

Kursstruktur- Pläne

Gymnasiale Oberstufe

Aufgabenfeld II

ische Religionslehre

PF
0151
BEA

probung ab 1.8.1979

Z-V HE
W-1(1979)

usminister

Georg-Eckert-Institut BS78



1 232 432 9

Vertrieb: Verlag Moritz Diesterweg,
6000 Frankfurt am Main 1, Hochstraße 31,
Telefon 28 79 47 – 49

Druck: W. Lautz, Wiesbaden, Hellmundstr. 43

Bestellungen über den Buchhandel oder
direkt an den Verlag erbeten

FU – FB 12

Bibliothek

Nr. 82/822

1000 Berlin 46

Ausgesondert

24/8/15 kg

KURSSTRUKTURPLAN

EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRE

Gymnasiale Oberstufe

PF

0151

REA

13/2

LS

Georg-Eckert-Institut -
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung
- BIBLIOTHEK -

20151 2500

Z-V HE
W-1 (1979)

Inhaltsübersicht

I	Ziele - Inhalte - Kursfolgen	S. 1
0	Vorbemerkung	S. 1
1	Planungsrahmen	S. 2
1.1	Verbindlichkeiten für Planung, Gesamtqualifikation und Abitur	S. 2
1.2	Zielfelder / Komplexe Lernziele	S. 4
1.3	Zum Lernzielzusammenhang	S. 6
1.4	Relevanzkriterien	S. 18
2	Komplexe Lernziele / Zielfelder - Jahrgangsstufen	S. 21
3	Beispiele für Lehrgänge	S. 24
3.0	Zur Erläuterung	S. 24
3.1	Beispiele für Kurse in der Jahrgangsstufe 11/ <u>I</u>	S. 25
3.2	Beispiele für Lehrgänge 11/ <u>II</u> - 13/ <u>II</u>	S. 26
II	Lernerfolgskontrolle und Leistungsbewertung	S. 34
1	Formen der Lernerfolgskontrolle	S. 34
1.1	Der schriftliche Leistungsnachweis	S. 34
1.2	Die besondere Einzelleistung	S. 36
1.3	Die mündlichen Leistungen	S. 39
2	Leistungsbewertung	S. 39
2.1	Grundsätze der Leistungsbewertung	S. 39
2.2	Bewertung der Leistungsnachweise	S. 40
2.3	Bewertung der sonstigen Leistungen	S. 42

I. Ziele - Inhalte - Kursfolgen

0. Vorbemerkung

Im Fach Evangelische Religionslehre soll den Schülern ermöglicht werden, fremde und eigene religiöse Vorstellungen und Erfahrungen wahrzunehmen, zu reflektieren und sie in Beziehung zu setzen zu dem christlichen Glauben, wie er durch evangelische Theologie und Kirche vermittelt wird. Dazu gehört auch die Konfrontation mit Einsichten und Erfahrungen, die auf andere Weise vermittelt sind: durch andere Konfessionen und Religionen, religionskritische Positionen, Human-, Sozial- und Naturwissenschaften.

Von diesen Voraussetzungen her thematisiert Evangelische Religionslehre das, was Menschen glauben: ihre für sie grundlegenden und bestimmenden Überzeugungen.

Das komplexe Phänomen „glauben“ manifestiert sich

- in tradierten Systemen (Norm-, Wert-, Sinnvorgaben) und in Sozialgestalten (z.B. den Kirchen, aber auch weltanschaulichen Gruppierungen);
- in der Art und Weise, wie Menschen die Welt, die Gesellschaft und ihre eigene Existenz deuten (Versuche der Sinnfindung);
- in elementaren und komplexen Formen der Wirklichkeitserfahrung (erlebnishaft Dimension);
- in Verhaltensweisen und Lebensvollzügen (Aktualisierung von Norm-, Wert-, Sinngehalten im individuellen Bereich und im sozialen Handeln).

Bei der Thematisierung dessen, was Menschen glauben, sollen die Schüler

- Fakten und Strukturen kennenlernen (→ Zielfeld I)
- Voraussetzungen und Funktionen ermitteln (→ Zielfeld II)
- Folgen erörtern und Folgerungen ziehen (→ Zielfeld III)
- Möglichkeiten erkennen und reflektieren (→ Zielfeld IV)
- Geltungsansprüche reflektieren (→ Zielfeld V).

Die Wissenschaftsorientierung der gymnasialen Oberstufe gilt auch für Religionslehre. Die Inhalte des Fachs implizieren freilich auch Wissenschaftskritik, insbesondere dort, wo Wissenschaft ideologisiert oder auf bloße Immanenz festgelegt wird; wo emotional-affektive Elemente oder der Bezug zu gesellschaftlicher Praxis ausgeblendet werden.

1. Planungsrahmen

1.1 Verbindlichkeiten für Planung, Gesamtqualifikation und Abitur

1.1.1 Maßgebend für die Planung paralleler und aufeinander folgender Kurse (= Lehrgänge) sind außer den Rechtsvorschriften

- die Zielfelder (→ 1.2)
- die Relevanzkriterien (→ 1.4)
- die Zuordnung von Komplexen Lernzielen und Jahrgangsstufen (→ 2)

1.1.2 In den Jahrgangsstufen 12/13 soll dem Schüler die Möglichkeit geboten werden, Kurse aus vier der fünf Zielfelder (→ 1,2) zu belegen. Bei wenigstens zwei parallelen Kursen in Ev.Religionslehre soll das Kursangebot so gestaltet werden, daß dem Schüler in den Grundkursen eine Konzentration auf drei Zielfelder möglich ist.

1.1.3 Auflagen für die Schüler

- Religionslehre als Leistungsfach: Kurse aus vier Zielfeldern (ab 11/I)
- Religionslehre als 3. oder 4.Prüfungsfach: Kurse aus drei Zielfeldern (ab 11/II)
- Einbringen von Grundkursen in die Gesamtqualifikation: Aus jeweils einem Zielfeld höchstens zwei Kurse

Ausnahmen von diesen Regelungen sind möglich, wenn es vom individuellen Lernprozeß des Schülers her dringend geboten ist.

- 1.1.4 Die Zuordnung eines Kurses zu einem Zielfeld ist immer als Schwerpunktbildung zu verstehen; selbstverständlich können und müssen auch andere Zielfelder mit hineinspielen. Auch müssen Akzentverschiebungen aufgrund des Unterrichts und der Lernerfahrungen berücksichtigt werden.
- 1.1.5 Das Zielfeld I, insbesondere das Komplexe Lernziel 1, kann in zweierlei Weise berücksichtigt werden:
- in Kursen mit dem Schwerpunkt "Zielfeld I"
 - als Teil von mindestens drei Kursen mit anderer Schwerpunktbildung. Im letzteren Fall ist bei der Planung auf die Zuordnung der Elemente des Zielfeldes I zu den Kursen mit anderen Zielfeldschwerpunkten ausdrücklich hinzuweisen.
- 1.1.6 Die Fachkonferenz sorgt für Anwendung und Einhaltung der Regelungen in 1.1.1 bis 1.1.5 und entscheidet in Zweifelsfällen, sowie über Ausnahmen gemäß 1.1.3 . In jedem Fall müssen pädagogische und didaktische Erwägungen den Vorrang haben vor schulorganisatorischen und rein formalen Gesichtspunkten. Insofern verbleibt der Fachkonferenz ein im Sinne des offenen Curriculums notwendiger Spielraum innerhalb der Rahmensetzungen.

1.2 Zielfelder / Komplexe Lernziele

Zielfeld

I	<p><u>KLZ 1 Kenntnisnahme von Religion</u></p> <p>Erwerb von Grundkenntnissen der uns bestimmenden bzw. der heute relevanten religiösen, weltanschaulichen und ideologischen Traditionen und deren jeweiliger Kritik in größeren Zusammenhängen.</p>
II	<p><u>KLZ 3 Ermitteln anthropologischer Bedingungen des Religiösen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tradierte und aktuelle Formen der Sinnfrage, - Bedürfnisse nach einer Gesamtdeutung der Wirklichkeit, - Versuche der Identitätsfindung auf anthropologische Grundlagen und Bedingungen hin analysieren.
III	<p><u>KLZ 5a Einsicht in die ethische Relevanz menschlichen Tuns</u></p> <p>Einsehen, wie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Glaubensweisen und Überzeugungen des Menschen im Handeln sich bewähren können; - das werttradierte und wertsetzende Tun die Wahrheitsfrage impliziert; - Konflikt- und Entscheidungssituationen wesentlich auch die Konfrontation mit christlicher Ethik enthalten.
IV	<p><u>KLZ 6 Gewinn^{en} geschichtlicher Erfahrung - Erfahrungsfähigkeit -</u></p> <p>Ausbilden von Erfahrungsfähigkeit; Erweitern und Überschreiten des eigenen Erfahrungsraumes durch den Bezug zur Historie und das Erschließen eigener und fremder Geschichtlichkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - als Distanzierung von der Gegenwart und Motivierung für Zukunftsgestaltung, - als Anleitung zu Handlungsphantasie, - als Durchschauen der eigenen Situation, - als Erfahrungsfähigkeit gegenüber Fremdem und Ungewohntem.
V	<p><u>KLZ 8 Philosophische Reflexion des Glaubens</u></p> <p>Durch Glaubenstraditionen vermittelte und in unterschiedlicher Weise (Behauptung, Verneinung, Differenzierung usw.) aufgenommene Wahrheitsansprüche sollen für die Vernunft verstehbar gemacht und zugleich kritisch reflektiert werden.</p>

KLZ 2 Erkennen von Religion

Identifizieren möglicher religiöser Strukturen auch außerhalb des Zusammenhangs der tradierten und als Religion anerkannten oder institutionalisierten **Formen und Systeme.**

KLZ 4 Ermitteln von Zusammenhängen zwischen Religion und Gesellschaft

- Norm-, Wert- und Sinngefüge,
 - religiöse, weltanschauliche und ideologische Systeme,
 - Sozialgestalten des Glaubens, vor allem die Institution der christlichen Kirchen in ihrem Zusammenhang mit gesellschaftlicher Realität analysieren.
-

KLZ 5b Entwerfen ethisch verantworteter Handlungsperspektiven

- Für die eigene Lebensgestaltung und die politisch-soziale Gestaltung der Zukunft sollen Perspektiven des Handelns entworfen und ggf. im Handlungsfeld des Schülers erprobt werden, die
- neue Herausforderungen aufnehmen,
 - Realisierungschancen ermitteln und ggf. in Praxis umsetzen,
 - Impulse der christlichen Ethik weiterführen,
 - die Frage nach der Verantwortbarkeit und Legitimität reflektieren.
-

KLZ 7 Wahrnehmen humaner Existenzmöglichkeiten
- Sensibilisierung und Kreativität -

Aufsuchen und Wahrnehmen von Lerngelegenheiten, bei denen

- unangepasste Denk- und Erlebnisfähigkeit zur Geltung kommt,
 - Initiativen gefördert werden, die den Rahmen des Zweckrationalen überschreiten,
 - eigenes Betroffensein sich äußern kann,
 - Chancen der Sinn- und Identitätsfindung sichtbar werden,
 - Frustrationen aufgearbeitet werden können.
-

KLZ 9 Theologische Reflexion des Denkens

Tradierte, gesellschaftlich rezipierte, wissenschaftlich akzeptierte Formen des Denkens sollen mit systematisch-theologischen Denkmodellen konfrontiert, auf ihre inhaltlichen oder strukturellen normativen Vorgaben - ihr Absolutum - untersucht und damit für eine Selbstreflexion der Vernunft fruchtbar gemacht werden.

1.3 Zum Lernzielzusammenhang

- 1.3.0 Grundlage für die Darstellung des Lernzielzusammenhangs sind die Komplexen Lernziele (→ 1.2). Der Ansatz bei diesen Zielen ist nötig, weil Lernen an Religion vom Lernenden wie von der Sache her ein so komplexer Vorgang ist, daß dies auch in der Struktur und der Formulierung der Ziele einen angemessenen Ausdruck finden muß.

Die Komplexen Lernziele sollen im folgenden ausführlich^{er} dargestellt und kommentiert werden. Zugleich soll ein möglicher Lernzielzusammenhang aufgezeigt werden. Die^{ne} Explikation der Komplexen Lernziele und des Lernzielzusammenhangs sind als Versuch zu betrachten, als Anregung und Reflexionshilfe.

1.3.1 Komplexe Lernziele

Komplexes Lernziel 1: Kenntnisnahme von Religion

Der Schüler soll über Religion informiert werden; er soll also Wissen erwerben über das Christentum und über nichtchristliche Religionen, über weltanschauliche und ideologische Traditionen und über die jeweilige Kritik daran. Zugleich sind die spezifischen Fertigkeiten zu vermitteln, die zur Aufnahme und Verarbeitung der Information nötig sind.

Der Wissenserwerb soll, neben seiner Funktion für den Unterricht selber, in erster Linie auf Anwendungssituationen außerhalb des Unterrichts bezogen sein. Der Schüler soll nämlich befähigt werden, an gesellschaftlichen Kommunikationsvorgängen, bei denen Religion zum Gegenstand wird, sachgerecht

teilnehmen zu können. Wissen soll dazu beitragen, Aussagen über Religion, die dem Schüler begegnen, verifizieren, falsifizieren, problematisieren zu können. Um damit religiöser oder antireligiöser Manipulation zu entgehen, müssen in der Sekundarstufe II Grundkenntnisse über Religion in größeren Zusammenhängen und nicht nur als praktuelles Wissen erworben werden.

Soll die Kommunikationsfähigkeit des Schülers in bezug auf Religion erweitert werden, ist es notwendig, vor allem solche Kenntnisse zu vermitteln, die den Abstand zwischen dem gesellschaftlichen Informationsstand über Religion und dem Erkenntnisstand der Fachwissenschaft^{en} verringern.

KLZ 1 setzt im Grunde einen Konsens darüber voraus, was Religion, Weltanschauung, Ideologie usw. ist. Da weder in den Fachwissenschaften noch im allgemeinen Sprachgebrauch ein Konsens darüber besteht, was Religion ist, ist es notwendig, den sich ergebenden Dissens zum Gegenstand von KLZ 2 zu machen.

Komplexes Lernziel 2: Erkennen von Religion

Es soll einsichtig gemacht werden, daß religiöse Elemente und Strukturen auch in Bereichen aufzufinden sind, die nicht zum fixierten Bestand historischer Religionen gehören, sondern dem "profanen" Bereich zugerechnet werden oder gar sich selber als antireligiös verstehen.

Herkömmliche Unterscheidungen zwischen dem, was Religion sei und was nicht, sollen also in Frage gestellt werden: wo werden innerhalb und außerhalb der historisch gewordenen Religionen Strukturen und Elemente des Religiösen sichtbar, die sich in der Profanität

zeigen, im allgemeinen Bewußtsein und in alltäglichen Verhaltensweisen der Menschen ?

In der Beantwortung dieser Frage gibt es weder in der Gesellschaft noch in den einschlägigen Wissenschaften einen Konsens. Das heißt für den Religionsunterricht: Schüler und Lehrer müssen sich auf das Lernen in einer Streitfrage einlassen. Sie sollen dabei zu einem für sie plausiblen Theorieversuch über Religion gelangen.

Insbesondere soll der Unterricht Schülerfragen von der Art: "Was hat das mit Religion zu tun?" aufnehmen. Ebenso sollen die unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen verständlich werden: Warum versuchen z.B. Christen den Marxismus religiös zu interpretieren ? Warum lehnen z.B. Marxisten eine Verbindung ihrer Theorie und Praxis mit religiösen Strukturen ab ? - Es ist also zu lernen, daß das Erkennen von Religion abhängig ist von den eigenen Erwartungen und Erfahrungen.

Kenntnisnahme und Erkennen von Religion führen zu der Frage nach dem Bedingungs-zusammenhang, in dem Religion steht. Dieser ist unter anthropologischen und gesellschaftlichen Aspekten zu entfalten (→ KLZ 3 und KLZ 4).

Komplexes Lernziel 3: Ermitteln anthropologischer Bedingungen des Religiösen

Ausgehend von Fragen und Erfahrungen der Schüler sollen anthropologische Grundlagen des Religiösen ermittelt werden.

In der Tradition und in der Gegenwart ist die Frage nach dem Sinn vorhanden; das Bemühen, der Wirklichkeit

einen Sinn abzugewinnen; der Versuch, Wirklichkeit dem jeweils begriffenen Sinn entsprechend zu gestalten.

Vorhanden ist das Bedürfnis nach einer Gesamtdeutung der Wirklichkeit, die dem Menschen hilft, persönliche und soziale Erfahrungen zu verstehen und dem Verhalten eine verbindliche Orientierung zu geben. Im Prozeß der Selbstfindung werden solche Fragen und Bedürfnisse für den einzelnen aktuell.

Die Schüler sollen im Religionsunterricht ermitteln, welche anthropologischen Bedingungen gegebenenfalls der Sinnfrage, dem Bedürfnis nach Gesamtdeutung der Wirklichkeit und dem eigenen Versuch der Identitätsfindung zugrundeliegen.

Der Unterricht soll zeigen, wie sich die Sinnfrage in abstrakter und exzeptioneller Form stellt - etwa in theologischen Systemen-, aber auch in sehr konkreten Formen und alltäglichen Lebenssituationen.

Die anthropologische Fragestellung darf nicht isoliert gesehen werden. Sie steht in einem gesellschaftlichen Kontext. Ob und in welcher Weise z.B. die Sinnfrage gestellt wird, hängt immer auch von der historischen und gesellschaftlichen Situation ab, in der der Fragesteller lebt.

Komplexes Lernziel 4: Ermitteln von Zusammenhängen
zwischen Religion und Gesellschaft

Religion reflektiert stets auch reale gesellschaftliche Verhältnisse. Das heißt: Religion ist eine Ausdrucksform sozialer Wirklichkeit und zugleich eine Deutung und Bewertung dieser Wirklichkeit, eine Form des Nachdenkens über sie.

Im Religionsunterricht soll der Schüler ermitteln können, wie der komplexe Zusammenhang von Religion und Gesellschaft in konkreten Fällen jeweils beschaffen ist: Welche Aspekte sozialer Systeme reflektiert Religion? Worin findet das Deuten und Werten seinen Ausdruck? Welche Einwirkungen auf die Gesellschaft sind zu beobachten?

Ein Ansatzpunkt für die unterrichtliche Ermittlung ist die funktionale Betrachtung von Religion: Welche Rolle spielt sie in der Gesellschaft, wenn es um die Identitätsfindung der Menschen geht, um ihr Selbstverständnis, um Hilfen zur Daseinsbewältigung und Motivation für soziales Handeln? Dabei ist vor allem die These von der ambivalenten Funktion der Religion zu erörtern: daß sie stabilisierend und verändernd wirkt.

Religion ist bei den skizzierten Lernvorgängen als ein sehr weiter Arbeitsbegriff zu fassen. Er bezeichnet erstens Norm-, Wert- und Sinngefüge, die das Bewußtsein der Menschen bestimmen und im Verhalten sich ausdrücken; zweitens bezeichnet er religiöse, weltanschauliche und ideologische Systeme, die in der Gesellschaft als konkurrierende oder sich ergänzende Deutungsschemata auftreten; drittens bezeichnet Religion Sozialgestalten des Glaubens, wie sie für uns vor allem in der institutionalisierten Form der christlichen Kirchen gegenwärtig sind. Die Ermittlung von Zusammenhängen zwischen Religion und Gesellschaft muß sich auf diese verschiedenen Ebenen und Strukturen beziehen.

Besonders wichtig ist hierbei, sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und theologische Theorie zu konfrontieren. Das Verhältnis der Mikrogruppe (Gemeinde) zur Makrogruppe (Kirche, Gesellschaft) könnte hierbei eine Klärung erfahren. Auch Begriffe wie Säkularisation, Emanzipation

und geläufige Vorstellungen wie die von der schwindenden Bedeutung der Kirche sind kritisch zu reflektieren.

Kenntnisnahme und Erkennen von Religion führen nicht nur zur Frage nach Voraussetzungen und Bedingungen (KLZ 3, KLZ 4), sondern auch zur Frage nach Folgen für das Handeln. Religionen haben ihre Lebendigkeit nicht zuletzt dadurch bewiesen, daß sie die Frage nach dem richtigen Verhalten wachhielten und zum Handeln motivierten. Diese Aspekte werden in KLZ 5a und KLZ 5b aufgegriffen.

Komplexes Lernziel 5a: Einsicht in die ethische Relevanz menschlichen Tuns

Es soll einsichtig werden, daß menschliches Handeln nicht wertneutral ist. Der Mensch folgt Werten und Normen, die historisch und gesellschaftlich vermittelt sind. Er nimmt Wertsetzungen vor und intendiert Normen und spricht damit Wert- und Unwerturteile aus.

Dem Schüler soll bewußt werden, welche Rolle der Sozialisationsprozeß bei der Übernahme und der Setzung von Werten und Normen spielt. Ebenso soll einsichtig werden, daß sich im Tun des einzelnen zugleich Grundeinstellungen der Gesellschaft manifestieren.

Die herkömmliche Trennung zwischen Individual- und Sozialethik verkennt diesen Zusammenhang. Schließlich ist zu zeigen, daß Ethik nicht auf das Verhalten gegenüber anderen Menschen beschränkt werden kann. Auch wenn sich unser Handeln allein auf uns selber bezieht oder auf die den Menschen umgebende Realität (z.B. Umwelt, Natur), hat es eine ethische Dimension und muß verantwortet werden.

Der Religionsunterricht hat vor allem zu zeigen, daß Glaubensweisen und Überzeugungen des Menschen erst im Zusammenhang mit dem Handeln ihre Konkretion gewinnen und damit faßbar werden. Wichtig ist es auch, religiöse Strukturen in Wert- und Normvorstellungen aufzuklären: ihren Absolutheitsanspruch, ihre transzendente Begründung; denn werttradierendes und wertsetzendes Tun fordern immer auch die Frage nach einer Legitimation, nach Wahrheit heraus. **Des weiteren soll erkennbar werden, daß Konflikt- und Entscheidungssituationen in unserer Gesellschaft in vielfältiger Weise auch die Konfrontation mit christlicher Ethik enthalten.**

Die Schüler sollen mit einer Konzeption von Ethik konfrontiert werden, die individualistische Engführung vermeidet und die gesellschaftliche Dimension im menschlichen Handeln betont. In der bewußten Gestaltung der Zukunft sind Politik und Ethik miteinander verbunden: als Tun und Verantwortung.

Komplexes Lernziel 5b: Entwerfen ethisch verantworteter Handlungsperspektiven

Wird die ethische Relevanz menschlichen Tuns erkannt, dann formt diese Einsicht auch das Interesse an Handlungsperspektiven: Was sollen wir tun ? Wie können wir Notwendiges verwirklichen ? Welche Entwicklungen sind zu fördern, welchen gilt es entgegenzuwirken ? Wie kann scheinbar Unabwendbares abgewendet werden ?

Der Religionsunterricht thematisiert solche Interessen und versucht, entsprechende Motivationen zu verstärken.

Es sollen aber auch Voraussetzungen dafür geschaffen werden, daß neue Interessen und Motivationen entstehen können. Um dies zu erreichen, muß zunächst einmal deutlich werden, inwieweit eigene Verhaltensweisen veränderbar und veränderungsbedürftig sind. Zum anderen ist bewußt zu machen, inwieweit Menschen durch angepaßtes Verhalten ethisch bedeutsame Konflikt- und Entscheidungssituationen gar nicht wahrnehmen oder aber ihnen ausweichen.

Die Schüler sollen die Möglichkeit haben, Handlungsperspektiven zu entwerfen: sowohl für die eigene Lebensgestaltung als auch für die Gestaltung der Gesellschaft für die Zukunft. Zu diesem Entwerfen gehört es, Realisierungschancen zu ermitteln und die Frage nach der ethischen Legitimität zu durchdenken. Soweit es möglich ist, soll das Entworfenen auch erprobt werden. Inwieweit dies real oder nur als Simulation erfolgen kann, hängt von dem Handlungsfeld ab, auf das sich die Entwürfe beziehen.

Bei dem Entwerfen von Handlungsperspektiven und der Erörterung ihrer Verantwortbarkeit ist im Religionsunterricht vor allem folgendes zu berücksichtigen: Politische, ökonomische, technologische Entwicklungen bringen neue, zuvor nicht vorhandene Herausforderungen an verantwortliches Handeln mit sich. Damit stellt sich die Frage nach der Möglichkeit und der Notwendigkeit, Impulse der christlichen Ethik so zur Geltung zu bringen, wie es der neuen Situation angemessen ist. Was bedeutet z.B. Nächstenliebe angesichts der Tatsache - man denke an die Diskussion um Kernenergie -, daß unser Handeln heute unabsehbare Folgen für kommende Generationen haben kann?

Unter dem Aspekt der Ethik erscheint Religion vornehmlich als Forderung und Anspruch. Doch Religion fordert nicht nur; Religion stellt auch

Hilfen und Möglichkeiten für den Menschen bereit. Überschreiten der eigenen Vorstellungswelt durch den Bezug zur Geschichte ist eine solche Möglichkeit; sie wird in KLZ 6 aufgenommen. Eine andere Möglichkeit liegt darin, noch unerschlossene oder vernachlässigte Potenzen des Menschen zu entfalten; darum geht es in KLZ 7.

Komplexes Lernziel 6: Gewinnen geschichtlicher Erfahrung
- Erfahrungsfähigkeit -

Über die Kenntnisnahme von Tatsachen und Abläufen hinaus soll der Religionsunterricht einen spezifischen Zugang zu Geschichte und Tradition eröffnen. Religiöse und weltanschauliche Traditionen enthalten Erfahrungen, die die Menschen in der Auseinandersetzung mit der Natur, mit anderen Menschen, mit sich selber gemacht haben. Diese Erfahrungen finden ihren Ausdruck in Fragen und Ängsten, Wünschen und Hoffnungen, Leiden und Anklagen, im Glücksverlangen und in Heilserwartungen. Im Entdecken solcher Erfahrungen soll der Schüler Erfahrungsfähigkeit ausbilden, seinen eigenen Erfahrungsraum und seine Vorstellungswelt erweitern und überschreiten, sich selber und damit jeden Menschen als geschichtliches Wesen erfassen lernen.

Damit kann zur Gestaltung der Zukunft motiviert, Gegenwart relativiert, Handeln phantasievoller gestaltet werden. Ebenso kann die eigene Situation durchschaubarer gemacht; Anderes, Ungewohntes, Fremdes unbefangener wahrgenommen werden.

Dieser Transfer ist nur möglich, wenn die Problematik von Geschichtsschreibung und -konstruktion thematisiert wird.

Für den Religionsunterricht bedeutet dies u.a., von der Geschichtsschreibung vernachlässigte und verurteilte Minderheiten und Andersdenkende zu ihrem Recht kommen zu lassen und herkömmliche Glorifizierungen und Verurteilungen infrage zu stellen. Ebenso notwendig ist es, die bisherige fast ausschließliche Orientierung der Kirchengeschichte an europäischen Traditionen zu überwinden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Kirchengeschichte aus ihrer Sonderexistenz zu lösen und sie auch in ihrer Verbindung mit Wirtschafts-, Sozial- und Kulturgeschichte zu sehen.

Komplexes Lernziel 7: Wahrnehmen humaner Existenzmöglichkeiten
-Sensibilisierung und Kreativität-

Einerseits geht es darum, Möglichkeiten zu erkennen, wie humane Existenz, sinnvolles Leben, unter heutigen Bedingungen gestaltet werden kann. Andererseits geht es darum, Möglichkeiten zu erproben und erkannte und akzeptierte Chancen zu ergreifen.

Im Religionsunterricht soll hierbei ein Sinn des Menschseins ins Spiel gebracht werden, wie ihn der christliche Glaube vermittelt: einerseits Sensibilisierung für die innere und äußere Situation und die Bedürfnisse des Mitmenschen und der eigenen Person, andererseits die Verheißung befreiter Subjektivität, d.h. phantasievoll-kreativen Tuns, das sich gegen historisch und gesellschaftlich bedingte Programmierung und Konditionierung des Menschen wendet.

Angesicht eines den Menschen teilweise deformierenden Anpassungsdrucks ist es nötig, Phantasie, Erlebnisfähigkeit und Initiativen zu fördern, die den Rahmen eines nur zweckrationalen Tuns überschreiten. Wichtig ist auch das Wahrnehmen von Lernsituationen, in denen der Schüler sich selber wiedererkennen und sein eigenes Betroffensein äußern kann; bei denen Chancen der Sinn- und Identitätsfindung sichtbar werden und Frustrationen aufgearbeitet werden können.

Jedes Lernen an Religion, ob es nun auf Fakten und Strukturen (KLZ 1, KLZ 2), auf Voraussetzungen und Bedingungen (KLZ 3, KLZ 4), auf Folgen und Forderungen (KLZ 5a, KLZ 5b) bezogen ist, muß auch die Frage nach der Wahrheit und Gültigkeit der vermittelten Inhalte stellen. KLZ 8 und KLZ 9 nehmen diese Frage auf.

Komplexes Lernziel 8: Philosophische Reflexion des Glaubens

Glaubenstraditionen vermitteln Wahrheitsansprüche, die in unterschiedlicher Weise aufgenommen werden. Sie können bejaht oder verneint, differenzierend interpretiert und gedeutet werden; sie können auch Skepsis hervorrufen oder achtlos übergangen werden.

Im Religionsunterricht soll der Wahrheitsanspruch insbesondere des christlichen Glaubens für die Vernunft vernehmbar gemacht werden. Dies bedeutet ^{u.a.} Aufklärung und Religionskritik als durchgängigen Aspekt des Lernens: Glaube ist kritisch auf seine Verstehbarkeit und Kommunizierbarkeit zu befragen. Religion wird nicht auf dem Wege verstandesmäßiger Analyse und methodisch abgesicherter Erkenntnis erzeugt oder angenommen, sondern aufgrund unmittelbarer Evidenz, mit der Erfahrungen, Deutungen und Verhaltensweisen Transzendenz offenbaren.

Jeder Glaube transzendiert empirische Realität und antizipiert eine "wahre Wirklichkeit" der Welt und des Menschen. Die kritische Reflexion des Glaubens soll zeigen, worin Transzendieren und Antizipieren fehlgehen, indem sie dem Erkenntnisstand zuwiderlaufen und worin sie verkürzt sind, indem sie sich partikularen Interessen unterwerfen. Religion gewinnt also Wahrheit erst im Zusammenhang mit ihrer Kritik, eine Tendenz, die in der christlichen Theologie und ihrem

Verhältnis zur Philosophie ausgeprägt ist. Dies ist u.a. deshalb möglich, weil in unserer philosophischen Tradition eine Verengung des Vernunftbegriffs zu bloß instrumenteller Vernunft immer wieder kritisch aufgebrochen wurde.

Die kritische Reflexion des Glaubens hat eine erkenntnis-kritische und eine ideologiekritische Seite; erkenntnis- und ideologiekritische Reflexion muß sich auch auf die Religionskritik beziehen, weil auch diese immer wieder der Gefahr unterliegt, dogmatisch verengt und ideologisch mißbraucht zu werden.

Komplexes Lernziel 9: Theologische Reflexion des Denkens

Das neuzeitliche Denken hat insbesondere seit dem 18. Jahrhundert Traditionen des Denkens wiederbelebt bzw. neu geschaffen, die in der Gesellschaft rezipiert werden und die die Wissenschaften strukturell und inhaltlich prägen. Als Beispiele sind hier Kritischer Rationalismus und Positivismus zu nennen; Beispiele, die auch zeigen, daß solche Denktraditionen nicht unbestritten sind, sondern in Konkurrenz zu anderen stehen. Im Religionsunterricht sollen prägende Formen des Denkens mit Denkmodellen konfrontiert werden, die aus systematisch-theologischer Reflexion erwachsen sind. Solche theologischen Denkmodelle können mit Stichworten wie "Offenbarung", "von Christus her", "Gesetz und Evangelium", "Kreuz und Auferstehung", "eschatologischer Vorbehalt" usw. charakterisiert werden.

Ziel der Konfrontation ist es einerseits, das gewohnte Denken daraufhin zu untersuchen, was jeweils als Unbedingtes, Absolutes, nicht mehr Ableitbares, als "causa sui", zugrundegelegt ist. Das Entdecken des Unbedingten und Absoluten muß sich auf Theorien ebenso beziehen wie auf vorwissenschaftliche Denk- und Vorstellungsmuster und auf das Handeln von Individuen, Gruppen, Gesellschaften. Andererseits ist darzustellen, in welcher Weise Glaube als Herausforderung des Denkens wirksam werden kann. Glaubensinhalte, die die Schüler

mitbringen oder denen sie begegnen, sind darauf zu befragen, ob sie die Vernunft - als Inbegriff des Denkens, an dem alle Menschen teilhaben können - zu umfassenderer Vernünftigkeit herausfordern; Glaube könnte etwa einen Rationalismus infrage stellen, der das **emotional-affektive Moment** des Menschseins, die Frage nach Sinn und den engen Bezug von Theorie und Praxis vernachlässigt.

Es geht nicht um eine Aufforderung, sich zwischen Glauben und Denken zu entscheiden; es geht vielmehr darum zu zeigen - in Entfaltung der christologischen Aussage, daß Gott Mensch geworden ist -, daß die Frage nach Gott eine innerweltliche und praktische Frage ist, die weder einen fruchtlosen Antagonismus zwischen Denken und Glauben zuläßt noch ein Leugnen der vorhandenen Spannung.

1.4 Relevanzkriterien

Die zu Zielfeldern ⁴zusammengeordneten Komplexen Lernziele sind maßgebend für die Strukturierung von Kursen und Lehrgängen. Das bedeutet, daß bei der konkreten Planung aus den Komplexen Lernzielen relevante einzelne Lernziele und mit ihnen korrespondierende Inhalte auszuwählen sind.

Für die Auswahl solcher Ziele und Inhalte gelten grundsätzlich die curricularen Faktoren

- fachwissenschaftlich vermittelter Gegenstandsbereich - hierbei ist auch der Lehrer als Vertreter der Fachwissenschaften zu berücksichtigen - ,
- Gesellschaft - hierbei ist auch die Schule als gesellschaftliches Subsystem zu berücksichtigen und die Kirche als Institution innerhalb der Gesellschaft - ,
- Schüler

als maßgebliche Kriterien der Relevanz.

Im folgenden werden die zunächst nur abstrakt benannten Relevanzkriterien ansatzweise, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, entfaltet.

R E L E V A N Z K R I T E R I E N

Fachwissenschaftlich vermittelter
Gegenstandsbereich

Gesellschaft

Schüler

- Welche Themen und Inhalte sind exemplarisch für die Einsicht in die verschiedenen Dimensionen der theologischen Wissenschaft und anderer mit Religion befaßter Wissenschaften?

- In welchen Auseinandersetzungen und Diskussionen innerhalb der Gesellschaft geht es um religiös bzw. theologisch zu qualifizierende Themen und Probleme ?

- Welche Erfahrungen und Dispositionen der Schüler sind als religiös bedeutsam aufzuarbeiten (zu stabilisieren oder zu verändern) ?

- Welche Gegenstände der theologischen/religionswissenschaftlichen Forschung eignen sich zu interdisziplinärem Vorgehen (Konvergenz mit anderen Wissenschaften) und didaktisch für fachübergreifende Unterrichtsprojekte?

- Welche spezifischen Anknüpfungspunkte bieten Schülererfahrungen und -interessen ? (Konvergenz mit Erfahrungsfeldern der Schüler).

- Wo gibt es auffällige Diskrepanzen zwischen den Ergebnissen der Fachwissenschaften und dem öffentlichen Bewußtsein ? Welche Forschungsergebnisse sollten im Blick auf eine Verringerung dieser Kluft ausgewählt werden ? - Interesse der Fachwissenschaften, in der Gesellschaft aufklärend zu wirken.

- Welche unzutreffenden Vorstellungen oder Vorurteile über Religion und Kirche gibt es in der Gesellschaft, und welches Interesse besteht an sachgemäßer Aufklärung ?

- Welche Voreinstellungen oder Vorurteile sind im Blick auf Religion und Kirche beim Schüler vorhanden, und welches Bedürfnis nach aufklärender Information ist festzustellen ?

- Welche Ergebnisse und Erkenntnisse theologisch-religionswissenschaftlicher Forschung sind von besonderer Praxisrelevanz im Blick auf Anliegen der Gesellschaft und des Schülers ? Interesse von Religion und Theologie, praktisch zu werden.
- Welche Gegenstände und Ergebnisse fachwissenschaftlicher Forschung bieten Anknüpfungspunkte für eine didaktische Umsetzung ?
Wie kann das Interesse der Wissenschaft an qualifiziertem Nachwuchs zur Geltung kommen ? (Wissenschaftspropädeutischer Aspekt)
- In welchen Bereichen der Fachwissenschaften besitzt der Lehrer eine besondere Kompetenz ? Welche Gegenstandsbereiche können ihn zu einer Erweiterung seiner Kompetenz motivieren ?
- Welche gesellschaftlichen Aufgaben und Probleme sind gegenwärtig und zukünftig von besonderer Dringlichkeit ?
- Welche Bildungsinteressen und -bedürfnisse gibt es in der Gesellschaft, in gesellschaftlichen Gruppen, in der Kirche ?
- Welche Grenzen setzt der Bedingungsrahmen der Schule ?
Welche wünschenswerten Veränderungen von Schule können durch Unterricht initiiert werden ?
- An welche Erfahrungen und Interessen des Schülers ist anzuknüpfen, um eine Motivation zur kritisch engagierten Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen (auch im Aufgabenbereich von Kirche) zu fördern ? Was kann zum Transfer von fachspezifischen Erkenntnissen ins reale Leben des Schülers beitragen ?
- Welche Lerngegenstände können den Schüler zu "forschendem Lernen" motivieren und ihn für ein theologisch-religionswissenschaftliches Studium qualifizieren ?

2. Komplexe Lernziele / Zielfelder - Jahrgangsstufen

Die gymnasiale Oberstufe, obwohl im Normalfall nur drei Jahrgangsstufen umfassend, macht eine Strukturierung mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung nötig. Die Jahrgangsstufe 11 hat sich bevorzugt der Kompensation, der Orientierung und dem Erwerb instrumenteller Qualifikationen zuzuwenden; die zweite Hälfte der Jahrgangsstufe 13 wird stark von der Abiturprüfung geprägt sein.

Eine Strukturierung für den dazwischen liegenden Zeitraum (normalerweise 12/**I** bis 13/**I**) ergibt sich aus dem Zusammenhang von Themen und Zielfeldern. Die Reihenfolge der Zielfelder präjudiziert dabei keineswegs eine Abfolge von Kursen. Die Zielfelder unterliegen keiner Rangordnung.

Kompensation

Allem Lernen wohnt ein kompensatorischer Effekt inne, wenn der Schüler dabei seine fachliche Kompetenz erweitert und an persönlicher Autorität gewinnt. Damit sind Möglichkeiten und Grenzen angedeutet. Kompensation kann nicht für einen abgegrenzten Zeitraum gleichsam institutionalisiert werden; sie kann zu keinem Zeitpunkt sowohl vom Lehrer wie vom Schüler aus den Augen verloren werden. Sie hat aber in einer Eingangsstufe erhöhte Bedeutung. Eine angestrebte Langzeit-Motivation für Besuch und Abschluß der gymnasialen Oberstufe wird nur gelingen können, wenn sie in einer Bilanz des Schülers über seine vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Potenzen, aber auch seine Lernschwierigkeiten und -defizite Klarheit gewinnt und wenn die Schule ihm helfende und fördernde Möglichkeiten eröffnet.

Für das Fach Religionslehre geht es dabei um folgende Gesichtspunkte:

- Negative Einstellungen und Vorurteile können die Lernfähigkeit des Schülers beeinträchtigen;

- es fehlt ein dem Lernkomplex Religion angemessenes Kategoriensystem und eine entsprechende Fachterminologie;
- fehlende Kontinuität des Unterrichts hat zu oft sehr unterschiedlichem Kenntnisstand bei den Schülern geführt;
- es kann noch nicht vorausgesetzt werden, daß der Schüler bereits eine Einschätzung der eigenen Leistung und eine Selbstbeurteilung entwickelt hat;
- es fehlen Kenntnisse der spezifischen Bedingungen und Konsequenzen im Interaktionszusammenhang einer Gruppe.

Es ist deshalb unbedingt nötig, nicht nur fehlendes Wissen **in die Kompensation einzubeziehen, sondern die gesamte** Lerndisposition zu berücksichtigen. Hierbei kommt der Einstellung der Schüler zu Religion eine zentrale Bedeutung zu. Die bei 16- bis 18jährigen Schülern oft zu beobachtende Attitüde, sich von den Ansprüchen und Erkenntnissen der Religion, ihren Überlieferungen und Funktionen, zu emanzipieren, beruht auf Einstellungen und Meinungen, die sich in kritischer und abwehrender Auseinandersetzung mit Kirche und Christentum gebildet haben. Demgegenüber wird in diesem Plan im Komplexen Lernziel 2 (Erkennen von Religion) der Ansatz für eine strukturelle Betrachtung entfaltet. Mit der damit initiierten Erweiterung und Infragestellung eines herkömmlichen und weithin anerkannten Religionsverständnisses wird sich eine bloß kognitive Beschäftigung als unzureichend erweisen. Es kommt deshalb besonders darauf an, die Normen und Werte aller Teilnehmer am Lernprozeß (Lehrer und Schüler) so zu thematisieren, daß das Verhalten und Werten der einzelnen transparent wird. Mit der Frage nach Ethos und Ethik gewinnen **die Komplexen Lernziele 5a und 5b** (Einsicht in die ethische Relevanz menschlichen Tuns - Entwerfen ethisch verantworteter Handlungsperspektiven) eine für die Kompensationsphase gesteigerte Bedeutung. Mit diesem Komplex eng verbunden ist die Wunsch-

welt des Schülers; seine Wünsche und Sehnsüchte, die über den Bereich des Zweckrationalen und Funktionalen hinausgehen, oft genug sich dagegen auflehnen. Dieser Ansatz ist explizit im Komplexen Lernziel 7 (Wahrnehmen humaner Existenzmöglichkeiten - Sensibilisierung und Kreativität) aufgegriffen. In diesem Zusammenhang kann "unangepaßte" Religion dem Schüler eine außerordentliche Gelegenheit zur Selbstfindung eröffnen.

Für die konkrete Kursplanung haben diese Überlegungen zur Folge, daß Kurse, die eine besonders intensive Mitplanung und Mitarbeit der Schüler ermöglichen, als besonders geeignet gelten müssen. Kurse, die auf besonders umfangreichen Informationszuwachs oder auf eine erklärte intensive Fachsystematik hin angelegt sind und deshalb den Lehrer in seiner Rolle begünstigen, müssen demgegenüber als weniger geeignet für Kompensation gelten.

Orientierung

Mit den vorgegebenen Zielen der gymnasialen Oberstufe (Studierfähigkeit!) gewinnt ^{für} die Orientierung der Schüler Reflexion über Wissenschaft und Kommunikationsfähigkeit im Bereich der Wissenschaft zentrale Bedeutung. Für Religionslehre ergibt sich die Aufgabe, Religion, ihre wissenschaftliche Erfassung, Behandlung und Systematisierung zu thematisieren. Dabei kann der Schüler mit herkömmlicher Wissenschaftsorganisation, dem heutigen Wissenschaftsbetrieb und dessen Kommunikationsformen bekannt gemacht werden.

Für die Orientierung (insbesondere I/II) sind somit neben den inhaltlichen Zielsetzungen auch instrumentelle Fertigkeiten zu vermitteln, z.B.:

- Grundbestände wissenschaftlicher Methoden erwerben,
- wissenschaftliche Veröffentlichungen kennen, benutzen und auswerten können,
- nichtwissenschaftliche Medien (Presse, Funk, Fernsehen, Film) unter wissenschaftspropädeutischen Aspekten nutzen können.

Für die konkrete Kursplanung erhält dabei der Lehrer in seiner Funktion als Experte ein größeres Gewicht.

3. Beispiele für Lehrgänge

3.0 Zur Erläuterung

Unter Lehrgängen sind im folgenden verstanden: strukturierte Kursangebote für die gesamte Oberstufe, die es dem Schüler ermöglichen, sinnvolle, aufeinander bezogene, ggf. auch unmittelbar aufeinander aufbauende Kurssequenzen zu belegen.

Maßgebliches Strukturierungsprinzip sind nach 1.1.1 die Zielfelder. Die Lehrgangsbeispiele haben von daher

erstens die Aufgabe, zu zeigen, wie durch die Verbindung der Zielfelder mit einer thematisch-inhaltlichen Orientierung sich unterschiedliche Lehrgänge in der Abfolge der Zielfelder und in der Schwerpunktbildung ergeben können. Zielfeld und thematisch-inhaltliche Orientierung sind der Rahmen für konkrete Kurse. Beispiele hierfür sind jeweils angedeutet.

Die Lehrgangsbeispiele haben aber auch

zweitens die Aufgabe, verschiedene Organisationsformen

des Kursangebotes zu zeigen: Leistungskurs, Grundkurs; ein- oder mehrsträngige Lehrgänge; unterschiedliche Möglichkeiten der Schwerpunktbildung für den Schüler.

Die beiden paradigmatischen Funktionen sind zum Teil unabhängig voneinander. Die in den Beispielen 1 bis 5 vorgenommenen Zuordnungen sind daher willkürlich; andere Kombinationen sind denkbar. Berücksichtigt sind allerdings gewisse Erfahrungswerte, so etwa, daß - wenn überhaupt - meist nur ein Leistungskurs in Religionslehre zustandekommt; daß **große** Systeme mit 4 oder mehr Grundkursen in einer Jahrgangsstufe **seltener** sind als kleine Systeme mit einem oder zwei Grundkursen.

Alle Beispiele sind so konstruiert, daß eine Lerngruppe konstant bleiben kann und kein Schüler von den ihm gemachten Auflagen her (→1.1.3) zum Wechsel gezwungen ist.

3.1 Beispiele für Kurse in der Jahrgangsstufe 11/1 unter besonderer Berücksichtigung der Kompensation

1) Religion und Religionen

Orientierung an den Komplexen Lernzielen 2 und 5a und 5b

Grundstrukturen des Religiösen am Beispiel fremder Religionen, wobei das Auftreten neuer Religionen mitten im Bereich einer säkularisierten Kultur mitbehandelt werden kann. Der Kurs könnte nach den Vorstellungen **von Friede, Liebe, Erziehung, Tod, Gebet in den einzelnen Religionen fragen.**

2) Wie wird der Mensch mit Krankheit und Leiden fertig ?

Orientierung an den Komplexen Lernzielen 2 und 7

Zusammenstellung der Meinungen und Erfahrungen der Schüler, Befragung von Ärzten, Krankenschwestern, Pfarrern. Trost im Glauben (Texte aus Gesangbuch,

Predigten), der leidende Jesus: Was bedeutet in solchen Situationen Zuspruch der Vergebung und der Liebe Gottes? Leid in anderen Religionen, speziell im Buddhismus.

3) Verstehen und Verständigung als personales und soziales Problem

Orientierung an den Komplexen Lernzielen 5 und 7

Wahrnehmung solcher Lerngelegenheiten, die in den von ihnen berührten Teilbereichen exemplarisch der Erweiterung von Erfahrungsfähigkeit und der Sensibilisierung dienen können und damit Wege durch die Hindernisse zum Verstehen des anderen Menschen und des Fremden bahnen. Die Lerngelegenheiten können in der Reflexion von Problemen, in Beobachtungen und in Versuchen hergestellt werden. Der zentrale theologische Begriff der Versöhnung in **betontem** Praxisbezug bildet einen Schwerpunkt.

4) Perspektiven der Ethik

Orientierung an den Komplexen Lernzielen 5 und 7

Die ethische Relevanz **von Konflikt- und Entscheidungssituationen** im zwischenmenschlichen und gesellschaftlich-politischen Bereich soll den Schülern bewußt werden; Indifferenz, Rigorismus und Resignation als Grundpositionen sollen skizziert werden. Diese alternativen Möglichkeiten lassen sich als ethische Konkretionen der Rechtfertigung verstehen. Um so fruchtbarer kann **eine Kritik an ihnen aus der Perspektive dieses so gewichtigen wie spröden theologischen Komplexes** sein.

3.2 Beispiele für Lehrgänge 11,2 - 13,2

Hinweis zur Terminologie: Ein Lehrgang ist einsträngig, wenn nur eine Zielfeldabfolge angeboten wird; damit sind mehrere Kurse mit unterschiedlichen Themen, aber mit

identischem Zielfeldschwerpunkt nicht ausgeschlossen.
Mehrsträngig ist ein Lehrgang bei unterschiedlicher
Zielfeldabfolge. (Die Zielfelder sind in den folgenden
Beispielen mit römischen Zahlen bezeichnet.)

Beispiel 1: Lehrgang für das Leistungsfach, thematisch orientiert an den inhaltlichen Implikationen der Relevanzkriterien (→1.4)

Stufe	Zielfeld und Thematik	Beispiele für Kursinhalte
11/ <u>II</u>	II:Kirche	Kirche: Selbstverständnis - institutionelle Aktivitäten - Bedürfnisorientierung
12/ <u>I</u>	I: Religion:Wissenschaftsstand und allgemeines Bewußtsein	Inwieweit entspricht das allgemeine Wissen über Religion dem Erkenntnisstand der mit Religion befaßten Wissenschaften ?
12/ <u>III</u>	III: Die Zukunft in der Hand des Menschen	Die Veränderbarkeit der Welt. Futurologie und Theologie unter den Aspekten: Was kann sein? Was soll sein? Handlungsmodelle für die Gegenwart angesichts der Aufgaben für die Zukunft.
13/ <u>I</u>	IV: Erfahrungen des Menschen - Möglichkeiten des Menschseins	Tradition und Zukunftsbewältigung. Hilft uns das, was uns überliefert ist und was wir gelernt haben ? - Die utopischen Momente der Tradition und die Erschließung neuer Lebensqualitäten.
13/ <u>II</u>	V: Legitimationsprobleme in unserer Gesellschaft	Die Frage nach dem Absoluten. Der Dialog zwischen Christentum und Marxismus als Streit um die Wahrheit.

Beispiel 2: Einsträngiger Grundkurslehrgang, orientiert an den thematischen Implikationen (thematischen Stichworten) der fünf Zielfelder, bei gleichmäßiger Berücksichtigung aller Zielfelder

Stufe	Zielfeld und Thematik	Mögliche Kursthemen
11/ <u>II</u>	I: Religion als historisches Phänomen - Religion als Struktur	<ul style="list-style-type: none"> a) "Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen". Grundzüge der Christentumsge-schichte, dargestellt an der Polarität von "Weltbejahung" und "Weltverneinung". b) Grundstrukturen des Religiösen am Beispiel einer "fremden" Religion; Hinduismus oder Buddhismus (ggf. im Vergleich) c) War Jesus ein Christ? - Über die historischen Grundlagen des Christentums
12/ <u>I</u>	II: Normen, Werte und Sinndeutungen	<ul style="list-style-type: none"> d) Kirche im Umbruch - das Jahrhundert der Reformation a) Die Frage nach dem Sinn des Lebens - eine alltägliche Frage? b) Vermittlung von Normen und Werten in den verschiedenen Formen der Sozialisation und Erziehung c) "Das Gewissen - die fragwürdige Instanz"?
12/ <u>II</u>	III: Ethik als verantwortliches Handeln	<ul style="list-style-type: none"> a) "Hilft nur noch Gewalt"? Ethische Probleme am Beispiel von Befreiungsbewegungen b) Ethik - programmatisch und faktisch: Maximen politischen Handelns in der Bundesrepublik Deutschland - Parteiprogrammatik und tatsächliche politische Entscheidungen (exemplarische Auswahl) c) Konflikt und Versöhnung. Das Problem aggressiven Verhaltens im Erfahrungsbereich der Schüler
13/ <u>I</u>	IV: Geschichtliche Erfahrungen und die Möglichkeiten humaner Existenz	<ul style="list-style-type: none"> a) Modelle utopischen Denkens - die Geschichtlichkeit des Menschen und das utopische Moment des Religiösen b) Was braucht der Mensch zum Leben? - Ermittlung und Wertung menschlicher Bedürfnisse c) Modelle der Freiheit - Möglichkeiten der Befreiung im personalen und sozialen Bereich
13/ <u>II</u>	V: Glaube und Denken	<ul style="list-style-type: none"> d) "Die Bibel im Widerstreit der Meinungen" a) "Der Gott der Philosophen" - Grundzüge philosophischen und theologischen Denkens am Beispiel der Gottesfrage b) Religion und Religionskritik c) Glaube und Glaubenslosigkeit im Dialog zwischen Christentum und Marxismus

Beispiel 3: Viersträngiger Lehrgang mit unterschiedlichen Akzentuierungen; orientiert an den "Problemkreisen" (jeweils unterstrichen) im Diskussionsentwurf Rahmenrichtlinien Ev. Religion, Sek. II

Stufe	Zielfelder und Thematik / mögliche Kursthemen			
11/II	<p>II (+ I): Das Entstehen von <u>Personalität</u> im Spannungsfeld von <u>Mensch und Gesellschaft</u></p> <p>Kursthema z.B.:</p> <p>Die Zulegung gesellschaftlicher Rollen: Hilfe zur Identitätsfindung oder Ursache der Entfremdung ?</p>	<p>III (+ I) Die Forderung nach <u>Recht und Gerechtigkeit</u>: eine exemplarische Fragestellung der Ethik</p> <p>Kursthema z.B.:</p> <p>Recht, Gerechtigkeit und Herrschaft im Spannungsfeld von Philosophie, Politik und Religion</p>	<p>IV (+I) <u>Bedürfnisse des Menschen</u> und <u>unentfaltete Lebensdimensionen</u></p> <p>Kursthema z.B.</p> <p>Was braucht der Mensch zum Leben? Bedingungen des Glücks und die Suche nach dem neuen Menschen</p>	<p>V (+I)</p> <p><u>Anspruch der Wissenschaft</u></p> <p>Kursthema z.B.:</p> <p>Forschungsgegenstand Mensch. Die Erforschung des Menschen - theologische Reflexion als Wissenschaftskritik</p>
12/I	<p>V (+ I) <u>Glaube und Glaubenslosigkeit</u> - Grenzen oder Chancen menschlicher <u>Freiheit</u> ?</p> <p>Kursthema z.B.:</p> <p>Der Kampf um die Menschenrechte. Religiöse Begründungen und religiöse Verhinderungen der Menschenrechte</p>	<p>IV (+ I) <u>Zukunft - Geschichte und Tradition</u>. Das Problem der Geschichtlichkeit des Menschen</p> <p>Kursthema z.B.:</p> <p>"Prinzip Hoffnung" - das Bewußtsein der eigenen Geschichtlichkeit als Voraussetzung für utopisches Denken</p>	<p>II (+ I) <u>Mensch und Gesellschaft</u>: Probleme des Sozialisationsprozesses</p> <p>Kursthema z.B.:</p> <p>a) Erziehung : Individuelle Entfaltung oder Anpassung, Emanzipation und Sozialisation im Erziehungsprozeß</p> <p>b) "Das Gewissen"</p>	<p>II (+ I)</p> <p>Kirche - Aspekt der Sozialgestalt von Glauben</p> <p>Kursthema z.B.:</p> <p>a) Christen ohne Kirche Kirche zwischen institutioneller Erstarrung und spontaner Erneuerung.</p> <p>b) Das Christusbild in Kirchen</p>
12/II	<p>II (+ I) <u>Tod und Sterben</u> als Grenzsituation - infrage gestellt durch den Anspruch der Wissenschaft ?</p>	<p>III (+ I)</p> <p><u>Strukturen der Ethik</u></p>	<p>IV Notwendigkeiten der Humanisierung im Blick auf <u>Arbeit</u> und <u>Bildung</u> und <u>Erziehung</u></p>	<p>V (+ I) <u>Frage nach Gott</u> und <u>Religionskritik</u> - das Problem vom Theismus und Atheismus im neuzeitlichen Denken</p>

Kursthema z.B.:

- a) Der Tod - das ausgeklammerte Problem
- b) "Konfrontation mit dem Tod"

13/I
III Recht und Gerechtigkeit, Liebe, Frieden - Hoffnung als Dimension der Ethik

Kursthema z.B.:

Soziale Phantasie - Hoffnung und Liebe im sozialen Bezugsfeld

13/II
II Bedürfnisse des Menschen: Forderungen an die Kirche

Kursthema z.B.:

Kirchliche Aktivitäten und das Bedürfnis nach Befreiung von Angst

Kursthema z.B.:

Ethik zwischen Indifferenz, Rigorismus und Resignation

V Mensch und Natur
Humanisierung der Natur - Naturalisierung des Menschen ?

Kursthema z.B.:

Natur, Kultur, Zivilisation - der Mensch als Ausgestalter und Ausbeuter der Erde und seiner selbst

III Möglichkeiten des Friedens angesichts der Weltkonflikte

Kursthema z.B.:

"Hilft nur noch Gewalt"?

Kursthema z.B.:

- a) "Pädagogik der Unterdrückten" - Auseinandersetzung mit Freire und Illich
- b) Selbstverwirklichung durch Arbeit ?

III Kommunikation: Liebe als Struktur und Verhalten

Kursthema z.B.:

Der Zusammenhang von Kommunikationsverweigerung und Unterdrückung; Gegenmodelle: Humane Kommunikation

IV (+ I) Jesus und das Christentum - Impulse der Humanität

Kursthema z.B.:

"Der Jesus der Minderheiten"

Kursthema z.B.:

Humanität ohne Gott ?

IV Möglichkeiten der Freiheit angesichts der Realität des Leidens

Kursthema z.B.:

Die Frage der Theodizee: "Warum läßt Gott Leid in der Welt zu ?"

V Glaube und Glaubenslosigkeit - Religion und Religionen

Kursthema z.B.:

- a) Der Zusammenhang von Glaube und Glaubenslosigkeit in der Tradition und im eigenen Lebens- und Erfahrungsbereich

- b) Die Zukunft der Religion

Beispiel 4: Zweisträngiger Lehrgang, orientiert an einer Synopse der Lernfelder der Länderrichtlinien

Stufe	Zielfeld und Thematik	Zielfeld und Thematik
11/ <u>II</u>	IV Existenzdeutung: Die Sinnfrage des Menschen im Kontext geschichtlicher Erfahrung. Fragen und Konflikte des Jugendlichen: Möglichkeiten der Identitätsfindung.	III Handlungsorientierung: Ethik als Frage nach verantwortlichem Handeln. Exemplarische Beispiele für die Handlungsorientiertheit des christlichen Glaubens.
12/ <u>I</u>	II (+ I) Aktualisierung: Überlieferte Glaubensvorstellungen und Überzeugungen unter den Bedingungen der Gegenwart. Ihre anthropologische und gesellschaftliche Vermittlung und Bedingtheit - ihre notwendige Kritik und Veränderung.	IV (+ I) Existenzdeutung: Überlieferte und gegenwärtige Formen und Inhalte der Sinnfrage. Die Interdependenz von Sinnfrage und Handeln / Verhalten. Die Interdependenz von humaner Selbstverwirklichung und gesellschaftlicher Situation.
12/ <u>II</u>	III (+ I) Handlungsorientierung: Ethik als Frage nach verantwortlichem Handeln. Exemplarische Beispiele für die Handlungsorientiertheit im Christentum und in anderen Religionen.	V (+ I) Diskussion: Das Faktum der Pluralität und Konkurrenz von Norm-, Wert- und Sinngefügen. Die historische Genese und die gesellschaftliche Relevanz.
13/ <u>I</u>	III (+ I) Handlungsorientierung: Grundzüge der Ethik in heutiger Theologie. Entwerfen von Handlungsperspektiven im Blick auf die Aufgaben der Zukunft.	V (+ I) Diskussion: Religion - Religionskritik - Kritik der Religionskritik. Das Problem der Wahrheit christlichen Glaubens seit der Aufklärung.
13/ <u>II</u>	V Diskussion: Die Pluralität von Normen und Werten. Bedingungen und Möglichkeiten ermitteln, was gelten soll.	II Aktualisierung: Gegenwärtige Erscheinungsformen des christlichen Glaubens innerhalb und außerhalb der Kirchen . Anthropologische und gesellschaftliche Bedingungen des Glaubens in der Gegenwart.

Beispiel 5: Zweisträngiger Lehrgang, thematisch orientiert an fachübergreifenden Problemen des Aufgabenfeldes II

Stufe	Fachübergreifender Aspekt	Zielfelder und Thematik - mögliche Kursthemen	
11/ <u>II</u>	Sozialisation	IV Der deterministische Charakter des Sozialisationsprozesses und die Möglichkeiten von Emanzipation. Dialektik von geschichtlicher Erfahrung und Selbstverwirklichung.	III Die Angewiesenheit des Menschen auf den Menschen am Beispiel der Erziehung. Ethische Aspekte der Vermittlung von Normen und Werten.
12/ <u>I</u>	Wirtschaft	III Die Stellung der Kirchen im ökonomischen System der jeweiligen Gesellschaft und kirchliche Stellungnahmen zu ethisch relevanten Problemen der Wirtschaft	I Das Christentum und seine historische Entwicklung vor dem Hintergrund sozio-ökonomischer Bedingungen
12/ <u>II</u>	Ideologie	V Das Verhältnis von Ideologie, Philosophie und Religion	II Religionskritik als Ideologiekritik. Zusammenhänge von Glaubensvorstellungen, Normen, Werten und gesellschaftlichen Interessen.
13/ <u>I</u>	Institutionen	I Die historische Entwicklung des Christentums unter dem Aspekt seiner Institutionalisierung. Religiösität und Ablehnung von Institutionen.	V Die Theorie von der "sichtbaren" und der "unsichtbaren" Kirche. Kritische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Institution und Glaube.
13/ <u>II</u>	Recht	II Religiöse Dimensionen des Rechts und ihr Zusammenhang mit anthropologischen und sozialen Faktoren	IV Die geschichtliche Erfahrung des Verlangens nach Gerechtigkeit. Erfahrungen der Rechtlosigkeit als Sensibilisierung für Gerechtigkeit. Recht und soziale Phantasie.

II. Lernerfolgskontrolle und Leistungsbewertung

1. Formen der Lernerfolgskontrolle

Neben den Leistungen, die fortlaufend im Unterricht erbracht werden (→ 1.3), hat der Schüler in Leistungsvor- und Leistungskursen (d.h. von 11/II an) und in jedem Grundkurs (d.h. von 12/I an) zwei verbindlich vorgeschriebene Leistungsnachweise zu erbringen. Im Leistungs-/Leistungsvorkurs sind beide Leistungsnachweise Klausuren (→ 1.1). Im Grundkurs kann an die Stelle der zweiten Klausur ein anderer Leistungsnachweis treten (→ 1.2).

Alle Leistungsnachweise orientieren sich in der Aufgabenstellung

- an Zielen und Inhalten des jeweiligen Kurses,
- an der Unterrichtsorganisation und den benutzten Medien,
- am Lernstand der Kursteilnehmer.

Die folgenden Ausführungen sollen vor allem Anregungen für die Aufgabenstellung geben; denn ob die Schüler zu positiven Leistungen fähig und bereit sind, entscheidet sich u.a. an der Aufgabenstellung. Ist sie für den Schüler ein Angebot, Leistung dort zu erbringen, wo seine Stärken und Neigungen liegen, ist am ehesten ein positives Resultat zu erwarten. Um dieser Zielvorstellung näher zu kommen, soll ein vielgestaltiges Instrumentarium für Lernkontrollen vorgelegt werden. Die Vielfalt darf nicht als erhöhte Leistungsanforderung mißverstanden werden; es geht um ein Angebot, aus dem jeweils eine sach- und situationsgerechte Auswahl zu treffen ist.

1.1 Der schriftliche Leistungsnachweis (Klausur)

Bei der Planung und Durchführung ist folgendes zu beachten:

- Die Arbeitszeit für die Schüler beträgt mindestens zwei

schulstunden und höchstens drei Zeitstunden. In 13/I soll der Schüler die Möglichkeit haben, eine Klausur von Umfang und Art einer Prüfungsarbeit im Abitur anzufertigen. Ansonsten sollten auch Klausuraufgaben gestellt werden, die in der Mindestzeit bearbeitet werden können.

- Jede Aufgabe kann so gestellt werden, daß entweder ein Thema zusammenhängend oder Teilthemen zu behandeln oder Einzelaufgaben zu lösen sind. Auch Einzelaufgaben müssen einen inhaltlichen oder zielmäßigen Zusammenhang erkennen lassen.
- Es kann eine Aufgabe für alle Schüler, es können aber auch mehrere Aufgaben zur Wahl gestellt werden. Im letztgenannten Fall müssen die Aufgaben einen vergleichbaren Schwierigkeitsgrad aufweisen.

Im einzelnen können folgende Aufgabentypen berücksichtigt werden:

a) Arbeit mit Texten

Dem Schüler wird ein Text vorgegeben, mit dem er sich gemäß der formulierten Aufgabe auseinandersetzen soll. Dabei kann es nicht nur um klassische Quellentexte gehen. Infrage kommen alle Arten von wissenschaftlichen, literarischen, journalistischen u.ä. Textformen.

b) Arbeit an Sachverhalten und Problemstellungen

Der Schüler setzt sich mit einer Frage- oder Problemstellung auseinander. Materialbasis ist entweder der vorangegangene Unterricht oder eigens für die Klausur vorgelegtes Material.

c) Arbeit mit nicht-textlichen Medien / Mischformen

An die Stelle von Texten können andere Medien (Bilder, Produkte der bildenden Kunst oder Musik, sowie Mischformen u.ä.) treten. Ergebnis der Beschäftigung mit der gestellten Aufgabe ist ein Text.

- d) Produktion von adressatenbezogenen Texten und nicht-textlichen Medien

Gedacht ist dabei etwa an den Entwurf von Reden, Thesen, (Leser-)Briefen, Flugblättern, Slogans, sowie an die Produktion von Collagen, Wandzeitungen, Illustrationen u.ä.. In jedem Fall gehört dazu ein Kommentar.

Für alle Klausurtypen gilt, daß sie nicht nur Leistungen auf der Ebene der bloßen Wissenswiedergabe (Abfragen von Wissen) fordern dürfen. Im einzelnen sollen bereits bei der Aufgabenkonstruktion die in 2.2 aufgeführten Kriterien für die Wahrnehmung und Beschreibung von Leistungen zugrundegelegt werden.

1.2 Die "besondere Leistung"

Sie hat nach geltender Regelung zwei Bedingungen zu erfüllen:

- Sie muß die Leistung eines einzelnen Schülers sein,
- sie setzt eine ausführliche Vorbereitung voraus.

Hinsichtlich der Form - etwa schriftlich oder mündlich - wie hinsichtlich der Art oder des Inhaltes unterliegt sie keinerlei Vorgaben. Diese den Lehrern und Schülern eröffnete Freiheit wird durch die nachfolgenden Erwägungen nicht eingeschränkt; sie verstehen sich nur als Empfehlungen.

Die besondere, nicht näher umschriebene Einzelleistung bietet Chancen, die unter pädagogischen und didaktischen Aspekten betrachtet, sich als besonders fruchtbar erweisen können:

- Sie erweitern die Möglichkeiten der Aufgabenstellung,
- sie erlauben dem Lehrer eine fördernde Beratung während der Vorbereitungszeit,
- sie ermöglichen dem Lehrer, auf besondere Fähigkeiten, Kenntnisse und Lerndispositionen des einzelnen Schülers

einzu gehen und sie individuell zu fördern.

Im einzelnen bieten sich folgende Aufgabenarten an:

a) Protokoll/Problemskizze

- Protokoll als eine strukturierte Darstellung von Unterricht, die geeignet ist, Lernergebnisse zu festigen,
- über das Protokoll hinausführende Problemskizze, die Impulse und Fragestellungen für den weiteren Unterricht vermittelt.

b) Podiumsdiskussion (u.U. auch als Disputation)

- Planung und Vorstrukturierung einer Podiumsdiskussion; Vorlage eines Thesenpapiers als Diskussionsmaterial,
- Teilnahme an einer Podiumsdiskussion mit ausführlicher eigener Vorbereitung,
- Teilnahme an einer Podiumsdiskussion als Vertreter einer zuvor festgelegten Position (Rollendiskussion). Dies erfordert die Fähigkeit, sich mit Argumenten anderer intensiv vertraut zu machen.

c) Beschaffen und Einbringen von Informationen

Zu einem Fragenkomplex sind Informationen aus Veröffentlichungen oder Archiven zu beschaffen und dem Kurs übersichtlich und informativ zugänglich zu machen.

d) Rezension

Ein fachspezifisch ausgewähltes Buch oder ein längerer wissenschaftlicher Aufsatz ist schriftlich zu rezensieren (als Hausarbeit).

e) Referat

Die Leistung besteht gleichgewichtig in der Erstellung

des Referats und in dessen Vermittlung an die Lerngruppe (unter Zuhilfenahme von Thesen, Paper u.ä.).

f) Befragung oder Felduntersuchung

Sie kann auch in Gruppen durchgeführt werden, muß allerdings den Anteil der einzelnen Schüler deutlich abgegrenzt erkennen lassen. Thematische Inhalte eines Kurses werden außer- und innerschulisch durch Meinungsumfragen oder Felduntersuchungen vertieft.

g) Vorbereitung eines Versuchs

Hier ist an Experimente im Bereich der gottesdienstlich-liturgischen Gestaltungsmöglichkeiten, des Gesangs, der Kirchenmusik, an Versuche im Bereich der Bild-, Symbol- und Textmeditation, an Möglichkeiten des Spiels o.ä. zu denken.

h) Hausarbeit

Hier ist insbesondere an Aufgabenstellungen gedacht, wie sie in l.l. c und d aufgeführt sind.

Weitere Aufgabenarten sind denkbar. In jedem Fall sind die Voraussetzungen der Schüler zu beachten. Insbesondere ist darauf Rücksicht zu nehmen, mit welchen Darstellungsarten die Schüler aus dem bisherigen Unterricht, vor allem aus dem Deutschunterricht, vertraut sind.

Die Einschätzung der nötigen Vorbereitungszeit hängt vor allem vom Schwierigkeitsgrad ab. Zu seiner Ermittlung sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- der Inhalt,
- die Medien (Beschaffen ggf. Herstellen von Bildern, Filmen, Plakaten u.ä., möglicherweise die Übersetzung fremdsprachlicher Texte),
- der Adressatenbezug (an Laien, Fachleute oder sonst eine besondere Gruppe gerichtet).

1.3 Die mündlichen Leistungen

Vom Schüler werden nach geltender Regelung fortlaufend zu erbringende Leistungen erwartet. Neben kontinuierlicher Mitarbeit lassen sich die unter 1.2 beschriebenen Aufgabenarten, soweit sie nicht als besondere Leistung bewertet werden, auch in den laufenden Unterricht einbringen und als mündliche Leistungen anerkennen.

2. Leistungsbewertung

2.1 Grundsätze der Leistungsbewertung

2.1.1 Maßgeblich für die Leistungsbewertung ist der durch die Schülerleistung ausgewiesene Lernstand; es wird der Grad der Annäherung an eine Leistungserwartung eingeschätzt (→ 2.2)

Ferner ist der Lernfortschritt des Schülers vor dem Hintergrund seiner Lerngeschichte¹⁾ zu beachten und als ein je nach Einzelfall unterschiedlich zu gewichtendes Korrektiv bei der Leistungsbewertung zu berücksichtigen.

2.1.2 In der Praxis ist die Bewertung von Leistungen auch relativ zur Lerngruppe. Diese Erfahrungstatsache ist trotz ihrer negativen Implikationen (mangelnde Vergleichbarkeit der Bewertung von Schülern verschiedener Lerngruppen) durchaus auch ein sinnvolles Regulativ, um Leistungserwartungen auf ein realistisches Maß zu bringen.

2.1.3 Lernstand und Lernfortschritt sind einerseits durch den konkreten Unterricht bedingt und erzeugt. Soweit dies der Fall ist, unterliegen die Leistungen einer Bewertung in positiver wie in negativer Hinsicht.

¹⁾ Der Begriff "Lerngeschichte" bezieht sich auf einfache und objektivierbare Faktoren: Welche Schüler hatten z.B. in der Sekundarstufe I keinen kontinuierlichen Religionsunterricht etc.? Komplexe Faktoren, wie etwa die individuelle Entwicklung eines Schülers in der Schule u.v.a., gehören auch zur Lerngeschichte, können aber kaum erfaßt werden, weil sich systematische Nachforschungen hier im allgemeinen verbieten.

Leistungen eines Schülers können andererseits auch Fähigkeiten ausweisen, die sich außerhalb des konkreten Unterrichts entwickelt haben oder durch ihn nicht entscheidend beeinflusst werden können. Bringt ein Schüler solche Leistungen ein, gehen sie im positiven Fall in die Bewertung ein (vgl. auch Zielfeld IV, insbesondere KLZ 7).

2.2 Bewertung der Leistungsnachweise (→ 1.1 u. 1.2)

Grundsätzlich gilt, daß der Schüler über die Maßstäbe, die bei der Bewertung angelegt werden - ggf. auch über die Gewichtung von Teilaufgaben und die Schemata einer Punktwertung - bereits in der Aufgabenstellung der Klausuren bzw. der besonderen Leistungsnachweise informiert wird.

Für das Wahrnehmen und Beschreiben von Leistungen können folgende Kriterien, die als konstruierte Instrumente zu verstehen sind, als Hilfe gelten.

- Inwieweit enthält die Leistung Reproduktion d.h.: inwieweit wird Vorgegebenes wiedergegeben? Inwieweit basiert das Erschließen eines Gegenstandes, die Auseinandersetzung usw. (s.u.) auf Wissen, aber auch auf der korrekten Aufnahme eines Textes, der richtigen Beobachtung eines Vorgangs?
- Inwieweit wird Vorgegebenes mittels sachgerecht angewendeter Methoden erschlossen? Inwieweit wird dieses Erschließen in einer eigenständigen Darstellung verständlich mitgeteilt?
- Inwieweit wird bereits Erarbeitetes, Erschlossenes in einen neuen Zusammenhang übertragen, Gelerntes also angewendet auf bisher Unbekanntes?
- Inwieweit zeigt die Arbeit Problembewußtsein, Urteilsvermögen und Kreativität? In bezug auf das Vorgegebene geht es hier einmal um Verarbeitung in der distanzierenden Form der kritischen Überprüfung und Auseinandersetzung (**reflexives Moment**)

und zum anderen in der projektiven Form entwerfenden und alternativen Denkens (kreatives Moment). Zu beachten ist hierbei, daß die Hypothesenbildung, das Aufzeigen ungelöster Probleme, das Benennen von Aporien, die Relativierung von Positionen dem Lernstand der Schüler und den Problemstellungen des Religionsunterrichts oft sehr viel angemessener ist als die Formulierung fertiger Lösungen und abschließender Urteile.

Die genannten Kriterien zielen in der Reihenfolge, in der sie genannt sind, auf zunehmende Eigenständigkeit des Schülers in bezug auf den Gegenstand der Aufgabe. Von diesem Prinzip her sind sie als Anregungen zu verstehen, nicht aber als geschlossenes System. Die Offenheit für originelle, unkonventionelle Lösungen einer Aufgabe muß gewahrt bleiben.

Die beobachteten und beschriebenen Leistungen sind bei der Bewertung quantifizierend einzuschätzen. Maßgeblich für die Einschätzung sind:

- der allgemeine Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung,
- die durch den Unterricht vermittelten Voraussetzungen,
- die konkreten inhaltlichen und methodischen Anforderungen.

Die Bewertung gibt den Leistungsstand zwischen den Polen der unter den genannten Umständen zu erwartenden optimalen Leistung und zu fordernden Mindestleistung an. Je eigenständiger die Leistung des Schülers ist, desto mehr muß sich die Einschätzung auf Gesichtspunkte wie Stringenz der Argumentation, Differenziertheit des Urteils, Bewußtheit der Prämissen usw. konzentrieren, damit die Benotung persönlicher Einstellungen und Überzeugungen vermieden wird.

Fehler in Rechtschreibung, Zeichensetzung und formaler Sprachgestaltung sind bei der Korrektur vom Lehrer zu vermerken oder zu korrigieren. Negativ wirken sie bei der Beurteilung nur,

wenn sie die Verständlichkeit wesentlich beeinträchtigen und/oder die eindeutige Feststellung sachlicher Richtigkeit oder Unrichtigkeit unmöglich machen.

Insbesondere die Klausur, die von allen Kursteilnehmern zur gleichen Zeit angefertigt wird, zeigt dem Lehrer auch, inwieweit die Vermittlung der Ziele und Inhalte des Unterrichts geglückt ist. Diese didaktisch wichtige Rückmeldung muß ggf. zu einer Revision der Erwartungen an eine optimale Leistung führen. Selbstverständlich ist die Rückmeldung nur dann aussagefähig, wenn die Schüler die gegebene Arbeitszeit ausgenutzt und die Lösung der Aufgabe ernsthaft versucht haben.

Bei der besonderen Einzelleistung (->1.2) ist die Rückmeldung weniger eindeutig zu erhalten. Unter Umständen muß hier zugunsten des Schülers bei der Festsetzung der Gesamtnote berücksichtigt werden, daß etwa überzogene Erwartungen bei der Bewertung der Leistung zugrunde gelegen haben.

2.3 Bewertung der sonstigen Leistungen

Für die Bewertung der Leistungen, die der Schüler fortlaufend im Unterricht erbringt, gelten prinzipiell die in 2.2 dargestellten Kriterien. Zu beachten ist insbesondere, daß der Schüler bei kontinuierlicher Mitarbeit im Unterricht nicht nur - wie bei Klausuren und besonderen Einzelleistungen gefordert - komplexe Leistungen erbringt, sondern auch einfachere wie etwa reine Reproduktion usw.. Zu bewerten ist jedoch jeweils die Gesamtleistung des Schülers im Unterricht. Im Gegensatz zu den eher punktuellen Leistungsbewertungen bei Klausuren und besonderen Einzelleistungen geht es hier also um die Beobachtung und Bewertung eines längeren Prozesses. Dazu können auch Fähigkeiten emotionaler Art in die Beurteilung einbezogen werden. Es handelt sich dabei um folgendes:

- Kommunikative Initiativen, die der gesamten Lerngruppe zugute kommen;
- Hilfen und Anregungen, die einzelne Schüler anderen gegenüber entwickeln;
- Artikulation eigener Lernschwierigkeiten, ggf. ihre Analyse und mögliche Aufarbeitung.

Lehrer und Lerngruppe können hierbei in der Regel nicht systematisch vorgehen; dies könnte sogar ausgesprochen negative Folgen haben. Solche Aktivitäten sind jedoch vorhanden und sollten - soweit sie anfallen - auch anerkannt werden.

2.20
1823

Nr. 50255