Anschluss an die theologischen Aussagen des Textes, die Botschaft des Bildes, die ästhetisch vermittelte besondere Weltsicht ...
  - Formulierung von Alternativen, Konsequenzen und Handlungsimpulsen ...
- Die für eine Textaufgabe angemessenen und interpretationswürdigen Texte, Bilder und Materialien sollten
  - eine möglichst eigenständige Position des Autors bzw. Künstlers, der für sich oder eine definierbare Gruppe spricht, wiedergeben

- zu einer Auseinandersetzung mit weiteren Positionen und Gestaltungen provozieren
- nicht schon in Form eines Ausgleiches entgegengesetzte Positionen harmonisieren, sondern Ansatzpunkte zu Kritik und Stellungnahme bieten
- bei einem vorgesehenen Vergleich jeweils klar bestimmbare und divergierende Positionen, Aussagen, Gestaltungen ... enthalten
- eine Analyse zulassen
- formale Fähigkeiten (Methoden der Text-, Bild- und Materialerschließung) bei der Bearbeitung fordern
- für ihre Erschließung und Bearbeitung Vertrautheit mit fachspezifischen Themen, Problemen und Begriffen verlangen.

Die **Themaufgabe** im Fach Katholische Religionslehre erfordert die Darstellung und Erörterung fachspezifischer Sachverhalte und Probleme – auch in Anlehnung an einen kurzen Text oder an andere Materialien, sofern sie fachspezifisch relevant sind und ihre Erschließung im Unterricht angemessen geübt ist.

Zur Darstellung gehört:

- die selbstständige, sachlich richtige, gedanklich klare, nicht wertende Wiedergabe im Unterricht behandelte Sachverhalte, Begriffe, Probleme und Positionen.

Zur Erörterung gehört

- die kritische, selbstständige Auseinandersetzung mit den in der Arbeit darzustellenden Sachverhalten, Begriffen, Problemen und Positionen, d. h. (je nach Aufgabenstellung):
  - Vergleich der beschriebenen Position mit anderen Standpunkten
  - Versuch und Begründung eigener Wertentscheidung im Anschluss an die dargestellte Position
  - Formulierung von Alternativen, Konsequenzen und Handlungsimpulsen.

Bei der Themaufgabe sollten die Aufgaben

- in der Formulierung eindeutig und in der Arbeitsanweisung klar sein
- gegliedert formuliert sein oder durch Zusatzfragen eine entsprechende Arbeitshilfe geben
- bloße Entscheidungsfragen vermeiden
- keine persönlichen Bekenntnisse verlangen, aber Raum lassen für begründete Stellungnahmen
- bezogen sein auf Stoffe und Fragestellungen der Kurse 12 und 13, aber offen sein für eine selbstständige Leistung der Schülerinnen und Schüler
- formale Fähigkeiten bei der Bearbeitung, schlüssige Argumentation, Umgang mit der Fachsprache verlangen.

Die konkrete Aufgabenstellung kann Elemente der Textaufgabe und Elemente der Themaufgabe vielfältig in Arbeitsschritten miteinander verbinden. Die möglichen Schwerpunkte reichen von Detailarbeit am Text bzw. Bild und Material bis hin zur textunabhängigen Problemerkörterung.

Die Aufgabenstellung muss in ihren Anforderungen den Unterrichtsvoraussetzungen entsprechen und die dem Prüfling zur Verfügung stehende Arbeitszeit berücksichtigen. Dieser Forderung dient die mit jeder Abituraufgabe vorzulegende Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (Erwartungshorizont; siehe 5.3.2). Diese Angaben machen den Bezug zu den drei Anforderungsbereichen und zu den unterrichtlichen Voraussetzungen deutlich. Erst vor dem Hintergrund des erteilten Unterrichts kann die Prüfungsleistung – insbesondere der Grad ihrer Selbstständigkeit – beurteilt werden.

Die Aufgabenstellung sollte in der Regel gegliedert sein. Die Teilaufgaben sind Arbeitsanleitungen, die die Aufgabe eingrenzen, präzisieren und akzentuieren. Die Einforderung verschiedener Anforderungsbereiche wird dadurch erleichtert, die Gefahr einer „Themaverfehlung“ für die Prüflinge gemindert und eine differenzierte Erkenntnis der Gesamtleistung in ihren verschiedenen sachlichen Teilbereichen für die Lehrerinnen und Lehrer erleichtert. Die Teilaufgaben

- können sich fortschreitend den drei Anforderungsbereichen und den Bearbeitungsschritten der Text- und Themaufgabe (Erschließung und Bearbeitung bzw. Darstellung und Erörterung) anschließen
- können mehreren Anforderungsbereichen zugeordnet sein
- sollen in einem inneren Zusammenhang stehen, dürfen die zusammenfassende Bearbeitung von Teilaufgaben nicht ausschließen und sollten je einzeln für sich lösbar sein
- sollen klar und eindeutig formuliert sein und Umfang und Art der Anforderung unmissverständlich erkennen lassen.

Bei der Konstruktion von Aufgabenstellungen sind notwendige Erläuterungen und Bearbeitungsvorschläge möglich. Um dem Prüfling dabei zu helfen, die Aufgabenstellung von Anfang an in dem angesprochenen größeren Problemzusammenhang zu sehen, kann der thematische Kontext angedeutet werden, um den es bei der geforderten Prüfungsleistung geht. Dieser allgemeine Stoff- und Problembereich lässt sich z. B. in der Form einer stichwortartigen Überschrift oder als Einleitungssatz vor der Arbeitsanweisung verdeutlichen. Beispiele:

- „Das Problem der Normenbegründung. Stellen Sie Grundzüge christlicher Normenbegründung dar ...“
- „Das Leben in der Nachfolge Jesu Christi verpflichtet den Menschen zu Gottes- und Nächstenliebe. Erläutern Sie den Zusammenhang von Gottes- und Nächstenliebe am Beispiel Jesu ...“

Ihrer sprachlichen Form nach werden die Teilaufgaben als direkte Arbeitsaufträge formuliert; sie können aber auch in Form von Fragen gestaltet sein.

Durch die Wahl bestimmter Verben kann in den Teilaufgaben das Anforderungsniveau angedeutet werden (siehe die Beispiele in Kap. 5.2), wobei allerdings eine Zuordnung eindeutiger Art oft nicht möglich ist, weil der Schwierigkeitsgrad abhängig ist von den unterrichtlichen Voraussetzungen und der besonderen Komplexität der Stoffe.

Die zu bearbeitenden Texte, Bilder, Materialien ... sollen in formaler Hinsicht

- richtig und vollständig wiedergegeben sein
- in der technischen Qualität der Wiedergabe ausreichend sein
- eine exakte Quellenangabe enthalten. (Falls die Quelle den Schülerinnen und Schülern nicht bekannt gegeben werden soll, ist die Fundstelle an anderer Stelle der Prüfungsunterlagen anzugeben.)

Eigene Zusätze in Texten [in eckiger Klammer] bzw. Auslassungen (...) sind deutlich als solche zu kennzeichnen.

### **5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen**

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt 3 Prüfungsvorschläge einschließlich der Genehmigungsunterlagen vor, von denen die obere Schulaufsicht 2 Vorschläge zur Wahl für den Prüfling auswählt. Unter „Vorschlag“ wird dabei das vom Prüfling zu bearbeitende Thema mit Material und Arbeitsanweisungen in Form von „Teilaufgaben“ verstanden. 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. Das Anspruchsniveau der drei Prüfungsvorschläge muss gleichwertig sein.

Den Prüfungsvorschlägen sind beizufügen

- eine kurz gefasste konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (Erwartungshorizont) unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen. In dem Erwartungshorizont sind die konkreten Kriterien zu benennen, die der Bewertung zu Grunde liegen. Ebenso sind die Anforderungsbereiche den Arbeitsaufträgen zuzuordnen
- eine hinreichend detaillierte Angabe über die Lerninhalte der Halbjahreskurse
- die Erklärung der Fachlehrerin oder des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde.

Die vorgesehenen Hilfsmittel sind am Schluss eines jeden Vorschlags aufzuführen.

### **5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen**

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

- Bezug nehmen auf die im Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien, das heißt, es muss zu den erwarteten Teilleistungen deutliche Aussagen machen

- neben den inhaltlichen auch die methodischen Leistungen und den Grad der Selbstständigkeit bewerten
- Aussagen zum Anforderungs-/Leistungsniveau machen (Anforderungsbereich I – III)
- Aussagen zur Sprachrichtigkeit enthalten (§ 13 Abs. 6 APO-GOST).

Der Zweitkorrektor korrigiert die Arbeit ebenfalls (§34 Abs. 2 APO-GOST); er schließt sich der Bewertung begründet an oder fügt eine eigene Beurteilung und Bewertung an.

Bei der Begründung bzw. Beurteilung und Bewertung muss in knappen Aussagen auf die Beurteilungskriterien Bezug genommen werden.

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 Katholische Religionslehre der Fall, wenn die folgenden Forderungen in allen Anforderungsbereichen erbracht und grundlegende fachspezifische Methoden, Verfahren und Begriffe angewendet sind:

- dazu gehört bei der **Textaufgabe**, dass zentrale Aussagen des Textes erfasst sind und entsprechend den in der Aufgabenstellung geforderten Aspekten aufgabenbezogen, verständlich und erkennbar geordnet bearbeitet sind. Dabei müssen Ansätze einer Bewertung bzw. Hinweise auf eine eigene Position sowie die Ergebnisse des vorangegangenen Unterrichts und fachspezifische Verfahren sichtbar werden
- dazu gehört bei der **Themaufgabe**, dass die Aspekte des Themas erfasst und bei der Darstellung aufgenommen sind und dass Ansätze zu einer kritischen Auseinandersetzung unter Verwendung von fachspezifischen Verfahren und Ergebnissen des Unterrichts in der Erörterung des Themas vorhanden sind. Die Gedankengänge müssen dabei verständlich entwickelt, die Aussagen auf die Aufgabenstellung bezogen, Widersprüche vermieden und Folgerungen aus Vorentscheidungen bedacht sein.

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.

Als **Kriterien der Bewertung** sind z. B. zu beachten:

- Umfang und Differenziertheit des Fachwissens
- selbstständiges Anwenden der Fachkenntnisse
- Einordnen von Teilaspekten in größere Zusammenhänge
- gedankliches Durchdringen des vorlegten Materials
- Beherrschen der Methoden des Faches
- kritische und problemlösende Auseinandersetzung
- Breite der Argumentation

- klare Gedankenführung
- gegliederte Darstellung
- Stimmigkeit der Aussagen
- Verwenden einer sachgerechten Begrifflichkeit
- Beherrschen der Fachterminologie
- sprachliche Richtigkeit der Aussagen.

### 5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung

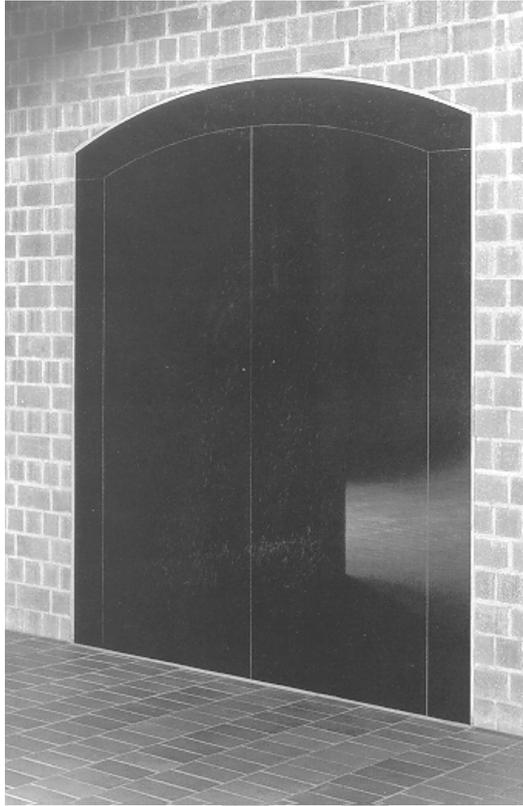
#### Schriftliche Abiturprüfung im Grundkurs

Die folgenden drei Beispiele stellen in der Summe eine vollständige Prüfungsvorlage für eine schriftliche Abiturprüfung im Grundkurs dar. Entsprechend der Intention des Lehrplans decken diese drei Prüfungsvorschläge insgesamt die obligatorischen Inhalte und Methoden der Qualifikationsphase 12/I bis 13/II ab. Zugleich ist in jedem Einzelvorschlag der vorgeschriebene kursübergreifende Charakter der Aufgabenstellung gewahrt.

Die drei Abiturvorschläge beruhen insgesamt auf der Beispielsequenz B (vgl. 3.4), wie die folgende Übersicht verdeutlicht:

Jahrgang	Zuordnung obligatorischer Inhalte	Zuordnung zum Abiturvorschlag	Zuordnung von Methoden (Auswahl)	Zuordnung zum Abiturvorschlag
12/I	<b>Eschatologische Verheißung und Erfüllung Tod und Auferstehung Jesu Auftrag der Kirche</b>	1	Methoden des Umgangs mit Kunst	1
		1	Erschließung lehramtlicher Texte <b>Methoden der Schriftauslegung Religionsvergleich</b>	2
		1		3
12/II	<b>Heilsbedeutung Jesu Christi Ursprung der Kirche Handeln aus dem Glauben</b>	2	<b>Methoden der Schriftauslegung</b> Methoden des Umgangs mit Kunst Erschließung lehramtlicher Texte	3
		2		1
		2		2
13/I	<b>Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott Religionskritik</b>	2	Historisch-kritische und feministische <b>Methoden der Schriftauslegung</b> Erschließung lehramtlicher Texte Methoden des Umgangs mit Kunst	3
		3		2
13/II	<b>Spiritualität</b>	1 3	...	1

## Prüfungsvorschlag 1



Klaus Rinke, „Tor zur Ewigkeit“, 1990; Pax-Christi-Kirche, Krefeld

Material: schwarzer Marmor, poliert, mit Spiegeleigenschaft; die Farben werden dabei insgesamt abgedunkelt reflektiert

### Aufgabenstellung

- 1) Beschreiben und deuten Sie das „Tor zur Ewigkeit“ (1990).
- 2) Das Kunstwerk von Klaus Rinke befindet sich in einem Kirchenraum. Erörtern Sie, ob bzw. inwieweit es hier die Aufgabe erfüllt, Menschen den Impuls christlicher Auferstehungshoffung zu vermitteln.

### Unterrichtliche Voraussetzungen und Erwartungshorizont

Der Vorschlag bezieht sich inhaltlich auf die in 12/I, 13/I und 13/II thematisierten obligatorischen Inhalte „Eschatologische Verheißung und Erfüllung“, „Tod und Auferstehung Jesu“, „Auftrag der Kirche“, „biblisches Sprechen von Gott“ und „Spiritualität“; unter methodischen Aspekten ist der sachgemäße Umgang mit Kunstwerken gefordert, der in allen Halbjahren von 12/I bis 13/II mehrfach eingeübt wurde. In diesem Zusammenhang ist besonders auf ein gemeinsam mit dem Fach Kunst durchgeführtes Projekt zu „Verfremdung, Provokation, Deutung – Christliches in der Kunst des 20. Jahrhunderts“ in 12/II hinzuweisen, das der Methodenschulung im Blick auf die Deutung von moderner Kunst in besonderer Weise dienlich war.

Als Grundlage für die Bearbeitung der Aufgabenstellung wird den Schülerinnen und Schülern eine Fotografie vorgelegt, die das Kunstwerk in einer guten technischen Reproduktion wiedergibt.

### Zur 1. Teilaufgabe

Sie dient dazu, zunächst die eigene Wahrnehmung des Kunstwerks von Klaus Rinke zu beschreiben, um sodann auf dieser Grundlage eine Deutung vorzunehmen. In der Beschreibung ist das Material in den Blick zu nehmen: schwarzer Marmor, der glatt poliert ist und somit Spiegeleigenschaften besitzt. Auf der dunklen Fläche sind schwach die eingravierten Umriss eines Tores zu erkennen. Schwarzer Marmor ist ein Material, das häufig auf Friedhöfen zur Gestaltung von Grabsteinen verwendet wird und hier u. a. die Funktion hat, an eine(n) Verstorbene(n) zu erinnern. Während jedoch der Grabstein einen Namenszug und Geburts- und Todesdaten trägt, sieht der Betrachter des „Tores zur Ewigkeit“ nichts dergleichen. Er sieht vielmehr im Spiegelbild des dunklen Steins – sich selbst, farblich abgedunkelt am/im „Tor zur Ewigkeit“ stehen. So tritt der Betrachter in Kommunikation mit dem Kunstwerk, das ihn zu provozieren vermag zu Fragen wie: Wird in meinem Leben schon etwas wiedergespiegelt von der Dunkelheit des Todes? Gibt es eine Hoffnung, die über die Grenzen des Todes hinausreicht? Wie stehe ich selbst zur Ewigkeit? Doch mit diesem Schritt wird bereits die Ebene der Deutung erreicht.

Einen aufschlussreichen Aspekt für die Bilddeutung stellt der Titel des Kunstwerks („Tor zur Ewigkeit“) dar. Es liegt nahe, die aus dem Alltag bekannte Funktion eines Tores als großer Eingangsöffnung vergleichend zur Deutung heranzuziehen: Ein Tor muss sich öffnen lassen – dieses Tor jedoch hat keinen Griff und ist verschlossen. So abweisend dieses Tor dadurch erscheint – und diese Wirkung wird noch verstärkt durch die Schwärze des Materials (schwarz ist in unserem Kulturkreis die Farbe des Todes und der Trauer) – so kann sich daraus zugleich ein positiver Impuls ergeben: Der Blick auf dieses Tor verweist den Betrachter durch seine spiegelnde Wirkung auf sich selbst und damit auf sein Leben im Diesseits, auf Licht und Schatten, die ihn in dieser Welt umgeben. Das Tor lässt insofern eine „Weltflucht“ und eine „Vertröstung auf das Jenseits“ nicht zu – ganz im Sinne der Botschaft Jesu: „Das Reich Gottes ist mitten unter euch“ (Lk 17,21). Eine besondere Deutungsleistung liegt vor, wenn die Schülerinnen und Schüler solche und andere biblischen Bezüge ins Spiel bringen, um auf der Grundlage der Beschreibungsergebnisse den Aussagegehalt des Kunstwerks zu verdeutlichen. Der matt schimmernde Glanz des Marmors kann durchaus auf biblische Formulierungen verweisen, wie sie im Rahmen des Kurses 12/I (Tod und Auferstehung Jesu) und in 13/I (biblisches Sprechen von Gott) mehrfach zur Sprache gekommen sind als andeutende Hinweise auf den Bereich des Transzendenten, Göttlichen („Glanz“, „Herrlichkeit“, „Sehen“ u. a.). Die künstlerische Gestaltung des „Tores zur Ewigkeit“ mit seiner spiegelnden Wirkung und den nur schwach erkennbaren Umrissen eines Tores scheint direkten Bezug zu nehmen auf 1 Kor 13,12: „Jetzt schauen wir in einen Spiegel und sehen nur rätselhafte Umriss, dann aber schauen wir von Angesicht zu Angesicht. Jetzt erkenne ich unvollkommen, dann aber werde ich durch und durch erkennen“ ...

Die Leistungen bei der Beschreibung und Deutung des (fotografierten) Kunstwerks umfassen die Anforderungsbereiche I bis III.

Zur 2. Teilaufgabe:

Sie weitet den Blick auf den Kontext des Kunstwerks. Von der Tatsache her, dass sich das „Tor zur Ewigkeit“ in einer Kirche befindet (Pax-Christi-Kirche in Krefeld), ergeben sich über die bisherige Deutung der Schüler in Aufgabe 1 hinaus weiterführende und tiefere Perspektiven unter dem Aspekt von „Kirche“ – verstanden einerseits als Kirchenraum (Gebäude) und andererseits im Sinne von Kirche als Verkünderin der Heilsbotschaft Jesu Christi. Beide Aspekte sind hier zu reflektieren. Die Aufgabe macht es daher erforderlich, die theologische Deutung von Auferstehung, wie sie im Unterricht im Zusammenhang von Sichtweisen der Auferweckung/Auferstehung Jesu in 12/1 erörtert wurde, zu reorganisieren (Anforderungsbereich I/II) und sie mit der Funktion und vermuteten künstlerischen Darstellungsin-tention von Klaus Rinke zu konfrontieren (Anforderungsbereich III).

So könnte etwa herausgestellt werden: dem Einzelnen und der Gemeinde, die sich im Raum der Kirche versammeln, kann vor diesem Kunstwerk bewusst werden, dass die „Ewigkeit“ mit dem „Hier und Heute“ untrennbar verbunden ist, dass im alltäglichen Geschehen Spuren des Transzendenten aufleuchten können, die den Menschen auffordern, sein Leben „sub specie aeternitatis“ zu gestalten. Für den gläubigen Christen insbesondere bedeutet dies ein Anstoß, aus christlicher Hoffnung heraus zu leben, das heißt: ohne an der Unvollkommenheit der Welt und des eigenen Lebens zu verzweifeln und ihnen entfliehen zu wollen, das Leben in Gemeinschaft im Bewusstsein des eschatologischen Vorbehalts und der eschatologischen Ermutigung zu gestalten. Das Tor zur Ewigkeit bleibt nicht für immer verschlossen, es lässt sich öffnen, jedoch nicht durch unsere eigene Leistung, sondern durch den Tod und die Auferstehung Jesu Christi.

Ob und inwieweit das Kunstwerk in der Lage ist, Menschen den „Impuls christlicher Auferstehungshoffnung“ zu vermitteln (Aufgabenstellung), ist nicht einfach eine Frage der „gelungenen“ künstlerischen Gestaltung, sondern hängt entscheidend vom Betrachter selber ab: wie sensibel er die „Sprache“ des Kunstwerks versteht, wie offen er ist, sich und sein Leben darin widerspiegeln zu lassen, welchen Zugang er in seinem bisherigen Leben bereits zur Botschaft der Auferstehung hatte oder nicht. Insofern ist auch der Unterschied zu bedenken, ob das Kunstwerk in der Weise eines „touristischen Sehens“ zur Kenntnis genommen wird oder auf dem Hintergrund des liturgischen Geschehens der Gedächtnisfeier von Tod und Auferstehung Jesu Christi wahrgenommen bzw. vorgestellt wird („deinen Tod, o Herr, verkünden wir, deine Auferstehung preisen wir, bis du kommst in Herrlichkeit.“).

Beim Versuch der Schülerinnen und Schüler, über das Kunstwerk und seinen spirituellen Gehalt ein begründetes Urteil abzugeben, sind sie einerseits verwiesen auf ihre eigenen Seherfahrungen mit dem (fotografierten) Kunstwerk und ihre darauf gründende Deutung (siehe Aufgabe 1), andererseits auf ihr Vertrautsein mit Inhalt und Eigenart der Botschaft von der Auferstehung, die im Unterricht behandelt

wurde. Beide Seiten sind in einen begründeten Zusammenhang zu stellen. (Es mag sich dabei ergeben, dass ein Schüler, der einen intensiven Bezug zum kirchlichen Leben in der Gemeinde besitzt, eventuell leichter die zuletzt genannten „Seherfahrungen“ und „Wertungen“ vorzunehmen vermag als ein Schüler, der keinen Bezug zum liturgischen Geschehen der Kirche hat. Die Aufgabe ist jedoch für beide aufgrund der unterrichtlichen Vorarbeit lösbar.)

Die Leistung dieser 2. Teilaufgabe liegt im Anforderungsbereich III.

Die Leistungen sind „ausreichend“, wenn

- ein grundlegendes, tragfähiges Verfahren des Umgangs mit Kunstwerken angewandt wird
- die Unterscheidung von beschreibenden und deutenden Aspekten deutlich wird
- der Kontext des Kunstwerkes (Kirchenraum) für die Fragestellung berücksichtigt wird
- die Deutung des Kunstwerkes und die Botschaft von der Auferstehung Jesu in eine Beziehung gebracht werden
- die Darstellung zu beiden Teilaufgaben verständlich und geordnet ist.

Die Leistungen sind „gut“, wenn

- eine differenzierte Bearbeitung vorliegt
- neben sachlicher Richtigkeit ein deutliches Maß an eigenständiger kritischer Reflexion erkennbar wird
- die Ergebnisse klar strukturiert und präzise dargestellt sind und die Beherrschung der Fachsprache nachweisen.

## Prüfungsvorschlag 2

Beim folgenden Text handelt es sich um Auszüge aus einer Ansprache von Johannes Paul II. am 31.10.1997. Einzelne Aussagen des Papstes, z. B. zur Shoa, sind ausgeklammert; der authentische Zusammenhang bleibt dennoch gewahrt.

### Textvorlage

Meine Herren Kardinäle, liebe Brüder im Bischofsamt, liebe Freunde!

Mit Freude empfangen Sie heute im Rahmen eures Symposiums über die Wurzeln des Antijudaismus. (...) Der Gegenstand eurer Tagung ist die korrekte theologische Interpretation des Verhältnisses der Kirche Christi zum jüdischen Volk. Die Konzilserklärung *Nostra aetate* hat die Grundlagen dazu gelegt, und ich selbst habe in Ausübung meines Lehramts mehrmals Gelegenheit gehabt, mich zu diesem Thema zu äußern. (...)

Am Ursprung dieses kleinen Volkes inmitten von heidnischen Großmächten, die durch den Glanz ihrer Kultur die Oberhand über das Volk haben, steht die Tatsache der Erwählung durch Gott. Dieses Volk wird von Jahwe, dem Schöpfer des Himmels und der Erde, zusammengerufen und geführt. Seine Existenz ist also nicht eine rein von der Natur oder Kultur bedingte Tatsache in dem Sinne, dass der

Mensch die Ressourcen seiner eigenen Natur durch die Kultur entfaltet. Es handelt sich vielmehr um einen übernatürlichen Sachverhalt. Dieses Volk hält gegenüber  
15 allem und gegen alles stand, weil es das Volk des Bundes ist und weil Jahwe – trotz der Untreue der Menschen – seinem Bund treu ist.

Diesen Grundsatz zu missachten bedeutet, den Weg des Markionismus einzuschlagen, dem sich die Kirche schon seinerzeit scharf widersetzt hatte im Bewusstsein ihrer lebensnotwendigen Verbindung mit dem Alten Testament, denn  
20 ohne das Alte Testament ist das Neue Testament selbst seines Sinnes entleert. Die Schrift kann nicht getrennt werden von diesem Volk und seiner Geschichte, die zu Christus, dem verheißenen und erwarteten Messias, dem menschengewordenen Gottessohn hinführt. (...)

Manche Menschen betrachten die Tatsache, dass Jesus Jude war und dass sein  
25 Milieu die jüdische Welt war, als einfachen kulturellen Zufall, der auch durch eine andere religiöse Tradition ersetzt und von der die Person des Herrn losgelöst werden könnte, ohne ihre Identität zu verlieren. Aber diese Leute verkennen nicht nur die Heilsgeschichte, sondern noch radikaler: Sie greifen die Wahrheit der Menschwerdung selbst an und machen eine authentische Auffassung der Inkulturation  
30 unmöglich.

Vom oben Gesagten ausgehend, können wir einige Schlussfolgerungen ziehen, die der Einstellung des Christen und der Arbeit des Theologen als Orientierungshilfe zu dienen vermögen. (...)

Im Römerbrief lehrt uns der Apostel Paulus, welche brüderlichen, im Glauben wurzelnden Gefühle wir den Kindern Israels entgegenbringen müssen (vgl. Röm 9,4–5).  
35 Paulus betont dies: „Um der Väter willen“ sind sie von Gott geliebt, denn „unwider- ruflich sind Gnade und Berufung, die er gewährt“ (vgl. Röm 11,28–29).

Ihr könnt meiner Dankbarkeit für eure Arbeit sicher sein, denn sie behandelt ein Thema großer Tragweite, das mir sehr am Herzen liegt. Auf diese Weise leistet ihr  
40 euren Beitrag zur Vertiefung des Dialogs zwischen Katholiken und Juden, der sich im Laufe der vergangenen Jahrzehnte positiv entwickelt hat. Darüber dürfen wir uns freuen.

Ich spreche euch und euren Angehörigen meine besten Wünsche aus und erteile euch sehr gerne den Apostolischen Segen.

(Aus: L'Osservatore Romano, Wochenausgaben in deutscher Sprache vom 28. 11. 1997; entnommen aus: Freiburger Rundbrief Neue Folge (5. Jg.) 2/1998, Seite 85–87.)

Erklärung: Markionismus: auf Markion (ca. 85–160) zurückgehende Lehre; Markion verwarf „den Gott des AT“ und erkannte nur „den Gott der Liebe“ an, „der vor Christus unbekannt gewesen sei“.

### **Aufgabenstellung**

- 1) Arbeiten Sie die Hauptthesen des Textes heraus.
- 2) Vergleichen Sie die Aussagen der Papstansprache zum Verhältnis von „Altem“ und „Neuem Bund“ mit einer aus dem Unterricht bekannten gegensätzlichen Position (z. B. Franz Alt) und beurteilen Sie die beiden Einstellungen unter Berücksichtigung der Textgattungen.
- 3) Diskutieren Sie mögliche Konsequenzen für die kirchliche Praxis, die sich aus der Papstansprache ergeben können.

## Unterrichtliche Voraussetzungen und Erwartungshorizont

Für die Aufgabenbearbeitung können unter inhaltlicher Perspektive die obligatorischen Inhalte „Heilsbedeutung Jesu Christi“, „Ursprung der Kirche“, „Handeln aus dem Glauben“ aus 12/II und „Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott“ aus 13/I vorausgesetzt werden. Die thematische Konkretisierung bezog sich in 12/II besonders auf den Dialog von Christen und Juden in christologischer, ekklesiologischer und ethischer Hinsicht; die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen „Nostra aetate“ (Vat. II) ist in Auszügen aus diesem Kurshalbjahr bekannt (Pkt. 4./5.); die Eigenart der literarischen Gattung „lehramtliche Äußerung“ ist den Schülerinnen und Schülern geläufig. In 13/I wurde die Rede von Gott vor allem auf dem Hintergrund biblischen Sprechens von Gott anhand ausgewählter Perikopen (z. B.: Gen 22,1–19; Mt 20,1–15) zum Unterrichtsgegenstand. – „Methoden der Schriftauslegung“ wurden in allen Halbjahren der Qualifikationsphase thematisiert und eingeübt.

### Zur 1. Teilaufgabe

Die Eruiierung der Hauptthesen aus der Papstansprache kann sich an den Abschnitten 2–6 orientieren (Anforderungsbereich I). Genannt werden sollte sinngemäß:

- Israel ist – in übernatürlicher Weise – von Gott, der seinem Bund treu bleibt, erwählt.
- Wer dies nicht ernst nimmt, verfällt einer Irrlehre (Markionismus), missdeutet die lebensnotwendige Verbindung der Kirche mit dem Alten Testament.
- Die Tatsache, dass Jesus Jude war, gehört zur Wahrheit der Inkarnation selbst.
- Den Kindern Israels sind brüderliche Gefühle entgegenzubringen, die der Unwiderlichkeit von Gottes Gnade und Berufung entsprechen, gemäß Röm 9,4–5 und 11,28–29.

### Zur 2. Teilaufgabe

Die Aufgabenstellung ist im Blick auf die konkrete Festlegung auf eine Position, die zur Papstrede in Kontrast steht, bewusst offen gehalten, um den Schülerinnen und Schülern einen größeren Freiraum bei der Bearbeitung zu ermöglichen. Reorganisieren sie die Auffassung von Franz Alt (Anforderungsbereich I), dürfte dessen Vorstellung eines „dynamischen Gottesbildes“ bei Jesus im Gegensatz zum „statischen Gottesbild des orthodoxen Judentums“ zur Sprache kommen. Alt wörtlich: „Jede Harmonisierung und Vermischung des Gottesbildes Jesu mit dem patriarchalischen Richter-Gottesbild des Alten Testaments ist Gift für lebendige Religion.“ Jesus berufe sich nie auf „das Gesetz, auf die jüdische Thora – auch wenn ihm dies Matthäus unterstellt (...) Dabei geht er von Gott als dem gütigen Schöpfer aus und nicht mehr von einem willkürlichen Herrscher und Macher wie noch Moses.“ Aus Jesu Gottesbild werde „ein neues Menschenbild“, dessen Handlungsimpulse in radikaler Ablehnung von Todesstrafe, Kriegen und Gewalt als Mittel, „Probleme zu lösen“. (Vgl. Franz Alt, Jesus – der erste neue Mann, Neuausgabe, Piper Ver-

lag, München 1992, 118ff.) Der Vergleich von Alts Position mit den Auszügen aus der Papstansprache dürfte den Schülerinnen und Schülern den diametralen Gegensatz bewusst werden lassen, der Alt in die Tradition Markions stellt. Der geforderte Vergleich und die Beurteilung der beiden Positionen liegen im Anforderungsbereich III.

### Zur 3. Teilaufgabe

Sie eröffnet den Schülerinnen und Schülern einen weiten Freiraum eigener Akzentsetzung. So könnten sie etwa diskutieren:

- Chancen des christlich-jüdischen Gesprächs
- die Revision von Vorurteilen gegenüber Juden und Judentum in der Tradition Markions oder
- eine Sicht der Person Jesu, die seiner Verwurzelung im Judentum entspricht.

Der Anforderungsbereich III wird erreicht, wenn die Aussagen der Papstansprache verarbeitet und einige (z. B. der genannten, aber auch andere) Konsequenzen für die kirchliche Praxis erörtert werden.

Die Leistungen sind „ausreichend“, wenn

- die zentralen Thesen des Textes wiedergegeben sind
- die Aussagen der Papstansprache zum Verhältnis von „Altem“ und „Neuem“ Testament erfasst sind
- die Unterschiede in den Auffassungen des Papstes und einer gegensätzlichen Position grundsätzlich verstanden sind
- die Eigenart der jeweiligen Textgattung erfasst und für die Beurteilung der Aussagen herangezogen werden
- einige Konsequenzen der Papstansprache für den Dialog von Christen und Juden erläutert sind
- die Darstellung verständlich ausgeführt und geordnet ist.

Die Leistungen sind „gut“, wenn

- eine differenzierte Bearbeitung vorliegt
- neben sachlicher Richtigkeit ein deutliches Maß an eigenständiger kritischer Reflexion erkennbar wird
- die Ergebnisse klar strukturiert und präzise dargestellt sind und die Beherrschung der Fachsprache nachweisen.

## Prüfungsvorschlag 3

### Textvorlage

Die evangelische Theologin Dorothee Sölle schreibt:

Kann das Symbol „Vater“ das, was wir mit dem Wort Gott meinen, überhaupt noch repräsentieren?

Wenn man verstanden hat, dass wir über Gott nur symbolisch reden können, so muss jedes Symbol, das sich zum Absoluten aufspreizt, relativiert werden. Wir können nicht ohne Symbole leben, aber wir müssen sie relativieren und ikonoklastisch überholen. Gott transzendiert in der Tat unsere Rede über ihn, aber nur dann, wenn wir ihn nicht mehr in Symbolgefängnisse einsperren. Feministische Theologie bestreitet nicht, dass „Vater“ eine Art ist, von Gott zu reden, aber wenn sie zur zwanghaft einzigen Art wird, dann wird das Symbol ein Gefängnis Gottes. All die anderen Symbolwörter, die Menschen gebraucht haben, um ihre Gotteserfahrung auszudrücken, werden dann mittels der Zwangssprache zurückgedrängt oder auf eine hierarchisch niedrigere Stufe gedrückt.

Papst Johannes Paul I. hat in einer vielbeachteten Äußerung bemerkt, dass Gott mindestens ebenso Mutter wie Vater sei. Praktisch-religiös sind wir noch weit hinter dieser Relativierung symbolischer Sprache zurück. Nach einem Gottesdienst, den wir mit „Im Namen des Vaters und der Mutter, des Sohnes und des Geistes“ begannen, gab es eine erregte Diskussion, ob man so reden dürfe. Die Veränderung liturgischer, geheiligter Sprache ist ein Schritt aus dem Gefängnis und wird daher als Bedrohung erlebt. Als Segen sprachen vier Frauen gemeinsam: „Gott segne dich und behüte dich. Sie lasse ihr Angesicht leuchten über dir. Sie gebe dir Frieden.“

Das sind Beispiele tastender Versuche, die heute überall gemacht werden, wo Frauen sich ihrer Lage bewusst geworden sind. Der Wunsch nach einer anderen Gottesvorstellung, anderen Symbolen und anderen Hoffnungen ist wichtig für die, die einen anderen Gott brauchen, weil sie von der Kultur, in der wir leben, beleidigt, erniedrigt und angewidert sind.

Die Relativierung eines absolut gebrauchten Gottessymbol, wie es „Vater“ darstellt, ist in diesem Kontext eine Minimalforderung. Es gibt andere Symbole für Gott, wir können Mutter oder Schwester zu ihr sagen, um im familialistischen Sprachgebrauch zu bleiben. Deutlicher noch scheinen mir allerdings die naturhaften Symbole in ihrer nicht autoritären Qualität. Herrschaftsfreie theologische Sprache wird an mystische Traditionen anknüpfen können: „Brunnquell aller Güter“, „lebendiger Wind“, „Wasser des Lebens“, „Licht“ sind Gottessymbole ohne Autorität oder Macht (...).

(Aus: Dorothee Sölle, Es muss doch mehr als alles geben. Nachdenken über Gott, Hoffmann und Campe, Hamburg 1992, Seite 32–34)

Erklärung: ikonoklastisch: den „Bildersturm“ betreffend; der Begriff charakterisiert die Auseinandersetzung um die Zulassung von Bildern im kirchlichen Bereich

## **Aufgabenstellung**

- 1) Geben Sie den Gedankengang des Textes mit eigenen Worten wieder.
- 2) Vergleichen Sie Dorothee Sölles Aussagen mit den folgenden Überlegungen:  
„Was das Alte Testament betrifft, so haben sich verschiedene Studien um ein besseres Verständnis des Gottesbildes bemüht. Der Gott der Bibel ist nicht Projektion einer patriarchalen Mentalität. Er ist Vater; er ist aber auch ein Gott der Zärtlichkeit und mütterlicher Liebe.“ (Aus: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 115: Päpstliche Bibelkommission, Die Interpretation der Bibel in der Kirche, 23. April 1993, 2., korrigierte Auflage, Bonn 1996, Seite 60)
- 3) „Gott segne dich und behüte dich. Sie lasse ihr Angesicht leuchten über dir. Sie gebe dir Frieden.“ (Z. 20f) Setzen Sie sich mit der Frage auseinander, ob diese liturgische Sprache im Blick auf die Spiritualität von Frauen und Männern theologisch angemessen ist.

## **Unterrichtliche Voraussetzungen und Erwartungshorizont:**

Der Vorschlag hat die obligatorischen Inhalte „Religionskritik“ aus dem Halbjahr 13/I und „Spiritualität“ aus dem Halbjahr 13/II als Unterrichtsvoraussetzungen. „Methoden der Schriftauslegung“ wurden in allen Halbjahren von 12/I bis 13/II thematisiert und eingeübt. In 13/I lag ein besonderer Akzent auf der Erarbeitung „historisch-kritischer und feministischer Methoden der Schriftauslegung“.

### Zur 1. Teilaufgabe

Leistungen des Anforderungsbereiches I/II sind erbracht, wenn der Gedankengang des theologischen Textes von Dorothee Sölle wiedergegeben wird. Inhaltlich sollte sinngemäß herausgestellt werden, dass im vorliegenden Textauszug von der Frage ausgegangen wird, ob das Vatersymbol eine repräsentative Bezeichnung für „Gott“ darstellen kann (Z 2f). Dorothee Sölles Grundthese ist es, dass jedes Symbol relativiert werden muss, wenn es um „Gott“ geht. Insofern beansprucht feministische Theologie nicht, dass das Symbol „Vater“ abzuschaffen sei, stellt aber seine Gleichrangigkeit mit anderen Gottessymbolen heraus (ZZ 8–14). Dieses Verständnis regt im Blick auf seine praktisch-religiöse Anwendung Diskussionen hinsichtlich liturgischer Sprache an, wenn Vater- und Muttersymbol gleichberechtigt nebeneinander im Gottesdienst Verwendung finden (ZZ 16–22). Der Wunsch nach anderen als den herkömmlichen Symbolen sei wichtig für die, die durch die patriarchalische Kultur beleidigt, erniedrigt oder angewidert sind (ZZ 24–27). In diesem Kontext sei dann die Relativierung des Vatersymbols eine Minimalforderung; Gottessymbole ohne Autorität und Macht könnten u. a. auch der mystischen Tradition entnommen werden (ZZ 28–35).

## Zur 2. Teilaufgabe

Der Vergleich (auf dem Leistungsniveau des Anforderungsbereiches II/III) lässt zunächst die Parallelität des Gedankens erkennen, dass Gott auch als ein „Gott der Zärtlichkeit und mütterlichen Liebe“ zu bezeichnen sei. Bei Sölle wie im Dokument der Päpstlichen Bibelkommission wird deutlich, dass „Gott“ in der Tat jede Rede über ihn transzendiert, dass er nicht in menschlichen Projektionen aufgeht. Dennoch scheint das Dokument der Bibelkommission in seinen Formulierungen zurückhaltender. Hier wird nicht davon gesprochen, Gott sei Mutter, sondern eben ein „Gott der Zärtlichkeit und mütterlichen Liebe“, es wird also noch keine sprachliche Identifizierung Gottes mit „der Mutter“ vorgenommen.

## Zur 3. Teilaufgabe

Die Auseinandersetzung mit der Frage, ob eine weibliche Bezeichnung Gottes theologisch und liturgisch angemessen sei, fordert von den Schülerinnen und Schülern Leistungen auf dem Niveau des Anforderungsbereichs III. Dabei können die unterschiedlichsten Bezüge eigenständig hergestellt werden: So kann etwa erwartet werden, dass grundsätzlich Möglichkeiten und Grenzen des Redens von Gott thematisiert werden, angefangen von der klassischen Analogie-Lehre des IV. Laterankonzils (1215), der Vorsicht vor Anthropomorphismen (Projektionen) bis hin zum Schweigen angesichts des Absoluten, um auf dieser Basis die Möglichkeiten und Grenzen dieses liturgischen Sprechens kritisch in den Blick zu nehmen. Die Akzentuierung der Aufgabe auf Liturgie und Spiritualität hin hat vor Augen, dass der Aspekt „Einzelner – Gemeinschaft“ mitbedacht wird. Daraus ergibt sich für die Sprache der Religion eine fruchtbare Spannung zwischen den Ausdrucksmöglichkeiten einer persönlichen Frömmigkeit und der liturgischen Sprache der ekklesialen Communion (vgl. z. B. 1 Kor 12), mit der es sich genauer auseinander zu setzen gilt. – Entscheidend für die Bewertung ist die Qualität der Aussagen und der Argumentation.

Die Leistungen sind „ausreichend“, wenn

- der Gedankengang des Textes erfasst und mit eigenen Worten verständlich wiedergegeben wird
- zwischen zentralen Aussagen Dorothee Sölles und dem Zitat eine Parallelität hergestellt wird
- das Problem erfasst ist, dass die liturgische Sprache die Sprache einer Gemeinschaft und nicht eines einzelnen Beters ist
- die Darstellung verständlich ausgeführt und erkennbar geordnet ist.

Die Leistungen sind „gut“, wenn

- eine differenzierte Bearbeitung vorliegt
- neben sachlicher Richtigkeit ein deutliches Maß an eigenständiger kritischer Reflexion erkennbar wird
- die Ergebnisse klar strukturiert und präzise dargestellt sind und die Beherrschung der Fachsprache nachweisen.

## Schriftliche Abiturprüfung im Leistungskurs

Der Prüfungsvorschlag orientiert sich an folgender Sequenz obligatorischer Inhalte, die von der Fachkonferenz Katholische Religionslehre für die Jahrgangsstufen der Qualifikationsphase festgelegt wurde.

JgSt.	Zuordnung obligatorischer Inhalte	Zuordnung von Methoden (Auswahl)
12/I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott</li> <li>• Religionskritik</li> <li>• Reich-Gottes-Verkündigung Jesu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mythos und Logos als Sprachformen</li> <li>• <b>Methoden der Schriftauslegung</b></li> <li>• Logik der Argumentation</li> <li>• Methoden der Schriftauslegung</li> </ul>
12/II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreuz und Auferstehung Jesu</li> <li>• Heilsbedeutung Jesu Christi</li> <li>• Ursprung der Kirche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Methoden des Umgangs mit Kunst</li> <li>• Erschließung theologischer Texte</li> <li>• Historische und dogmatische Aussageebenen</li> </ul>
13/I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auftrag der Kirche</li> <li>• Wirklichkeit der Kirche</li> <li>• Praxis des Glaubens/Spiritualität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verantwortungs- und Gesinnungsethik“ als ethische Modelle</li> <li>• Soziologische Erhebungen</li> <li>• Umgang mit Musik und Kunst</li> </ul>
13/II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eschatologische Verheißung und Erfüllung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erschließung lehramtlicher Texte (Synodenbeschluss „Unsere Hoffnung“)</li> </ul>

Dem Anforderungsniveau eines Leistungskurses entsprechend wurde zu jedem der obligatorischen Inhalte ein methodischer Schwerpunkt vertiefend erarbeitet und eingeübt, der den methodischen Dimensionen (vgl. Kapitel 2.1) entnommen bzw. zugeordnet ist.

### Textvorlage

Das Kreuz wird häufig als Symbol für das Leid der Menschen schlechthin betrachtet. Bei der Kreuzwegandacht wendet man seinen Blick auf das physische und psychische Leid seiner selbst und anderer. Man denkt an Menschen, die hungern, Schmerzen haben, krank sind, unterdrückt, gequält, verfolgt werden. Man denkt an das eigene Leid des Missverstanden-, Übergangen-, Abgelehnt-Werdens, der Überforderung und der Unfähigkeit, der körperlichen und psychischen Unvollkommenheiten.

Im Christentum ist das Kreuz als Symbol für Leid schlechthin eine Selbstverständlichkeit geworden. Vor dem Christentum und in anderen Religionen wurde das Kreuz als Symbol für Sonne, ewiges Leben, Heil verwendet. Zur Zeit Jesu war das Kreuz als Instrument zur Vollstreckung der Todesstrafe bekannt. Das Kreuz als Symbol, insbesondere als Symbol von Leid, scheint bei den Juden kaum oder nicht vorzukommen. „Das Bild vom Kreuztragen als Metapher für das Ertragen von Leid ist im Judentum nur selten nachweisbar“, schreibt Joachim Gnlika.<sup>1</sup> (...)

Wir wollen eingehen auf die ursprüngliche Bedeutung des Kreuzes und der Kreuzesnachfolge. Das Wort von der Kreuzesnachfolge findet sich bei allen drei synoptischen Evangelien.

Im Markus-Evangelium (8,34–35): „Wer mein Jünger sein will, der verleugne sich selbst, nehme sein Kreuz auf sich und folge mir nach.“

20 Im Matthäus-Evangelium (16,24): „Wer mein Jünger sein will, der verleugne sich selbst, nehme sein Kreuz auf sich und folge mir nach.“

Im Lukas-Evangelium (9,23–24): „Wer mein Jünger sein will, der verleugne sich selbst, nehme täglich sein Kreuz auf sich und folge mir nach.“

(...) Was ist in diesen Texten mit Kreuz gemeint?

25 Wenn es wörtliche Reden Jesu sind, ist es wahrscheinlich, dass Jesus nicht das Kreuz als Symbol für Leid schlechthin gemeint hat, weil dies in der damaligen Zeit kaum oder nicht bekannt war, sondern Kreuz als „Instrument zur Vollstreckung der Todesstrafe“.(...)

Viele Bibelwissenschaftler meinen, dass diese Texte nachösterlich sind. Trotzdem bleibt es sehr wahrscheinlich, dass Kreuz hier im wörtlichen Sinne verstanden werden muss. In der ersten Zeit der Christengemeinden wurden viele Christen verfolgt und zum Tode verurteilt. Aus dieser Sicht heraus ist es verständlich, dass sie erkannt haben, dass es den Nachfolgern Jesu ähnlich ergeht wie Jesus selbst, dass sie verfolgt, abgelehnt und mit dem Tod bestraft werden. Diese Deutung, dass mit der Kreuzesnachfolge das Martyrium gemeint ist, wird unterstützt durch die Tatsache, dass die Aussagen über die Kreuzesnachfolge fast immer in Verbindung stehen mit den Worten über „das Leben gewinnen dadurch, dass man es verliert“ (z. B. Mt 10,39: „Wer aber das Leben um meinetwillen verliert, wird es gewinnen.“).

40 Lediglich Lukas spricht von „täglich sein Kreuz auf sich nehmen“. Die Exegeten nehmen an, dass dieses „täglich“ von Lukas hinzugefügt wurde, vielleicht um die ursprüngliche Bedeutung von Kreuz als Martyrium etwas abzuschwächen, vielleicht um auf die tägliche Verfolgung der Christen hinzuweisen. Auf jeden Fall kann durch diese Hinzufügung von „täglich“ mit der Kreuzesnachfolge nicht mehr die Todesstrafe gemeint sein.

Ist es so wichtig, was mit Kreuz in diesen Aussagen ursprünglich gemeint ist? In gewissem Sinne schon. Eine richtige Interpretation bewahrt uns vor falschen Schlussfolgerungen. Die Nachfolge Jesu hat als Konsequenz: Ablehnung, Widerstand, Verfolgung bis zur Todesstrafe. Die Nachfolge Jesu bringt nicht alle möglichen Formen von Leid wie Hunger, Krankheiten, Schmerzen, Depressionen mit sich. (...)

Es wird in den genannten Texten nicht weiter erklärt, was mit der Nachfolge Jesu gemeint ist. Wenn man mit einem Satz zusammenfassen will, was Jesus getan hat, könnte man so formulieren: seine totale und radikale Hinwendung zu Gott. Er wurde getötet, weil er sich vollkommen und grundlegend von Gott, seinem Vater, leiten ließ. Die Nachfolge Jesu besteht dann in dieser Hinwendung zu Gott. Ein solches Leben ruft Widerstand, Ablehnung und Verfolgung hervor, die bis zum Martyrium gehen kann, wie die frühen Christen erfahren haben.

(Aus: Jilesen, Martien: Kreuz und Aggression. Oder: Warum gibt es das Kreuz? In: Christ in der Gegenwart 41, 1989, Seite 333)

Anmerkung: 1 Joachim Gnilka: katholischer Professor für neutestamentliche Exegese

## Aufgabenstellung

- 1) Arbeiten Sie die zentralen Argumentationsschritte heraus, in denen Jilesen sein Verständnis vom Kreuz und von der Kreuzesnachfolge entwickelt.
- 2) Erläutern Sie die im Text (Z. 37ff.) angesprochene Erklärung des Kreuzestodes Jesu, und vergleichen Sie diese mit anderen im Unterricht erarbeiteten Deutungen.
- 3) Nehmen Sie Stellung zu der Frage, ob und inwiefern das von Jilesen vertretene Verständnis von Kreuz und Kreuzesnachfolge den Vorwürfen der marxistischen Religionskritik standhalten kann.
- 4) Legen Sie über den Text hinausgehend dar, welche Konsequenzen sich aus Jilesens Überlegungen zur Kreuzesnachfolge für den heutigen Christen in Bezug auf den Umgang mit eigenem und fremdem Leid ergeben, und diskutieren Sie den Sinn einer Kreuzwegandacht.

### Unterrichtliche Voraussetzungen

#### 12/I

#### Reich-Gottes-Verkündigung Jesu

- Entstehung der Evangelien/Historie und Kerygma
- Reich-Gottes-Botschaft in den synoptischen Evangelien und der Theologie des Johannes

#### 12/II

- **Kreuz und Auferstehung Jesu**
- Historische Bedingungen des Todes Jesu

### Erwartungshorizont

- 1) Jilesen entwickelt seine Argumentation in folgenden zentralen Schritten:  
Ausgehend von der Feststellung, dass anders als in anderen Religionen im Christentum das Kreuz ein Symbol für das Leid schlechthin ist, das in Kreuzwegandachten meditiert wird, fragt Martien Jilesen nach der ursprünglichen Bedeutung der neutestamentlichen Forderung, das Kreuz auf sich zu nehmen und Christus nachzufolgen. Da im Judentum das Kreuz als Symbol für Leid kaum bekannt gewesen und das Kreuz als Instrument zur Vollstreckung der Todesstrafe verstanden worden ist, meint die neutestamentliche Weisung, sofern sie ein ursprüngliches Wort Jesu darstellt, das Martyrium auf sich zu nehmen. Doch auch, falls es sich um ein nachösterliches Wort handelt, ist mit Kreuzesnachfolge das Martyrium gemeint, wie der Kontext der Stellen belegt und wie die damalige Situation der Christen verständlich macht. Allein Lukas weitet die Bedeutung des Wortes vom Kreuztragen aus, indem es bei ihm heißt, „täglich“ das Kreuz auf sich zu nehmen, um nach Auffassung der Exegeten, die ursprüngliche Bedeutung von Martyrium abzuschwächen oder auf die alltägliche Verfolgung der Christen hinzuweisen. Als Ergebnis stellt Jilesen heraus, dass das Wort vom Kreuztragen ursprünglich nicht auf jedes menschliche Leid abzielte und das Kreuz daher nicht symbolisch zu verstehen ist, sondern dass es das als Konsequenz der Nachfolge erfahrene Leid meint. (Anforderungsbereich I/II)

## 12/I

### Reich-Gottes-Verkündigung Jesu

- Jesu Zuwendung zu den Armen, Kranken und Ausgegrenzten

## 12/II

### Kreuz und Auferstehung

- Darstellung des Prozesses Jesu in den verschiedenen Evangelien/historische Bedingungen des Todes Jesu

### Heilsbedeutung Jesu Christi

- Antwortversuche auf das Scandalon des Kreuzes im NT (markinische Darstellung der Kreuzigung, Opferverständnis des Hebräerbriefs), in der theologischen Tradition (Satisfaktionslehre Anselms von Canterbury), zeitgenössische theologische Ansätze (Karl Rahner, Dorothee Sölle, Leonardo Boff, Franz-Josef Noke)

- 2) Die von Jilesen in Z. 37ff. angesprochene Erklärung des Kreuzestodes Jesu versteht diesen als Konsequenz des Wirkens Jesu, als Folge seines Einsatzes für die Gottesherrschaft. Eine solche Erklärung sieht den Tod Jesu als zwar folgerichtige, aber nicht zwangsnotwendige Tat. Sie berücksichtigt die geschichtlichen Voraussetzungen, die Akzente der Reich-Gottes-Botschaft, die Konflikte, die entstanden. Diese Betonung des notwendigen Zusammenhangs mit dem ganzen Leben Jesu, nicht nur der äußeren Polen von Geburt und Tod, ist den neueren Kreuzesdeutungen gemeinsam, die in diesem Zusammenhang entfaltet werden könnten.

Solchem Verständnis kann die mittelalterliche Satisfaktionslehre Anselms von Canterburys gegenübergestellt werden, für die der Tod Jesu nicht erst die Folge historischer Konstellationen ist, sondern notwendiger Teil des göttlichen Heilsplans, durch den die verletzte Ehre Gottes und damit die Ordnung der Welt wiederhergestellt wird. Nicht der endliche Mensch, nur der Sohn Gottes kann die notwendige unendliche Genugtuung leisten. – Es wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie den Deutungsansatz Anselms unter Berücksichtigung der zeitgeschichtlichen Voraussetzungen des mittelalterlichen Lehnswesens verstehen und zu würdigen wissen, da eine unhistorische Betrachtungsweise dieses Ansatzes zu einer Verzerrung des Gottesbildes führt, die Anselm nicht gerecht wird, als verlange ein grausamer, in seiner persönlichen Ehre beleidigter Gott die Opferung seines eigenen Sohnes.

Als neutestamentliche Deutungsmuster könnte auf die markinische Darstellung des Sterbens Jesu als des „leidenden Gerechten“ im Licht von Psalm 22 und auf das Verständnis des Todes Jesu als Opfer im Hebräerbrief eingegangen werden.

Den Deutungen ist bei allen Verschiedenheiten gemeinsam, dass sie Leiden und Sterben Jesu Christi im Zusammenhang mit seiner Auferstehung als Ausdruck des erlösenden Handelns Gottes und seiner Liebe zum Menschen begreifen und Jesu Sterben als „für uns“ verstehen.

Neben der sachlichen Richtigkeit der dargestellten Deutungen ist für die Bearbeitung der Aufgabe von Bedeutung, wie die Abgrenzung der Positionen gelingt. (Anforderungsbereich II/III)

12/I

### Religionskritik

- marxistische Religionskritik

### Reich-Gottes-Verkündigung Jesu

- Jesu Zuwendung zu den Armen, Kranken und Ausgegrenzten
- Verständnis neutestamentlicher Wundererzählungen

12/II

### Kreuz und Auferstehung Jesu

- fächerverbindendes Projekt: Umgang mit dem Leid in der Leistungsgesellschaft
- Kreuzesdarstellungen in der Kunst von den Anfängen bis zur Gegenwart

13/I

### Wirklichkeit der Kirche

- Befreiungstheologie und -praxis

3) Zur Lösung der Aufgabe sind die zentralen Vorwürfe der marxistischen Religionskritik darzustellen, die Religion habe verschleiernde, opiatistische Funktion und verhindere die gesellschaftliche Veränderung durch Vertröstung auf ein Jenseits. Es ist herauszuarbeiten, dass das im Text vertretene Verständnis von Kreuz und Kreuzesnachfolge Unrecht nicht verschleiert, da nicht jegliches menschliche Leid theologisch als „Kreuz“ überhöht wird. Die von Jesus verkündete und gelebte Reich-Gottes-Botschaft fordert Menschen vielmehr auf, änderbares und auf Ungerechtigkeit beruhendes Leid zu beseitigen. Jesus holt die Ungeliebten, am Rand Existierenden in die Mitte, befreit von unmenschlichen Zwängen und ermächtigt, aus dem eigenen Elend aufzustehen (Heilungsgeschichten als Ermutigungsgeschichten). Die christliche Kreuzesbotschaft soll Menschen in der Nachfolge zum Handeln motivieren und kann dafür Kräfte freisetzen, weil der Mensch aufgrund von Tod und Auferstehung Jesu Christi auch für sich angesichts der Erfahrung von Scheitern, Schuld und Tod auf einen Neuanfang und auf Vollendung hoffen darf. (Anforderungsbereich III)

4) Die Schülerinnen und Schüler können zunächst an die von Jilesen selbst formulierte Konsequenz anknüpfen und aufzeigen, dass Kreuzesnachfolge bedeutet, für die Frohe Botschaft Nachteile, Widerstand und Leid hinzunehmen. Wer sich auf den Weg Jesu einlässt, kann sich nicht leidfrei halten. Das hat der Weg Jesu selbst gezeigt und lässt sich erkennen am Leben von Menschen, die sich radikal in den Dienst der Gottesherrschaft gestellt haben. Vom Unterricht her könnte z. B. auf das Leben und den Tod Oskar Romeros verwiesen werden. Damit wird zeitgenössischen Leidvermeidungsstrategien und Apathiehaltungen eine Absage erteilt. In diese Überlegungen können die Schülerinnen und Schüler auch ihre Erfahrungen aus dem fächerverbindenden Projekt einbringen. – Das Kreuz auf sich zu nehmen, kann nach Jilesens Auslegung aber keinesfalls bedeuten, Leid fatalistisch hinzunehmen, es zu rechtfertigen oder gar zu suchen; denn Leiden hat keinen Selbstzweck, sondern ergibt sich als Folge des Einsatzes für das Reich Gottes. Die Ausführungen der

## 12/I

### **Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott**

- Antworten auf die Theodizeefrage (Hiob, Menschwerdung Gottes)

Schülerinnen und Schüler zum Umgang mit eigenem und fremden Leid sollten auf dem Hintergrund der Überlegungen Jilesens erfolgen und Umgangsformen darlegen, die weder durch Leidverdrängung noch -verherrlichung gekennzeichnet sind. Die Überlegungen spitzen sich zu in der Frage nach dem Sinn einer Kreuzwegandacht. Hier könnte z. B. unter Berücksichtigung der Kenntnisse über den Isenheimer Altar, dessen Kreuzigungs- und Auferstehungsdarstellung eingehend erarbeitet worden sind, die Bedeutung des mitleidenden Menschensohnes herausgestellt werden, in dessen Geschick die Solidarität Gottes mit den Leidenden sichtbar wird, der Hoffnung auf Überwindung des Leids verheißt, wo alles menschliche Handeln an seine Grenzen stößt.  
(Anforderungsbereich II/III)

Eine ausreichende Leistung muss den Argumentationsgang des Textes in Grundzügen erfassen und bei der Bearbeitung der weiteren Aufgabenstellungen eine sachgerechte Anwendung grundlegender Kenntnisse der Kreuzestheologien und der Religionskritik nachweisen. – Die Ausführungen müssen geordnet und verständlich sein und Kenntnis der Fachterminologie belegen.

Eine gute Leistung wird sich durch klares Erfassen des Argumentationsgangs des Textes und breite und fundierte Sachkenntnisse auszeichnen, die in der Auseinandersetzung mit den Aufgabenstellungen eine differenzierte Abgrenzung der unterschiedlichen Positionen und das selbstständige Entwickeln von Perspektiven ermöglichen. – Hinsichtlich der Darstellung der Ergebnisse sind gedankliche und sprachliche Präzision und sicherer Umgang mit der Fachterminologie zu erwarten.

## **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 Frage im zusammenhängenden Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch angesprochen werden.

Die mündliche Prüfung bezieht sich – wie die schriftliche – auf den Unterricht der Qualifikationsphase. Sie muss die Sachgebiete eines Kurshalbjahres überschreiten. Sofern das nicht bereits im ersten Prüfungsteil geschieht, muss diese Forderung durch Ausweitung des Prüfungsgesprächs auf größere fachliche Zusammenhänge im zweiten Prüfungsteil erfüllt werden. Die Prüfungsaufgaben müssen so angelegt sein, dass es dem Prüfling grundsätzlich möglich ist, jede Notenstufe zu erreichen.

#### **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. Das Neue der Aufgabe schließt einen Zusammenhang mit dem vorausgegangenen Unterricht nicht aus. Bedingung ist jedoch, dass das vorgelegte Material (Text, Bild, Skizze u. a.) im Unterricht nicht unter dem gleichen Aspekt besprochen wurde. Eine ausschließlich oder vorrangig auf Reproduktion ausgerichtete Aufgabe entspricht nicht den Prüfungsanforderungen.

Die Aufgabenarten für den ersten Teil der mündlichen Prüfung entsprechen denen für die schriftliche Abiturprüfung (5.3.1). Doch sind bei der Aufgabenstellung der mündlichen Prüfung die engeren Zeitvorgaben für die Vorbereitung und Darstellung der Ergebnisse und die besondere Darbietungsform „Vortrag“ zu berücksichtigen. Die Aufgabenstellung muss insofern begrenzter und überschaubarer sein. Es empfiehlt sich, bereits in den Arbeitsaufträgen des ersten Prüfungsteils Leistungen aller drei Anforderungsbereiche zu intendieren.

Es bieten sich u. a. folgende Möglichkeiten der Aufgabenstellung an, die die Text- und Themaufgabe für die Bedingungen des mündlichen Abiturs modifizieren:

- Erschließung und Bearbeitung komplexerer Texte, Bilder, Materialien. Die Aufgabenstellung muss hier durch eine Schwerpunktsetzung eine Eingrenzung auf bestimmte Aspekte vornehmen.
- Erschließung und Bearbeitung weniger vielschichtiger Texte, Bilder, Materialien. Hier ist bei der Aufgabenstellung als Anforderung verstärkt auf die selbstständige Anwendung von Kenntnissen und die Auseinandersetzung mit ihnen zu achten.
- Darstellung und Erörterung von Sachverhalten oder Behauptungen aufgrund fachspezifischer Kenntnisse mit einer komplexeren Information als Vorgabe. Arbeitsgrundlage können z. B. sein: Kurztexte, Kontrastinformationen, Bilder, Statistiken, Strukturskizzen. Die Aufgabenstellung muss hier eine selbstständige Auseinandersetzung ermöglichen.
- Zusammenfassende Darstellung und Erörterung eines bekannten Gebietes, einer bekannten Position. Da hier der Bezug zum Unterricht sehr eng ist, muss bei der Aufgabenstellung besonders auf die Ermöglichung einer eigenständigen

Leistung geachtet werden. Das kann z. B. durch ein Zitat, eine These, eine Karikatur als Ausgangspunkt geschehen.

Die Aufgabenstellung für den ersten Prüfungsteil soll so angelegt sein, dass sich aus ihr das Prüfungsgespräch über größere fachliche Zusammenhänge im zweiten Prüfungsteil entwickeln und entfalten kann.

#### **5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung**

Der zweite Prüfungsteil lässt sich nur in begrenztem Umfang planen, da es sich um ein Gespräch handelt, das in seinem Verlauf von den Prüflingen mitgetragen wird. In Anknüpfung an Aspekte des ersten Prüfungsteils sollen damit in Zusammenhang stehende und weiterführende Fragestellungen des Faches zur Sprache gebracht werden. In diesem Prozess erweist sich die fachliche Kommunikationsfähigkeit der Prüflinge. Sind die Prüflinge nicht in der Lage, sich in einem Sachgebiet mit Fachkenntnissen einzubringen, muss die Prüferin bzw. der Prüfer zu anderen Sachgebieten verknüpfend überleiten. Es ist nicht zulässig, zusammenhanglos Einzelfragen aneinander zu reihen.

#### **5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen**

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen gelten in der mündlichen Prüfung die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Prüfung (siehe dazu Kap. 5.3.3 und Kap. 4.2.2). Für den ersten Prüfungsteil kann auf die dort (Kap. 5.3.3) genannten Kriterien der Bewertung verwiesen werden.

Darüber hinaus ergeben sich für das Prüfungsgespräch im zweiten Teil ergänzende Bewertungskriterien wie z. B.,

- richtiges Erfassen von Fachfragen
- sach- und adressatengerechtes Antworten
- Erkennen und Erläutern von Schwierigkeiten, die im Gespräch auftreten
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen im Verlauf des Prüfungsgesprächs.

## 5.4.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung

### Prüfungsbeispiel 1



Klaus Staeck, Wieder zuhause (1984); Installation

Das vorliegende Bild ist eine Fotografie der Installation. Das Bild in der Installation ist der Kupferstich „Adam und Eva“ von Albrecht Dürer (1504)

(Klaus Staeck, Wieder zuhause (1984), Installation. Aus: G.Miller/Fr.W.Niehl (Hg.), Von Babel bis Emmaus, Kösel-Verlag, München 1993, Seite 157)

### Aufgabenstellung

- 1) Beschreiben Sie das Werk von Klaus Staeck, und deuten Sie, was es über die heutige „Eva“ aussagen will.
- 2) Erläutern Sie die Stellung Jesu zum Verhältnis von Frau und Mann (z. B. anhand Mt 19,3–12: Ehescheidung; Lk 10,38–42: Maria und Marta; Joh 4,1–26: Gespräch am Jakobsbrunnen), und zeigen Sie kurz, ob ein Bezug zur künstlerischen Aussage von Staeck möglich ist.

## Unterrichtliche Voraussetzungen

- Methodisch:
  - Bildinterpretation, unterschiedliche Werke in 12 und 13
  - Analyse biblischer Texte, durchgängig in 12 und 13
- Inhaltlich:
  - Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes; christliches Freiheitsverständnis (12/I)
  - Das Verhältnis von Mann und Frau im AT und in der Verkündigung Jesu (12/II)
  - Die Stellung der Frau in der Urkirche (Briefliteratur); in der Kirche heute (13/I).

## Erwartungshorizont

### Zur 1. Teilaufgabe

Feststellung der Elemente der Installation und ihrer Zuordnung. Durch den Monitor-Text „Komme gleich wieder Eva“ wird eine Beziehung hergestellt zwischen heute und „Paradies“. In Dürers Bild stehen Adam und Eva in einer zugewandten und ausgewogenen Beziehung zueinander und zeigen so, wie die gottgewollte Schöpfungswirklichkeit des Menschen ist: ein Sein in der Relation der Liebe; zugleich weist der Apfel in der Hand der Eva schon darauf hin, dass der Mensch diese Schöpfungswirklichkeit zwischen Mensch und Gott und damit zwischen Mensch und Mensch in seiner Freiheit zerstört hat. Eine der Auswirkungen ist nach Gen 3,16 die untergeordnete Stellung der Frau. Wie die Rolle der Frau heute nach Staeck aussieht, kann in unterschiedlichen Akzenten gedeutet werden: z. B. die Frau, die alles im Griff hat (von der Mann aber auch erwartet, dass sie das hat); in jedem Falle spielt die Doppelbelastung der Frau eine Rolle. Die immer noch untergeordnete Rolle der Frau kann aus Einzelelementen der Installation konkretisiert werden. Der Titel „Wieder zuhause“ ist unterschiedlich interpretierbar je nach Deutung der Intention Staecks.

In dieser Teilaufgabe kann die Schülerleistung als ausreichend angesehen werden, wenn die wesentlichen Elemente der Installation benannt werden und daraus in Grundzügen eine Deutung des Werkes gewonnen wird; sie ist als gut einzuschätzen, wenn die Elemente des Werkes differenziert in ihren Bezügen analysiert werden und bei der Deutung des Werkes Interpretationsmöglichkeiten des Titels „Wieder zuhause“ diskutiert werden. (Anforderungsbereich II/III)

### Zur 2. Teilaufgabe

In Jesus begegnet den Frauen der Mensch, der die gottgewollte Schöpfungsordnung wieder einfordert und deshalb ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Mann und Frau anstrebt. Dieser Grundgedanke kann anhand der angegebenen, im Unterricht besprochenen Bibelstellen (oder auch anderer) aufgedeckt und vom konkreten Zusammenhang her erläutert werden: Bei Mt 19,3–12 zeigt Jesus, dass

Gott den Weg des Heils mit den Menschen geht und deshalb ein Gesetz zulässt („wegen eurer Hartherzigkeit“), das im Innersten tiefes Unrecht ist und der gottgewollten Schöpfungsordnung eben nicht entspricht. Der entspricht vielmehr für die Ehe Liebe und Treue in Unauflöslichkeit und notwendig in Partnerschaftlichkeit. Damit formuliert Jesus die Heilswirklichkeit, aber kein Gesetz, das nur als gesellschaftlicher Konsens denkbar ist. Das Verhalten der Jünger verdeutlicht die Spannung zwischen gelebter Praxis und Anspruch Jesu. Bei Lk 10,38–42 zeigt Jesus, dass die Frau ebenso wie der Mann ein Recht hat, Schülerin zu sein und in Konsequenz auch Lehrerin. Dass die Frau als Partnerin zu sehen ist, ergibt sich ebenso aus dem Gespräch am Jakobsbrunnen (Joh 4,1–26); von den Jüngern heißt es da, dass sie es nicht wagen, Jesus wegen seines Verhaltens zu der Frau zu befragen. Je nachdem, wie das Werk von Staeck interpretiert wurde, lässt sich ein Bezug zum Anspruch Jesu herstellen. Tenor dürfte sein, dass gesellschaftliche Wirklichkeit auch heute von „Hartherzigkeit“ geprägt ist. Denkbar ist der Schluss, dass Mensch und Welt weiter der Erlösung bedürfen als eschatologischem Weg Gottes mit den Menschen.

Bei dieser Teilaufgabe liegt eine ausreichende Leistung vor, wenn anhand der genannten oder anderer Bibelstellen im Unterricht gewonnene Erkenntnisse in den Grundzügen richtig wiedergegeben werden und in Ansätzen tragfähige Bezugsmöglichkeiten zum Werk von Staeck gesehen werden; gut ist die Leistung, wenn die Unterrichtserkenntnisse unter dem genannten Aspekt der Aufgabe gedanklich geordnet vorgetragen werden und von dort her die Frage einer Bezugsmöglichkeit zum Werk von Staeck differenziert und begründet beantwortet wird. (Anforderungsbereich I – III)

### **Anknüpfungsmöglichkeiten für den zweiten Prüfungsteil**

- Reich-Gottes-Verkündigung Jesu in Wort und Tat; historisches Fragen nach Jesus; Passion Jesu (12/II)
- Stellung der Frau in der Kirche heute; das Amt in der Kirche; Petrusamt; Kirche als „Kontrastgesellschaft“; Kirche und Politik, z. B. NS-Zeit, Investiturstreit (13/I)
- Freiheit des Menschen und Allmacht Gottes; die Theodizeefrage; neuzeitliche Religionskritik; biblisches Sprechen von Gott (12/I).

## Prüfungsbeispiel 2

### Textvorlage

Wie ihr beten sollt – oder nicht  
Das Gebet Jesu: Das Vaterunser

#### Walter Rupp, Das falsche Beten

(zu Mt 6,9–13)

Es gibt ein Gebet, das Gott nicht annimmt.  
Hütet euch davor. Betet so nicht! Sagt nie:  
Mein Vater im Himmel!, als gehöre er euch  
und sonst keinem. Er ist nicht nur für einen  
5 oder einige wenige da, sondern für alle  
Menschen!

Fordert Gott nie auf: Segne meine Pläne,  
meine Arbeit, meine Absichten, weil sie gut  
und edel sind. Außer Gott ist nichts heilig.

10 Verlangt von Gott nicht, dass er an der  
neuen Gesellschaft, die ihr errichten wollt,  
mitbaut. Gott baut nie an einem Reich der  
Menschen mit.

Denkt nie, während ihr mit Gott sprecht:

15 Mein Wille geschehe, wie auf Erden, so im  
Himmel! Versucht nie, auf Gott einzureden,  
er solle wollen, was ihr wollt.

Bittet nie: Unser heutiges Brot gib uns täg-  
lich, als hätte Gott dafür zu sorgen, dass  
20 euch der Lebensstandard, den ihr für unent-  
behrlich haltet, immer erhalten bleibt.

Sagt nie: Wir werden erst vergeben, wenn  
der andere Reue zeigt, sondern kommt wie  
Gott mit der Vergebung den anderen zuvor.

25 Sagt nie: Führe uns wohlbehalten durch die  
Versuchungen hindurch, denen wir uns  
aussetzen müssen, damit wir Lebenserfah-  
rungen sammeln und reifen. Bittet vielmehr  
darum, dass ihr der Versuchung, euch den  
30 Versuchungen auszusetzen, widerstehen  
könnt.

Sagt nicht: Erlöse uns von dem Bösen, der  
uns mit seinen Helfern eine Falle stellt,  
sondern bittet um die Kraft, gegen euch

35 selbst kämpfen zu können. Denn das Böse  
steckt in euch.

#### Matthäus, Das Vaterunser

(Mt 6,9–13)

So sollt ihr beten:

Unser Vater im Himmel,

dein Name werde geheiligt,

dein Reich komme,

dein Wille geschehe,  
wie im Himmel, so auf der Er-  
de.

Gib uns das Brot, das wir  
brauchen.

Und erlass uns unsere Schul-  
den, wie auch wir sie unseren  
Schuldnern erlassen haben.

Und führe uns nicht in Versu-  
chung,

sondern rette uns vor dem  
Bösen.

(Walter Rupp, Das falsche Beten. Aus: W. Rupp, Erstaunliche Gleichnisse, Styria-Verlag, Graz 1985, Seite 65f.)

## Aufgabenstellung

- 1) Vergleichen Sie den Text von Walter Rupp mit dem Vaterunser bei Matthäus, und deuten Sie die Aussageabsicht von Rupp.
- 2) Zeigen Sie, z. B. anhand des markinischen Gebetes Jesu im Garten Getsemani (Mk 14,32–42), wie er selbst nach dem „Vaterunser“ gelebt hat.

## Unterrichtliche Voraussetzungen

- Methodisch:
  - Analyse biblischer Texte, durchgängig in 12 und 13
  - Analyse „verfremdeter Texte“ zu Bibeltexten (12/I und 12/II)
- Inhaltlich:
  - Die Botschaft der Bergpredigt (Mt 5–7); u. a. Vaterunser (13/I und II)
  - Christliches Freiheitsverständnis (12/I)
  - Gottesvorstellungen; biblisches Sprechen von Gott (12/I)
  - Reich-Gottes-Verkündigung Jesu in Wort und Tat (12/II)
  - Leiden und Sterben Jesu Christi (12/II).

## Erwartungshorizont

### Zur 1. Teilaufgabe

Im Unterricht ist die Fassung des Vaterunsers bei Mt und Lk verglichen worden. Bei der „Verfremdung“ von Rupp ist festzustellen, dass der Text Punkt für Punkt auf die einzelnen Aussagen des Vaterunsers nach Matthäus bezogen ist unter einem leitenden Aspekt: zu zeigen, was das Vaterunser nicht bedeutet, wie man es missverstehen würde und wie man also nicht beten soll. Im Eingehen auf einzelne Aussagen können die Grundgedanken des Textes herausgearbeitet werden, z. B. Gott ist dem Menschen nicht verfügbar; Gott ist nicht Garant eines „wohlbehaltenen“ Lebens; der Mensch kann nicht seinen Willen zum Maß machen (sich nur von sich selbst her definieren); Gott tut nicht das Werk der Menschen. In der Aussage, dass „Gott ... nie an einem Reich der Menschen“ mitbaue, wird überspitzt formuliert, dass der Mensch aufgefordert ist, seine Freiheit ernst zu nehmen und selbstverantwortlich zu handeln. Als Intention des Textes kann herausgestellt werden, dass Rupp dem Leser ein falsches Gebetsverständnis, resultierend aus einem falschen Gottesverständnis, vor Augen hält. Er geht dabei den Weg über die zuspitzende Verfremdung, die zugleich zum Vaterunser selbst einen neuen Zugang eröffnet, z. B. die Überprüfung, warum die dort geäußerten Bitten keineswegs eine passive Haltung des Menschen beinhalten. Die Schülerleistung ist bei dieser Teilaufgabe ausreichend, wenn beim Vergleich der Texte die Unterschiede in den einzelnen Aussagen in Kernpunkten gesehen werden und daraus im Grundsatz richtig auf das Anliegen von Rupp geschlossen wird; gut ist die Leistung, wenn die Aussageabsicht des Textes genauer erfasst wird und im Vergleich die Einzelaussagen in differenzierter Deutung darauf hingebordnet werden können sowie der Aspekt der „Verfremdung“ als Mittel zur Rückfrage an den biblischen Text und zu seinem Neuverstehen erkannt wird. (Anforderungsbereich II/III)

## Zur 2. Teilaufgabe

Es ist herauszustellen, dass Markus mit dem Gebet Jesu in Getsemani, das im Unterricht behandelt wurde, eine Szenerie entwirft, mit der er die Krisensituation Jesu dem Leser plastisch vor Augen führt: Soll er sein Leben retten (z. B. durch Flucht) oder zu seiner Aufgabe stehen – bis zum bitteren Ende des Todes? Jesus entscheidet sich für das Zweite und gibt letztlich sein Leben in die Hand Gottes („dein Wille geschehe“). In Getsemani kommt vor allem die dritte Bitte des Vaterunsers mit dem dahinter stehenden Gottesverständnis zum Tragen. Mit Bezug zur Verkündigung Jesu in Wort und Tat kann das ausgeweitet werden auch auf andere Bitten, vor allem die Bitte „dein Reich komme“ unter Verdeutlichung ihres eschatologischen Charakters.

Die Schülerleistung ist hier als ausreichend einzuschätzen, wenn die im Unterricht gewonnenen Erkenntnisse bezüglich des Gebetes Jesu in Getsemani in Grundzügen richtig wiedergegeben werden mit Bezug auf die Fragestellung sowie die Bitte „dein Reich komme“ mit der Reich-Gottes-Botschaft Jesu im Kern richtig in Zusammenhang gebracht wird, als gut kann sie bezeichnet werden, wenn die Sachzusammenhänge unter dem Aspekt der Aufgabe differenziert vorgetragen werden unter genauerer Verdeutlichung des Selbstverständnisses Jesu und des eschatologischen Charakters seiner Botschaft wie des Vaterunsers. (Anforderungsbereiche I bis III)

### **Anknüpfungsmöglichkeiten für den zweiten Prüfungsteil**

- Leiden und Sterben Jesu in der Verkündigung der Evangelisten; Deutungen des Kreuzestodes Jesu; Kreuzesdarstellungen; Eigenart der Evangelien; historisches Fragen nach Jesus (12/II)
- Gottesvorstellungen; Theodizeeproblem; neuzeitliche Religionskritik (12/I)
- Freiheit und Verantwortung des Menschen; ethisch argumentieren; Bestand und Wandel von Werten; die ethische Botschaft Jesu; eschatologische Verheißung und Erfüllung (13/I; 13/II)

### **Prüfungsbeispiel 3**

#### **Textvorlage**

Marie Luise Kaschnitz: Puppenspieler

Der alte Puppenspieler ist tot, riefen die Puppen in ihrem windigen Häuschen auf dem Pincio, die Königin, der Präsident, die Blumenkinder, der Hanswurst und das Kokodril. Endlich können wir uns bewegen, wie wir wollen, wir zappeln nicht mehr an seinen Drähten, seine Finger stecken nicht mehr in unseren Armen, Daumen und kleiner Finger und sein Mittelfinger in unserem Kopf. Die Stücke, die wir spielen, sind nicht mehr seine Erfindung, sie fangen nicht mehr an, wenn er den Vorhang aufzieht und enden nicht mehr, wenn er ihn herunterlässt. Er kann uns, wenn

wir ausgedient haben, nicht mehr in die Mülltonne stecken, wir sind nicht mehr seine Kreaturen, auch nicht seine lieben Kinder, er hat keine Macht mehr über uns, er ist tot. Damit schickten die Puppen sich an, ihr erstes Stück zu spielen, das »Das Begräbnis des Puppenspielers« hieß. Sie gingen hinter einer schäbigen Kiste her, der sie von Zeit zu Zeit kräftige Fußtritte versetzten. Dazu sangen sie Spottlieder und weinten heuchlerische Tränen, die keines besser zustande brachte als das Kokodrill. Dieses Stück gefiel den Puppen so gut, dass sie es unaufhörlich wiederholten. Den Zuschauern gefiel es auch, aber mit der Zeit wurden sie unruhig. Sie hätten auch gern einmal etwas anderes gesehen.

(Aus: Marie Luise Kaschnitz, Steht noch dahin, Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1972, Seite 50)

Anmerkung: Pincio: Hügel im Norden Roms

### **Aufgabenstellung**

- 1) Analysieren Sie die Parabel im Hinblick auf ihr Freiheitsverständnis.
- 2) Diskutieren Sie, inwiefern die Parabel sich auf das Verhältnis von Mensch und Gott übertragen lässt.

### **Unterrichtliche Voraussetzungen**

- Methodisch:
  - Analyse und Interpretation parabolischer Texte (12.I)
- Inhaltlich:
  - Mensch-Sein in heilsgeschichtlicher Sicht: Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes; christliches Freiheitsverständnis (12/II)
  - Religionskritik: Nietzsches Parabel vom tollen Menschen (13/I).

### **Erwartungshorizont**

#### **Zur 1. Teilaufgabe**

In der Analyse wäre zu erarbeiten, dass die Puppen nur die Befreiung aus der Abhängigkeit des Puppenspielers im Blick haben. Im ersten Teil der Parabel halten sie in neun verschiedenen Aussagen fest, was nicht mehr ist, z. B. „Wir zappeln nicht mehr an seinen Drähten.“ Die einzige positive Aussage besteht darin, dass sie feststellen, sich bewegen zu können, wie sie selbst es wollen. – Damit ist jedoch nicht zum Ausdruck gebracht, wofür sie ihre neue Freiheit einsetzen wollen. Im zweiten Teil der Parabel bestätigt sich der Eindruck: Die Puppen entwickeln keine eigenen Spielideen, vielmehr wiederholen sie immer wieder ihre Auseinandersetzung mit dem eigenen „Befreiungsprozess“, indem sie durch Spott und Fußtritte die eigene Überlegenheit behaupten. Ungeklärt bleibt die Frage, ob das Gelingen des Spiels von den Erfindungen des Puppenspielers abhängig ist, sodass der Tod des Puppenspielers auch das Ende der Spielideen bedeutet, oder ob die Pup-

pen die Möglichkeit hätten, neue Perspektiven für das Spiel zu entwickeln. – Jedenfalls deutet das Ende der Parabel an, dass den Puppen die Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgabe, nämlich die Unterhaltung der Zuschauer, nicht gelingt: Diese werden „unruhig“, „hätten gern einmal etwas anderes gesehen“.

Insofern wäre zu erarbeiten, dass die Parabel ein Freiheitsverständnis, das rein auf Emanzipation, als „Freiheit von“ ausgerichtet ist, problematisiert und die Frage nach dem Wozu, dem Ziel der Freiheit, stellt. Dabei wird die Frage aufgeworfen, unter welchen Bedingungen diese gerade nicht durch Ablösung, durch Bestreitung wesensgemäßer Abhängigkeiten, sondern erst durch Bindung zu realisieren ist oder wann Emanzipation notwendige Voraussetzung für das Gelingen von Freiheit ist.

## Zur 2. Teilaufgabe

Kaschnitz gibt bereits durch die Sprachgebung Hinweise, dass eine Übertragung der Bildebene auf das Verhältnis Mensch und Gott zumindest nahe gelegt ist: Die Bezeichnung der Puppen in Bezug auf den Puppenspieler als „seine Kreaturen“ und „seine lieben Kinder“; sprachliche Nähe zur Ausrufung des Todes Gottes in Nietzsches Parabel vom tollen Menschen. Anders als dem tollen Menschen, eher den auf dem Markt Umherstehenden vergleichbar, geht jedoch den Puppen die Bedeutung des Todes des Puppenspielers nicht auf. Die Parabel legt damit eine Übertragung auf die Bestreitung Gottes durch die neuzeitliche Religionskritik nahe. Sie stellt durch die den toten Puppenspieler verspottenden, nicht um die eigenen Grenzen wissenden Puppen den Anspruch der selbstgewissen Gottesbestreiter in Frage. Aufzuzeigen wäre die Spannung zwischen der Parabel und dem biblischen Verständnis des Verhältnisses von Gott und Mensch, insbesondere vom Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes. – Vertiefend zu beleuchten wäre die Frage, inwiefern Gott Konkurrent oder aber Bedingung der Möglichkeit menschlicher Freiheit ist.

Eine ausreichende Leistung muss in der Erschließung der Parabel die Problematisierung des emanzipatorischen Freiheitsverständnisses herausarbeiten und aus theologischer Perspektive die Übertragung des Bildes vom Puppenspieler auf das Verhältnis von Gott und Mensch zumindest ansatzhaft kritisch beleuchten. Die Ergebnisse müssen verständlich und geordnet ausgeführt sein. – Eine gute Leistung wird unter genauer Analyse der Bildlichkeit des Textes die Dimensionen des Freiheitsverständnisses differenziert betrachten und Möglichkeiten der Übertragung unter Einbeziehung religionskritischer Überlegungen kritisch reflektieren. – Die Ausführungen werden gedankliche und sprachliche Präzision belegen.

## **Anknüpfungsmöglichkeiten für den zweiten Prüfungsteil**

- Bedeutung der gleichnishaften Rede Jesu von der Wirklichkeit des Reiches Gottes (12/I)
- Reich-Gottes-Verkündigung Jesu in Wort und Tat (12/I)

- Christliche Hoffnung auf das Reich Gottes im Verhältnis zu immanenten Zukunftsentwürfen (13/II)

### Prüfungsbeispiel 4

#### Textvorlage

In den liturgischen Feiern wird erfahrbar, dass Gott ein an den Menschen Handelnder ist, weil er sich hier den Menschen zuwendet und sie in seine (Heils-)Geschichte einbezieht. Auf diese Weise wird der Mensch zum wirklichen und wahrhaftigen Zeitgenossen des (Heils-)Handelns Gottes und bleibt nicht der ewig Zu-  
 5 spätgeborene, dem es nur möglich ist, Ereignisse, die 2000 Jahre und länger zurückliegen, zu memorieren. Nirgendwo anders als in der Liturgie wird sinnfällig, dass die Heilstaten Gottes nicht gewesen und vergangen sind, sondern ihre Kraft auch heute keineswegs verloren haben. In der Liturgie haben wir die Möglichkeit zu erfahren (in der ganzen Bedeutungsvielfalt des Wortes), was es heißt, Jüngerin  
 10 und Jünger dieses Jesus Christus zu sein, durch dessen Tod und dessen Auferstehung wir erst das erreichen können, was Christsein und letztlich Menschsein ausmacht: Rettung und ewiges Leben. In der Feier des Mysteriums der Auferstehung Jesu wird offensichtlich, dass wir denen, die die Taten Gottes selbst erleben konnten, nicht nachstehen, sondern selbst wahrhaft Zeitgenossen des Handelns  
 15 Gottes sind.

Kirche ist somit nicht irgendeine Institution, sondern ein herausragender Ort, an dem sich Gott und Mensch begegnen können. Auch heute noch gilt wie eh und je, dass das Herz der Kirche die Feier der Liturgie ist; d. h. wer die Kirche erfahren und aus ihren Quellen leben will, der braucht die Feier der Liturgie. Christsein ohne  
 20 Rückbindung an die Feier von Tod und Auferstehung als zentrale Mysterienfeier bleibt ohne Fundament und Rückhalt, denn es geht in der Liturgie nie um diese als solche, sondern um den Menschen vor seinem Gott, der es gut mit ihm meint und ihm den Weg zum Heil aufzeigt.

(Birgit Jeggle-Merz, Initiation der Kinder in die Liturgie – Partizipation der Kinder an der Liturgie, in: Concilium. Internationale Zeitschrift für Theologie [Grünwald-Verlag Mainz], 32. Jg. 1996, Seite 185–190, hier 186f.)

#### Aufgabenstellung

- 1) Entwickeln Sie unter Einbeziehung Ihrer Kenntnisse aus dem Unterricht, was die Autorin unter „Zeitgenosse des Handelns Gottes“ versteht.
- 2) Leiten Sie aus der Position der Autorin ab, warum sich Kirchengemeinden auch um eine jugendgemäße Gestaltung ihrer liturgischen Feiern bemühen müssen.
- 3) Formulieren Sie in knapper Form einige Folgerungen, worauf Ihrer Auffassung nach eine jugendgemäße Liturgie achten soll.

## Unterrichtliche Voraussetzungen

- Methodisch:
  - Erschließung und Deutung von Fachtexten der Theologie
- Inhaltlich 12/I:
  - Tod und Auferstehung Jesu: Unterscheidung und Zuordnung von: historischer Jesus und kerygmatischer Christus, vorösterliche Jesusbegegnungen und Osterbegegnungen; 1 Kor 15,1–8
  - Auftrag der Kirche: ihre Grundfunktionen; Adolf Exeler: Muss die Kirche die Jugend verlieren? Herder Verlag, Freiburg 1981 (Auszüge aus: I. Die Bedeutung der Jugend für die Lebendigkeit der Kirche; II. Gottesdienst – für Jugendliche zumutbar?)
- Inhaltlich 12/II:
  - Heilsbedeutung Jesu Christi: Röm 5,8, Unterscheidung und Zuordnung von Erlösung und Befreiung, Weltgeschichte und Heilsgeschichte.

## Erwartungshorizont

Zur 1. Teilaufgabe (Anforderungsbereiche I, II)

Perspektive: Die Autorin schreibt aus gläubiger Sicht und bezieht die Leserinnen und Leser mit ein („wir“).

Unterscheidung von „Zeitgenossen“ auf drei Ebenen: a) diejenigen, die der historische Jesus in Wort und Tat zum Glauben an den Anbruch der Gottesherrschaft einlud, die er zu Jüngerinnen und Jüngern berief; b) jene, denen sich der Auferstandene offenbarte und die er als seine Zeugen aussandte. Im Glauben an Jesus Christus, der für uns (unseretwegen/uns zuliebe, gemäß Röm 5,8) starb und den Gott von den Toten auferweckte (gemäß 1 Kor 15,1–8), begegneten diese Menschen Gott selbst als dem Retter. c) Der Mensch, der heute lebt, muss dieses Geschehen nicht – „als ewig Zuspätgeborener“ – nur wie längst vergangene Ereignisse „erfahren“, indem er diese aus den biblischen Texten bloß zur Kenntnis nimmt und „memoriert“ (im Sinne von: ins Gedächtnis zurückrufen, wiederholen). In Wort und Zeichen der kirchlichen Liturgie kann er an sich „selbst“ Gottes heilsames Handeln wirksam „erfahren“ („Bedeutungsvielfalt des Wortes“!), dem gekreuzigten Auferstandenen „selbst“ begegnen. So ist der Christ heute gegenüber früheren Jüngerinnen und Jüngern nicht benachteiligt, sondern „Zeitgenosse“ wie diese – ihnen gleich im Glauben an Gott, der sich in Jesus dem Menschen zuwendet.

Schlüsse aus dieser Gleichsetzung für Selbstverständnis und Praxis der Kirche: Sie pflegt nicht nur Erinnerungen, sondern ist Gemeinschaft (koinonia) der „Zeitgenossen“: in der Weiterverkündigung der angebrochenen Gottesherrschaft (martyria); in der Nachfolge Jesu auf dem Weg vor allem mit den Kleinen und Armen (diakonia); in der Feier der Gegenwart des Herrn, bis er wiederkommt (liturgia). Christsein ohne aktive Teilnahme an der Liturgie als einer der Grundfunktionen der Kirche wäre der – wie die Metaphern veranschaulichen – vergebliche Versuch, ohne die lebendigen „Quellen“ bzw. das tragende „Fundament“ des Glaubens auszukommen, ohne „Rückhalt“ und Vergewisserung, wie gut es Gott mit ihm meint.

Eine ausreichende Leistung muss am Text aufzeigen, dass nach christlichem Verständnis die Liturgie – eine Grundfunktion der Kirche – nicht nur in die Vergangenheit blickt, sondern als Begegnung mit Christus eine heilsame Erfahrung desselben Gottes ermöglicht, der sich den Jüngerinnen und Jüngern in der irdischen Existenz Jesu und in den Ostererscheinungen zuwandte. – Als gut gilt, wenn die unterschiedlichen Weisen der Erfahrbarkeit des „Heilshandelns Gottes“ auf den drei (glaubens-)geschichtlichen Ebenen entfaltet, Erlösung und Befreiung und/oder Weltgeschichte und Heilsgeschichte unterschieden, jeweils einander zugeordnet und zum Text in Beziehung gesetzt werden. Die Gegenüberstellung der (im Text abwertenden) Alltagsbedeutung von „memorieren“ und „memoria“ im Kontext der Einsetzungsworte („zu meinem Gedächtnis“) bzw. bei J. B. Metz („gefährliche memoria“) wird nicht gefordert, wäre aber vom Unterricht her denkbar und dann eine besonders gute Leistung im Anforderungsbereich II.

Zur 2. Teilaufgabe (Anforderungsbereiche II, III)

„Tätige Teilnahme“ an der Liturgie ist das ursprüngliche „Recht und Amt“ aller Gläubigen (Liturgiekonstitution Vat. II Nr. 14). Jugendgemäße Gestaltung heißt im Sinne des Textes: junge Menschen als „Zeitgenossen“ ernst nehmen. Ob distanziert oder in Übereinstimmung mit der Autorin betrachtet: Wenn es wirklich um ihr Heil und ihre Einbeziehung in Gottes Geschichte mit den Menschen geht und wenn Christsein ihnen eine wirksame Hilfe zum Menschsein werden soll, braucht es eine Liturgie, die auch Jugendliche altersgemäß anspricht, sodass sie a) die Zuwendung Gottes auf eine Weise erfahren, die sie verstehen können und die sie motivieren kann, und b) diese Zuwendung in einer Weise feiern können, die ehrlicher Ausdruck ihrer selbst ist. – Andernfalls erwecken Gemeinden den Eindruck, sie erinnerten doch nur an längst Vergangenes, und fordern Widerspruch heraus, weil ein (junger) Mensch schwerlich einsieht, wieso er etwas „braucht“, was seine Generation auszuschließen scheint bzw. faktisch ausschließt.

Eine ausreichende Leistung muss den Zusammenhang von Heilserfahrung und Adressatengemäßheit herstellen und die Position der Autorin von der eigenen Auffassung unterscheiden. – Gut ist eine differenzierte, folgerichtige Ableitung.

Zur 3. Teilaufgabe (Anforderungsbereiche II, III)

Folgerungen bezüglich einer jugendgemäßen Liturgie könnten u. a. folgende Aspekte berücksichtigen:

Anforderungen an die Gemeinde

Insgesamt für die Jugend aufgeschlossen; sowohl Offenheit für die Jugend im Gemeindegottesdienst als auch besondere Jugendgottesdienste; Vielfalt liturgischer Formen – jugendnahe Sprache, Musik; Sinnlichkeit, Bewegungselemente; Abwechslung; Möglichkeit zum Mitun; Raum für spontane Äußerungen, Emotionalität; Improvisation; Bezug zu Lebenswelt und Lebensgefühl der Jugend, ihren Ängsten,

Problemen, Freuden, aus der Sicht von Jugendlichen (auch kritisch) zum Ausdruck gebracht – faire Beteiligung von Jugendlichen an Vorbereitung/Durchführung; Zutrauen, Unterstützung (statt Leistungsdruck, bewusstes Scheiternlassen), Geduld und Ermutigung bei missglückten Versuchen – Fragen, Zweifel, Kritik Jugendlicher an Glaube/Kirche/Gemeinde aushalten.

Erwartungen an die Jugend

Äußeres/inneres Engagement (statt Konsum) – Pflege des Zusammenhalts – die beunruhigende, unbequeme Seite des christlichen Glaubens zulassen (statt verharmlosende Verpackung, unverbindliche Gefühlsseligkeit) – Einübung in liturgische Vollzüge, in Stille, Meditation (statt Aktionismus, Beschränkung auf wohlige Atmosphäre); Geschmacksbildung, Bemühen um einen dem Inhalt angemessenen Stil – Selbstkritik, Annahme von Kritik; Durchhaltevermögen

Im Blick auf alle Beteiligten

Dynamisches Gemeindeverständnis (Volk Gottes auf dem Weg).

Die Qualität der Ausführungen bemisst sich a) an der Praxisnähe der Folgerungen (statt pauschaler Forderungen), b) an den Ansätzen zu konstruktiven Vorschlägen (statt bloßer Aufzählung des Abgelehnten) und c) an der Berücksichtigung der – theologisch begründeten, bleibenden – Spannung zwischen dem Auftrag der Kirche und den Erwartungen der Menschen. Geeignete Einzelbeispiele aus der eigenen Erfahrung sind möglich/wünschenswert, aber nicht notwendig; zu verdeutlichen ist, wofür sie stehen. Eine ausreichende Leistung muss den Kriterien a) und b) genügen. – Als gute Leistung gilt eine zusätzliche Thematisierung von Kriterium c), aber auch die Eröffnung eines breiten Spektrums praktikabler Schlüsse und Perspektivenwechsel.

### **Anknüpfungsmöglichkeiten für den zweiten Prüfungsteil**

- Spiritualität: neue geistliche Bewegungen; verschiedene Formen von Meditation und Stilleübungen und ihre Bedeutung für einen zeitgemäßen Zugang zur Gottesfrage
- Aufgaben der Kirche in einer pluralistischen Gesellschaft
- die Auferweckung Jesu und die Ostererscheinungen: unterschiedliche theologische Positionen und Deutungen – der neutestamentliche Befund

## 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 Lehrperson, 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, stellt der Prüfling vor einem Fachprüfungsausschuss die Ergebnisse der besonderen Leistung dar, erläutert sie und antwortet auf Fragen. Die Endnote wird aufgrund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet, eine Gewichtung der Teilleistungen findet nicht statt. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein (vgl. Kapitel 3.2.5).

## 6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan

### 6.1 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 SchMG).

Die Fachkonferenz berät und entscheidet z. B. in den folgenden Bereichen:

- Präzisierung der fachlichen Obligatorik und Maßnahmen zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse
- Absprachen zu den fachspezifischen Grundlagen der Jahrgangsstufe 11
- Absprachen über die konkreten fachspezifischen Methoden und die konkreten Formen selbstständigen Arbeitens
- Absprachen über den Rahmen von Unterrichtssequenzen
- Absprachen über die Formen fachübergreifenden Arbeitens und den Beitrag des Faches zu fächerverbindendem Unterricht
- Koordination des Einsatzes von Facharbeiten
- Absprachen zur besonderen Lernleistung.

Für das Fach Katholische Religionslehre kommt der Fachkonferenz bei der Sicherung der inhaltlichen und methodischen Dimensionen des Faches eine Schlüsselrolle zu. Sie entscheidet über die Zuordnung der obligatorischen Inhalte (vgl. Kap. 2.2.1) zu den drei Jahrgangsstufen oder den Kurshalbjahren. Sie kann auch die schwerpunktmäßige Zuordnung von Methoden festlegen. Dabei berücksichtigt sie die konkreten Voraussetzungen an ihrer Schule: z. B. Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der Pflichtbindung in 12/II, mögliche Felder der Zusammenarbeit und thematischer Absprachen mit der Fachkonferenz Evangelische Religionslehre; besondere Ausprägungen durch das Schulprogramm einer Schule; Absprachen mit sonstigen Fächern vor dem Hintergrund fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens. Auch wird sie bei der Festlegung der Obligatorik mögliche Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler und deren fachspezifische Deutungen im Blick haben. Um die stärkere Vergleichbarkeit des Lernens zu gewährleisten und um eine evtl. notwendige Zusammenlegung von Kursen im Verlauf der Oberstufe problemloser gestalten zu können, ist es empfehlenswert, dass eine Fachkonferenz selbst die Kursthemen der einzelnen Halbjahre – auf Vorschlag der jeweiligen Kurslehrerinnen und Kurslehrer – festlegt. Eine Fachkonferenz kann sich – aus denselben Gründen – auch einvernehmlich

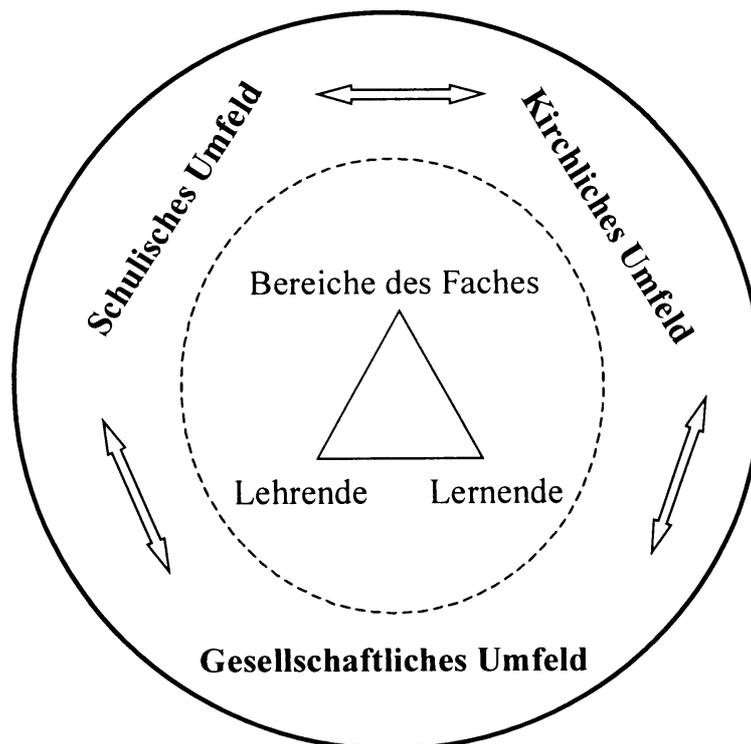
für je einen Durchgang auf eine konkrete Sequenzbildung festlegen, die sie anschließend auch gemeinsam evaluiert und ggf. überarbeitet.

Wie die Beispielsequenzen in 3.4 illustrieren, favorisiert der Lehrplan nicht vorrangig die Abbildung einer „Traktattheologie“ (Christologiekurs, Ekklesiologiekurs usw.). Er will vielmehr dazu anregen, ernst damit zu machen, im Sinne des in 1.1.3 dargestellten Korrelationsverständnisses von den Fragen und Erfahrungen heutiger Jugendlicher auszugehen und diese theologisch-anthropologisch zu deuten (vgl. Kap. 2.2.1). Insofern ist es Aufgabe des vorliegenden Lehrplans, inhaltliche und methodische Standards zu formulieren und die zugrunde liegenden fachdidaktischen Prinzipien zu beschreiben. Die Fachkonferenz konkretisiert diese Vorgaben für die spezifische Situation der Schule. Erst unter Berücksichtigung aller für den Unterricht entscheidenden Faktoren (siehe Grafik, Kapitel 6.1) kann der konkrete Unterricht dem Lehrplan entsprechend geplant werden.

Die Fachkonferenz verschriftlicht ihre verbindlichen Absprachen für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 und dokumentiert sie in einem Formblatt, das in Kopie auch den an die Schulaufsicht einzureichenden Unterlagen für die schriftliche Abiturprüfung beizufügen ist. Der einzelnen Fachlehrerin und dem einzelnen Fachlehrer obliegt die konkrete Planung der Halbjahresthemen und Sequenzen unter Beachtung der Festlegung der Fachkonferenz. Der Lehrplan bietet durch seine Vorgaben der Obligatorik und deren Zuordnung auf die einzelnen Jahrgänge bzw. Halbjahre durch die Fachkonferenz den Lehrenden hinreichend Freiräume für die konkrete unterrichtliche Planung.

Es empfiehlt sich sehr, dass Lehrerinnen und Lehrer in parallelen Lerngruppen miteinander kooperieren. Dies dient der Arbeitsentlastung, sichert aber auch die Vergleichbarkeit der Anforderungen und erleichtert bei einer evtl. späteren Zusammenlegung von Kursen die Arbeit für Lehrende und Lernende.

An vielen Stellen des Lehrplans ist auf die besondere Bedeutung der Zusammenarbeit mit der Fachkonferenz Evangelische Religionslehre hingewiesen worden. Unbeschadet der Tatsache, dass beide Fächer eigenständig sind, sollte eine ökumenisch offene und kooperative Grundhaltung bestimmend sein. Entscheidende Dokumente beider Kirchen begrüßen und fördern diese Grundausrichtung. Die Zusammenarbeit beider Fächer wird in Kapitel 3.2.4 konkreter beschrieben. (Vgl. auch: Kap. 1.1.4 – Konfessionalität des Religionsunterrichts; Kap. 1.2.2 – Besondere Zusammenarbeit der Fächer Katholische und Evangelische Religionslehre.)



Entscheidende Faktoren für die Planung des Unterrichts und die Mitgestaltung des Schullebens

### **Grundsätze zur Leistungsbewertung**

Grundsätze und Formen der Lernerfolgsüberprüfung sind in Kapitel 4 behandelt worden. Es ist die Aufgabe der Fachkonferenz, diese Grundsätze nach einheitlichen Kriterien umzusetzen.

Beschlüsse beziehen sich

- auf den breiten Einsatz von Aufgabentypen
- auf das Offenlegen und die Diskussion der Bewertungsmaßstäbe
- auf gemeinsam gestellte Klausurthemen und Abituraufgaben
- auf die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten.

### **Beiträge der Fachkonferenzen zur Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit**

Aussagen zum fachbezogenen und fachübergreifenden Unterricht sind Bestandteil des Schulprogramms. Die Evaluation schulischer Arbeit bezieht sich zentral auf den Unterricht und seine Ergebnisse. Die Fachkonferenz spielt deshalb eine wichtige Rolle in der Schulprogrammarbeit und bei der Evaluation des Unterrichts. Dabei sind Prozess und Ergebnisse des Unterrichts zu berücksichtigen. Die Fachkonferenz definiert die Evaluationsaufgaben, gibt Hinweise zur Lösung und leistet insoweit ihren Beitrag zur schulinternen Evaluation.

## 6.2 Zur Mitgestaltung des Schullebens

Sowohl aus den Zielen und Inhalten des Religionsunterrichts als auch aus der existentiellen Situation der Jugendlichen ergibt sich der Auftrag, in diakonischem Geist an der humanen **Gestaltung des Schullebens** mitzuwirken sowie zur Profilierung des Schulprogramms und zur Öffnung von Schule beizutragen. Religionslehrerinnen und Religionslehrer suchen die Zusammenarbeit mit anderen Fächern – in besonderer Weise mit dem Fach Evangelische Religionslehre – und mit den schulischen Mitwirkungsgruppen. Darüber hinaus können sie die Kommunikation und Kooperation mit Familien, Kirchengemeinden oder mit Einrichtungen kirchlicher Jugendarbeit sowie der Erziehungs- und Sozialhilfe fördern.

Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer unterstützen im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aktivitäten zur Gestaltung von Schulgottesdiensten oder sie werden ggf. selbst initiativ. Bei der Planung und Durchführung von Arbeitsgemeinschaften, von religiösen Freizeiten als Schulveranstaltungen, die außerhalb des planmäßigen Unterrichts zur Ergänzung und Vertiefung der Bildungs- und Erziehungsarbeit des Religionsunterrichts durchgeführt werden, oder von religiösen Freizeiten als Angebot der Kirche, sind die Jugendlichen so weit wie möglich zu beteiligen.

Bei solchen Aktivitäten sollen die Fachkonferenzen sich bemühen,

- Eucharistiefeiern
- besondere Angebote der Schulpastoral (wie z. B. Exerzitien) als Ausdruck des konfessionellen Reichtums und
- ökumenische Veranstaltungen (wie z. B. ökumenische Gottesdienste, Tage religiöser Orientierung oder gemeinsame Teilnahme an Katholiken- bzw. Kirchentagen) als Ausdruck und Realisierung der wachsenden Einheit aufeinander abzustimmen.

Die Unterstützung bzw. Initiierung von Aktionen aus aktuellem Anlass, von fort dauernden Partnerschaften oder Partnerschaftsprojekten und die Vermittlung, Vorbereitung, Begleitung und Reflexion von Sozialpraktika tragen ebenfalls zur Gestaltung des Schullebens bei.

## 7 Anhang

### **Verschränkung und Vernetzung möglicher Unterrichtsinhalte und -themen**

In Kapitel 2.2 sind die inhaltlichen Dimensionen des Faches auf unterschiedlichen Ebenen entfaltet worden. In didaktischer Weiterführung zeigt die folgende Übersicht exemplarisch im Blick auf die thematische Konkretisierung im Unterricht

- die Verschränkung der beiden Inhaltsebenen des Faches, also der Fragen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit den inhaltlichen Dimensionen
- die Vernetzung der inhaltlichen Dimensionen – ausgehend von konkreten Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern auf dem Hintergrund der Deutungsmuster
- die Zuordnung von möglichen Themen zu obligatorischen Inhalten in Anbindung an zentrale Schülerfragen und -erfahrungen
- die Vernetzung von Themen untereinander.

Die beiden Inhaltsebenen des Faches sollen nicht umfassend repräsentiert werden. Vielmehr geht es um die Veranschaulichung variabler Vernetzungsmöglichkeiten. Die Übersicht hat darüber hinaus Anregungscharakter für die Konstruktion von Unterricht.

## Schema der thematischen Verschränkung und Vernetzung

<p><b>Fragen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern</b></p>	<p>gedeutet auf dem Hintergrund der Bestimmung des Menschen als für Transzendenz offenes Wesen und der Gebrochenheit des Transzendenzbezuges <b>Die christliche Antwort auf die Gottesfrage</b></p>	<p>gedeutet auf dem Hintergrund der Grundfrage nach dem Heil in der Geschichte <b>Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi</b></p>	<p>gedeutet auf dem Hintergrund der Grundfrage nach der Vermittlung von Heil in der Geschichte <b>Die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt</b></p>	<p>gedeutet auf dem Hintergrund der Grundfrage des Menschen nach sich selbst und seinem Handeln <b>Die Sinnggebung menschlichen Daseins und Handelns aus christlicher Motivation</b></p>	<p>gedeutet auf dem Hintergrund der Grunderfahrung der Endlichkeit des Lebens <b>Das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung</b></p>
<p><b>z. B.: "Woran man glaubt, ist doch gleichgültig!"</b> (Privatisierung des Glaubens, zeitigen. Synkretismen, Begegnung mit nicht-christlichen Religionen)</p>	<p><b>Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jahwe – der nahe und unverfügbare Gott</li> <li>• Glauben an den dreifaltigen Gott</li> <li>• Gotteszeugnisse nichtbiblischer Religionen</li> </ul> <p><b>Religionskritik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Glauben an Gott unter den Bedingungen der (Post)moderne</li> </ul>	<p><b>Heilsbedeutung Jesu Christi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Historisches Fragen nach Jesus</li> <li>• Entwicklung der christologischen Dogmen</li> <li>• Wer ist er für uns? – Christusbilder in Vergangenheit und Gegenwart</li> <li>• Jesus – "der Weg die Wahrheit und das Leben" – Zum Problem der Einzigartigkeit Christi im Gespräch mit den Weltreligionen</li> </ul>	<p><b>Ursprung, Auftrag und Wirklichkeit der Kirche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kirche – Vermittlerin des Heils (Martyria, Diakonia, Liturgia)</li> <li>• Judentum – Wurzel des Christentums</li> <li>• Außerhalb der Kirche kein Heil? – Kirche im Dialog mit Konfessionen und Religionen</li> </ul>	<p><b>Grundbegriffe, Modelle und Charakteristika christlicher Ethik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf dem Weg zu einem Weltethos?</li> </ul> <p><b>Handeln aus dem Glauben:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebensgestaltung aus dem Glauben – Zeugnisse bedeutender Menschen</li> </ul>	<p><b>Eschatologische Verheißung und Erfüllung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zukunftshoffnungen der Religionen</li> <li>• Israels messianische Hoffnungen</li> </ul>

<p><b>z. B.: "Wie kann Gott das zulassen?"</b> (unterschiedliche Leidenfahrten, wie Krankheit, Tod, Ausgrenzung, Krieg; Frage nach ihren Ursachen, Leidverdrängung, Versuche der Bewältigung, Frage nach dem angemessenen Umgang mit Leidenden u. a.)</p>	<p><b>Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antwortversuche auf die Theodizeefrage in Geschichte und Gegenwart</li> <li>• Hiobs Ringen mit Gott</li> <li>• Gott – der Befreier (Exodus)</li> </ul> <p><b>Religionskritik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angesichts des Leids an den "allmächtigen Gott glauben?</li> <li>• Leiden – Fels des Atheismus?</li> </ul> <p><b>Spiritualität:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vor Gott klagen – Gott anklagen</li> </ul>	<p><b>Reich-Gottes-Verkündigung Jesu:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jesu Heilshandeln am Menschen in Wort und Tat</li> </ul> <p><b>Tod und Auferstehung Jesu:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Tod Jesu aus dem Blickwinkel unterschiedlicher Religionen</li> <li>• Das Kreuz als Offenbarung des mitleidenden Gottes</li> <li>• Tod und Auferstehung Jesu – bedeutsam für menschliches Leben?</li> </ul> <p><b>Heilsbedeutung Jesu Christi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erlöst durch Jesus Christus – Was heißt das?</li> </ul>	<p><b>Ursprung, Auftrag und Wirklichkeit der Kirche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sakramente – Zeichen des Heils</li> <li>• Hoffnung aus der Gedächtnisfeier des Herrenmahls</li> <li>• Kirche – Anwältin der Schwachen</li> <li>• Der diakonische Auftrag der Kirche</li> <li>• Kirchliches Handeln angesichts der Shoa</li> </ul>	<p><b>Mensch-Sein in heilsgeschichtlicher Sicht:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Endlichkeit des Menschen aus der Sicht des Glaubens</li> <li>• Der Mensch als Sünder und Gerechtfertigter</li> </ul> <p><b>Handeln aus dem Glauben:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vom Umgang mit dem Leiden – Hospizbewegung/Sterbebegleitung</li> </ul>	<p><b>Eschatologische Verheißung und Erfüllung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erinnerung als Ermöglichung von Zukunftsgestaltung</li> <li>• Eschatologische Ermutung und eschatologischer Vorbehalt</li> <li>• Unabgeleitete Verheißungen</li> <li>• Reinkarnation Überwindung des Leids?</li> </ul>
---	--	--	---	---	---

<p><b>z. B.: „Welche Zukunft hat Kirche?“</b> („Verdunstung“ des Glaubens, Privatisierung des Glaubens, fundamentalistische Strömungen, Reformbestrebungen u. a.)</p>	<p><b>Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verharmlosung der Rede von Gott in der Gegenwart? – Herausforderung der biblischen Gottesbotschaft</li> </ul> <p><b>Glaube und Wissen/ Religionskritik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Glauben an Gott unter den Bedingungen der (Post)moderne</li> <li>• Dogmen als Errungenschaften des Glaubens</li> </ul> <p><b>Spiritualität:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geistliche Bewegungen</li> </ul>	<p><b>Reich-Gottes-Verkündigung Jesu:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gleichnisse von Gottes Herrschaft und Reich</li> <li>• Jesus und seine Botschaft – Herausforderung zur Nachfolge</li> </ul>	<p><b>Ursprung, Auftrag und Wirklichkeit der Kirche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kirche – gegründet auf Jesus Christus</li> <li>• Kirche – Vermittlerin des Heils (Martyria, Diakonia, Liturgia)</li> <li>• Kirche in vor- und nachkonstantinischer Zeit</li> <li>• Entwicklung des Amtsverständnisses</li> <li>• Welchen Platz haben Frauen in der Kirche?</li> <li>• Visionen von Kirche</li> </ul>	<p><b>Mensch-Sein in heilsgeschichtlicher Sicht:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Mensch als Individuum und als Gemeinschaftswesen</li> </ul> <p><b>Handeln aus dem Glauben:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leben in der Nachfolge Jesu</li> <li>• Christsein im Alltag</li> </ul>	<p><b>Eschatologische Verheißung und Erfüllung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zukunft als futurum und adventus</li> <li>• Kirche und Gottes Herrschaft und Reich</li> <li>• Kirche unter der eschatologischen Spannung</li> </ul>
---	--	--	--	--	--

<p><b>z. B.: „Ich will frei sein!“</b> (Bestreitung von Willensfreiheit und Verantwortung, Fragen nach dem Ziel von Freiheit, Befreiungsbewegungen, Frage nach dem Sinn von Normen und Bindungen u. a.)</p>	<p><b>Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gott – der Befreier (Exodus)</li> </ul> <p><b>Glaube und Wissen/ Religionskritik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Glaube an Gott – Ausdruck von Infantilität? – Auseinandersetzung mit der Religionskritik Freuds</li> </ul>	<p><b>Reich-Gottes-Verkündigung Jesu:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jesu befreiendes Wirken – Heilungsgeschichten</li> <li>• Jesu Zuwendung zu den Frauen</li> <li>• Befreites Leben – Jüngerberufungen und Nachfolge</li> </ul> <p><b>Heilsbedeutung Jesu Christi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erlöst durch Jesus Christus – Was heißt das?</li> </ul>	<p><b>Ursprung, Auftrag und Wirklichkeit der Kirche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich binden auf Lebenszeit? – Das Sakrament der Ehe</li> <li>• Ordensgemeinschaften im Christentum und anderen Religionen</li> <li>• Betreuung wovon? – Betreuung wozu? – Auseinandersetzung mit feministischer Theologie</li> <li>• Der Weg der frühen Kirche als Kontrastgesellschaft</li> </ul>	<p><b>Mensch-Sein in heilsgeschichtlicher Sicht:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes</li> <li>• Der Mensch als Individuum und als Gemeinschaftswesen</li> </ul> <p><b>Grundbegriffe, Modelle und Charakteristika christlicher Ethik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie lassen sich sittliche Entscheidungen begründen? – Typen ethischer Modellbildung</li> <li>• Ethische Kriterien aus dem Dekalog? Bestand und Wandel von Werten und Normen</li> <li>• Sittliche Problemfelder, z. B. Chancen und Gefahren der Fortpflanzungsmedizin</li> </ul>	<p><b>Eschatologische Verheißung und Erfüllung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eschatologische Ermutung und eschatologischer Vorbehalt</li> </ul>
---	---	---	--	--	---

<p><b>z. B.: „Engagement für Gerechtigkeit?“</b> (Erfahrung ungerechter Strukturen im makro- und mikrosozialen Bereich, Erfahrung von Ohnmacht und fehlender Solidarität, Verteilungsängste, Verdrängen von Verantwortung und Schuld, privatisches Glaubensverständnis u. a.)</p>	<p><b>Wege des Redens von Gott/biblisches Sprechen von Gott:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gott – der Befreier (Exodus)</li> <li>• Gott als Anwalt der Schwachen – Die Botschaft der Propheten</li> <li>• Gott als Richter?</li> </ul> <p><b>Religionskritik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Christentum – eine Verdrängungsreligion? – Auseinandersetzung mit der marxistischen Religionskritik</li> </ul>	<p><b>Reich-Gottes-Verkündigung Jesu:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jesu Zuwendung zu den Armen, Kranken und Ausgegrenzten</li> <li>• Der Anspruch der Bergpredigt</li> </ul> <p><b>Tod und Auferstehung Jesu:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Kreuz als Offenbarung des mitleidenden Gottes</li> </ul>	<p><b>Ursprung, Auftrag und Wirklichkeit der Kirche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Darf/soll sich die Kirche in die Politik einmischen?</li> <li>• Kirche und soziale Frage im 19. Jh.</li> <li>• Kirche – Anwältin der Schwachen</li> <li>• Option für die Armen</li> <li>• Der konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung</li> </ul>	<p><b>Mensch-Sein in heilsgeschichtlicher Sicht:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes</li> <li>• Der Mensch als Individuum und als Gemeinschaftswesen</li> </ul> <p><b>Grundbegriffe, Modelle und Charakteristika christlicher Ethik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bergpredigt als Maßstab christlichen Handelns?</li> <li>• Anwendung ethischer Modelle im Blick auf die Ziele des konziliaren Prozesses</li> <li>• Brauchen wir ein Weltethos?</li> </ul> <p><b>Handeln aus dem Glauben:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leben in der Nachfolge Jesu</li> </ul>	<p><b>Eschatologische Verheißung und Erfüllung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eschatologische Ermutung und eschatologischer Vorbehalt</li> <li>• Zukunft als futurum und adventus</li> <li>• Politische Utopien und biblische Verheißungen</li> <li>• Erinnerung als Ermöglichung von Zukunftsgestaltung</li> <li>• Gottes Herrschaft und Reich – Erfüllung der Sehnsucht nach Gerechtigkeit</li> </ul>
---	--	---	--	--	--

# Register

- Abituraufgabe, 62, 80, 117
- Abiturvorschlag, 83
- Anforderungsbereich, 62, 64, 71, 73, 74, 75, 80, 81, 82, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 98, 100, 103, 104, 106, 107, 111, 112
- APO-GOST, 62, 63, 77, 81, 82
- Aspekte der Entfaltung, 17, 19, 20
  
- Bereiche des Faches, 15, 16, 17, 24, 27, 30, 38, 49
  
- Computer, 33
- Curriculum
  - schulinternes, 31, 51
  
- Dialog
  - weltanschaulicher, 7, 11, 14, 15, 20, 21, 45, 48
- Dimensionen
  - inhaltliche, 7, 15, 17, 18, 19, 20, 27, 31, 51, 119
  - methodische, 15, 17, 22, 23, 27, 31, 51, 94, 115
  
- Einführungsphase, 28
- Evaluation, 10, 32, 41, 72, 117
  - schulinterne, 117
  
- Facharbeit, 23, 28, 33, 43, 44, 45, 63, 66, 67, 69, 115
- Fachkonferenz, 11, 23, 27, 31, 40, 41, 42, 49, 51, 94, 115, 116, 117, 118
- Film, 12, 33, 35, 36, 39, 45
- Freizeit
  - religiöse, 49
  
- Hausaufgabe, 33, 67, 68, 71
  
- Inhalte
  - obligatorische, 18, 27, 52, 57, 83, 94, 119
- Internet, 33
  
- Konfession, 8, 9, 10, 11, 14, 34, 41, 42, 49, 118, 120
- Kooperation mit dem Fach Biologie, 40
- Kooperation mit dem Fach Deutsch, 35, 39, 45
- Kooperation mit dem Fach Englisch, 39
- Kooperation mit dem Fach Erdkunde, 33, 41
- Kooperation mit dem Fach
  - Erziehungswissenschaft, 41
  - Kooperation mit dem Fach Geschichte, 35, 41
  - Kooperation mit dem Fach Informatik, 33
  - Kooperation mit dem Fach Kunst, 36, 40, 41, 84
  - Kooperation mit dem Fach Musik, 36, 40
  - Kooperation mit dem Fach Philosophie, 40, 41
  - Kooperation mit dem Fach Psychologie, 41, 57
  - Kooperation mit dem Fach Sozialwissenschaften, 33, 41
  - Kooperation mit dem Fach Sport, 12, 13, 41, 42
- Korrelation, 10, 19, 38, 116
- Kunst
  - bildende und darstellende, 20, 24, 36, 39, 83, 84, 94, 98, 102
- Kursthemen, 24, 27, 31, 51, 52, 57, 72, 115, 116
  
- Leistungsbewertung, 62, 63, 115, 117
- Lernleistung
  - besondere, 43, 114, 115
- Lernziel, 7, 9, 47
- Literatur, 12, 22, 24, 35, 36, 107, 108, 109
  
- Medien
  - audiovisuelle, 35
- Methoden
  - obligatorische, 17, 23, 27, 51, 52, 56, 61, 83, 89, 92, 94
- Musik, 6, 12, 20, 24, 33, 36
  
- Ökumene, 5, 39, 42, 48, 116, 118
  
- Projekt, 6, 21, 23, 28, 37, 38, 42, 43, 44, 72, 98
- Protokoll, 33, 67, 70
  
- Qualifikationsphase, 5, 28, 44, 50, 81, 83, 89, 94, 100
- Qualitätsentwicklung, 62
- Qualitätssicherung, 62
  
- Referat, 23, 24, 33, 42, 67, 69, 70, 71
- Religionslehre
  - Evangelische, 11, 14, 27, 41, 115, 116, 118
- Richtigkeit
  - sprachliche, 62, 64, 66, 83
  
- Schöpfung, 13, 21, 40, 48, 52, 58, 124

Schulgottesdienst, 42, 49, 118  
Schulpastoral, 42, 49, 118  
Schulprofil, 37  
Schulprogramm, 115, 117, 118  
Sequenzbildung, 48, 50, 51, 116

Umwelt, 39, 40  
Unterrichtsgespräch, 30, 67, 68  
Vergleichbarkeit, 27, 73, 115, 116  
Vernetzung, 19, 30, 50, 119, 120