

Unterrichtung

Niedersächsisches Kultusministerium

Hannover, den 10.05.2016

Herrn
Präsidenten des Niedersächsischen Landtages

Hannover

Kerncurricula für das Gymnasium, die IGS und die gymnasiale Oberstufe

- Gymnasium Sekundarbereich I: Evangelische Religion, Katholische Religion, Kunst
- IGS Sekundarbereich I: Kunst
- Gymnasiale Oberstufe: Deutsch

Anlage^{*)}

Sehr geehrter Herr Präsident,

als Anlage übersende ich die neuen Kerncurricula für die oben genannten Unterrichtsfächer nach Abschluss des Anhörungsverfahrens.

Der Landesschulbeirat hat die Entwürfe zur Kenntnis genommen. Stellungnahmen im Rahmen des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden. Der Landeselternrat hat den Entwürfen zugestimmt.

Es ist beabsichtigt, diese Kerncurricula in Druck zu geben und zum 01.08.2016 in Kraft zu setzen.

Mit freundlichen Grüßen

Frauke Heiligenstadt

^{*)} Aus technischen Gründen (Umfang) sind die Anlagen nicht abgedruckt, sondern nur im Internet und im Intranet einsehbar.

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Mai 2016

**Kerncurriculum für
das Gymnasium
Schuljahrgänge 5 – 10**

Evangelische Religion



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Evangelische Religion in den Schuljahren 5 bis 10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Susanne Bürlich-Heinze, Hannover

Kerstin Heizmann, Stade

Dr. Johannes Kubik, Göttingen

Kirsten Rabe, Loccum

Ann-Kathrin Weikert, Oldenburg

Isolde Weiland, Oldenburg

Fr.-Alfred Weymann, Osnabrück

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2016)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) (<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Evangelische Religion	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	11
2.1 Kompetenzbereiche	11
2.2 Kompetenzentwicklung	11
2.3 Innere Differenzierung	13
3 Erwartete Kompetenzen	14
3.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche und prozessbezogene Kompetenzen	15
3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche und inhaltsbezogene Kompetenzen	17
3.2.1 Mensch	17
3.2.2 Gott	20
3.2.3 Jesus Christus	23
3.2.4 Ethik	26
3.2.5 Kirche und Kirchen	29
3.2.6 Religionen	32
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	35
5 Aufgaben der Fachkonferenz	37
Anhang	39
A1 Anregungen für die Entwicklung eines schuleigenen Fachcurriculums	39
A2 Hinweise für konfessionell-kooperativen Unterricht	43
A3 Operatoren	50

1 Bildungsbeitrag des Faches Evangelische Religion

Religiöse Bildung in der pluralen Gesellschaft

Die Evangelische Kirche in Deutschland hat sich u. a. in ihrer Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen – Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“ von 2014¹ sowie in zehn Thesen zum evangelischen Religionsunterricht von 2006² grundsätzlich und umfassend zu den Fragen des Religionsunterrichts geäußert. Zudem hat die Evangelische Kirche in Deutschland in Bezug auf den Evangelischen Religionsunterricht im Sekundarbereich I 2010 einen Orientierungsrahmen veröffentlicht und dabei u. a. festgestellt:

„Im Rahmen seines Bildungsauftrags erschließt der Religionsunterricht die religiöse Dimension des Lebens und damit einen spezifischen Modus der Weltbegegnung, der als integraler Teil allgemeiner Bildung zu verstehen ist. Leitziel des Evangelischen Religionsunterrichts ist eine differenzierte religiöse Bildung. Im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen daher Fragen von existenziellem Gewicht, die über den eigenen Lebensentwurf, die je eigene Deutung der Wirklichkeit und die individuellen Handlungsoptionen entscheiden. Diesen Grundfragen und der Pluralität der religiösen Antworten in unserer Gesellschaft stellt sich der Religionsunterricht in der Schule. Aus Sicht der evangelischen Kirche erprobt der Religionsunterricht unter den unterrichtlichen Voraussetzungen der Schule als ein Angebot an alle die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft. Er eröffnet damit einen eigenen Horizont des Weltverstehens, der für den individuellen Prozess der Identitätsbildung und für die Verständigung über gesellschaftliche Grundorientierungen unverzichtbar ist. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich im Unterricht Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen an, die für einen sachgemäßen Umgang mit sich selbst, mit dem christlichen Glauben und mit anderen Religionen und Weltanschauungen notwendig sind.

Der Evangelische Religionsunterricht erschließt die religiöse Dimension des Lebens in der besonderen Perspektive, die auf die konkrete Gestalt, Praxis und Begründung des christlichen Glaubens in seiner evangelischen Ausprägung bezogen ist. Er ist durch ein Verständnis des Menschen und seiner Wirklichkeit geprägt, das in der biblisch bezeugten Geschichte Gottes mit den Menschen gründet. Für dieses Verständnis ist eine Grunderfahrung konstitutiv, die in reformatorischer Tradition als Rechtfertigung allein durch den Glauben zu beschreiben ist. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass der Mensch den Grund, den Sinn und das Ziel seiner Existenz allein Gott verdankt. Gottes unbedingte Annahme enthebt den Menschen des Zwangs zur Selbstrechtfertigung und Selbstbehauptung seines Lebens. Sie stellt ihn in die Freiheit und befähigt zu einem Leben in Verantwortung. [...]

Evangelischer Religionsunterricht unterstützt durch seine konfessionelle Bestimmtheit die Identitätsbildung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen und fördert in einem wechselseitigen Prozess gleichzeitig die Fähigkeit zum Dialog mit anderen religiösen und weltanschaulichen Positionen. In diesem Spannungsfeld zielt der Evangelische Religionsunterricht auf eine religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler, die

¹ *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule.* Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2014.

² Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): *Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland.* Hannover 2006.

sich in allen Bereichen des gesellschaftlichen, sozialen und persönlichen Lebens auswirkt und eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung darstellt. Diese religiöse Bildung wird im Evangelischen Religionsunterricht durch vielfältige Lernprozesse gefördert:

- Das dialogische Prinzip des Evangelischen Religionsunterrichts zielt darauf, eigene Überzeugungen im kommunikativen Austausch mit anderen zu gewinnen. Damit fördert der Unterricht soziales Lernen.
- Das Phänomen Religion wird in seinen vielfältigen Erscheinungsformen und Facetten thematisiert. Durch einen offenen Dialog trägt das Fach zu einer differenzierten Urteilsfähigkeit und zu einer kritischen Toleranz gegenüber den Wahrheitsansprüchen der Religionen bei. Es unterstützt so interkulturelles und interreligiöses Lernen.
- Im Dialog mit biblischen Grundlagen und den Traditionen des christlichen Glaubens einerseits und mit pluralen religiösen Lebensentwürfen und Weltdeutungen andererseits gewinnen Schülerinnen und Schüler Perspektiven für ihr eigenes Leben und die Orientierung in der Welt.
- Die Kultur, in der wir leben, verdankt sich in vielen Hinsichten christlich begründeten Überzeugungen. Daher werden im Religionsunterricht zentrale Gehalte und Elemente christlicher Tradition im kulturellen Gedächtnis in Erinnerung gerufen, aufgedeckt und geklärt.
- Wie in keinem anderen Fach können die Schüler und Schülerinnen hier über die Frage nach Gott nachdenken und deren Bedeutung für Grundfragen des menschlichen Lebens ausloten. In der Begegnung und der Auseinandersetzung mit dem Evangelium von der Menschlichkeit Gottes werden Grundstrukturen des christlichen Menschen- und Weltverständnisses aufgezeigt.
- Das Fach bietet die Möglichkeit, an außerschulischen Lernorten Ausdrucksformen christlichen Glaubens und Lebens kennen zu lernen und damit einen eigenen Erfahrungshorizont für die unterrichtliche Arbeit zu gewinnen. Es eröffnet damit einen Raum, in dem Schülerinnen und Schüler die Tragfähigkeit des christlichen Glaubens erproben können.
- Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ethischen Herausforderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft auseinander und lernen das evangelische Verständnis eines freien und verantwortlichen Handelns im Alltag der Welt kennen. Dabei begegnen sie einem Ethos der Barmherzigkeit und der Gerechtigkeit.
- Die Einübung elementarer Formen theologischen Denkens und Argumentierens ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, am gesellschaftlichen Diskurs über Glauben und Leben argumentativ und sachkundig teilzunehmen.

Der Religionsunterricht ist nach evangelischem Verständnis konstitutiv auf die Theologie bezogen. Er bedient sich zugleich der Erkenntnisse und Verfahrensweisen anderer wissenschaftlicher Disziplinen, sofern sie zur Erschließung seiner Gegenstände und Themen beitragen. Das Fach ist offen für die fächerverbindende Vernetzung von Fragestellungen und Methoden. Im Religionsunterricht werden auch die Grenzen wissenschaftlicher Betrachtung und Analyse thematisiert und die spezifische Differenz zwischen Beherrschbarem und grundsätzlich Nicht-Beherrschbarem, Verfügbarem und grundsätzlich Nicht-Verfügbarem beachtet.³

³ *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen.* EKD-Texte 111, Hannover 2010, S. 11ff.

Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichts

Die Rechtsgrundlagen des Religionsunterrichts finden sich im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in Art. 7 Abs. 2 und 3 sowie in den §§ 124 bis 128 des Niedersächsischen Schulgesetzes. Der Religionsunterricht ist nach Art. 7 Abs. 3 GG und § 124 Abs. 1 NSchG „ordentliches Lehrfach“. Er leistet einen eigenständigen Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule nach § 2 NSchG. Zugleich sichert er für den Einzelnen das Grundrecht der positiven und negativen Religionsfreiheit (Art. 4 GG); das bedeutet einerseits das Recht auf religiöse Bildung, andererseits das Recht, sich vom Religionsunterricht abzumelden.

Regelung und Durchführung des Religionsunterrichts sind staatliche Aufgabe und Angelegenheit. Damit ist der Religionsunterricht staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen. Gleichzeitig gehört der Religionsunterricht in den Verantwortungsbereich der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Nach Maßgabe ihrer Grundsätze entscheiden sie über die Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches Religion. Hierbei bleiben die allgemeinen Erziehungsziele der staatlichen Schule gewahrt. Struktur und Organisation der jeweiligen Schulart sind zu beachten.

„Lehrkräfte, die nicht in einem kirchlichen Dienst- oder Arbeitsverhältnis stehen, benötigen für die Erteilung von evangelischem Religionsunterricht eine kirchliche Bestätigung“ (Vokation). Die evangelischen Kirchen in Niedersachsen verstehen die Vokation als ein explizites Wahrnehmen ihrer Mitverantwortung für den Religionsunterricht als einer *res mixta* von Kirche und Staat. In diesem Sinne „verpflichten sich die Kirchen der Konföderation, die Lehrkräfte durch begleitende Fortbildungsangebote, durch das Angebot von persönlicher Begleitung und Beratung und durch Bereitstellung von didaktischen und methodischen Hilfen zu unterstützen“.⁴

Der evangelische Religionsunterricht erschließt die religiöse Dimension des Lebens in der besonderen Perspektive, die auf die konkrete Gestalt, Praxis und Begründung des christlichen Glaubens in seiner evangelischen Ausprägung bezogen ist. Der evangelische Religionsunterricht ist grundsätzlich offen für Schülerinnen und Schüler anderer Konfessionen, Religionen oder für solche ohne Bekenntnis, wenn die Erziehungsberechtigten oder die religionsmündigen Schülerinnen und Schüler selbst dies wünschen. Ökumenisch ausgerichteter konfessioneller Religionsunterricht respektiert und thematisiert konfessionsspezifische Prägungen und trägt in gemeinsamen Inhalten dem Konsens zwischen den Konfessionen Rechnung. Zudem können Kooperationen zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht auf verschiedenen Ebenen stattfinden.

Konfessionalität des Religionsunterrichts

Religionsunterricht als evangelischer Religionsunterricht ist deutlich zu unterscheiden von einem religionskundlichen Unterricht bzw. Religionsunterricht „für alle“. Evangelischer Religionsunterricht entspricht Art. 7 Abs.3 GG und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die persönliche Auseinandersetzung, die nach christlichem Verständnis zur Erschließung von Religion erforderlich ist. Um Religion auch in ihrer identitätsstiftenden und lebensorientierenden Funktion kennen lernen zu können, ist der Rekurs auf Konfessionalität unverzichtbar. Obwohl sich Schülerinnen und Schüler vielfach noch nicht ihrer Konfessi-

⁴ Kirchengesetz der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen über die kirchliche Bestätigung von Religionslehrkräften vom 17. Juni 2006.

onszugehörigkeit bewusst sind bzw. zunehmend keiner Konfession mehr angehören, verfügen sie zumindest teilweise über Erfahrungen, die aus dem konfessionellen Kontext stammen bzw. ihnen ein konfessionell geprägtes Umfeld bewusst machen. Konfessionelle Identität und Offenheit gegenüber anderen Glaubensüberzeugungen bilden komplementäre Pole eines evangelisch verantworteten Religionsunterrichts.

Das Prinzip der Konfessionalität verweist auch auf die positionelle Gebundenheit der Religionslehrkräfte. Erst ihre Offenlegung gibt der Wahrheitsfrage einen pädagogisch zu bestimmenden Raum und dem Religionsunterricht ein evangelisches Profil.

Die Positionierung der Religionslehrkräfte eröffnet in der Zugehörigkeit zur Kirche zugleich Chancen, Religionsunterricht mit Erfahrungen heutiger gelebter Religion und christlicher Glaubenspraxis zu verknüpfen.

Konfessionelle Kooperation

Die Schülerinnen und Schüler der Schuljahrgänge 5 bis 10 des Gymnasiums nehmen in der Regel ihrer Konfession gemäß am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teil. Ökumenisch ausgerichteter konfessioneller Religionsunterricht thematisiert und respektiert konfessionsspezifische Prägungen. Die Kerncurricula der Fächer Evangelische Religion und Katholische Religion zeigen in gemeinsamen prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen den christlichen Konsens zwischen den Konfessionen. Aus den Kompetenzen und den Inhalten ergeben sich vielfältige Kooperationsformen beider Fächer, welche auf ein wechselseitiges Verstehen und auf gegenseitige Achtung und Toleranz der konfessionellen Eigenheiten ausgerichtet sind. Darüber hinaus ist eine Zusammenarbeit zwischen dem katholischen und dem evangelischen Religionsunterricht auf verschiedenen Ebenen zu empfehlen. Sie bedarf einer Kooperation zwischen den Fachkonferenzen bzw. in gemeinsamen Konferenzen beider Fächer.

Möglich sind:

- Zusammenarbeit der Fachkonferenzen bzw. in gemeinsamen Fachkonferenzen, z. B. zu Überlegungen zur Stellung des Faches in der Schule (Schulprogramm) oder zur Abstimmung der jeweiligen schulinternen Lehrpläne
- Teamteaching bei bestimmten Themen und Unterrichtssequenzen mit spezifisch konfessionellem Profil
- Wechselseitiger Gebrauch von Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien
- Einladung der Lehrkraft der anderen Konfession in den Unterricht
- Zusammenarbeit von Religionsgruppen verschiedener Konfessionen zu bestimmten Themen
- Besuch von Kirchen und Gottesdiensten der anderen Konfession
- Gemeinsame Elternabende zum Religionsunterricht
- Gemeinsame Gestaltung von Gottesdiensten, Tagen religiöser Orientierung, Hilfsaktionen, Exkursionen

Darüber hinaus eröffnet der Erlass „Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ in der jeweils geltenden Fassung auf Antrag die Möglichkeit eines gemeinsamen Religionsunter-

richts für Schülerinnen und Schüler verschiedener Konfessionen, wenn „besondere curriculare, pädagogische und damit zusammenhängende schulorganisatorische Bedingungen vorliegen“.⁵ Hier sind auch die Bedingungen für die Genehmigung angeführt. Dieser Religionsunterricht ist schulrechtlich Religionsunterricht der Konfession, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. Bei den Lehrkräften beider Konfessionen erfordert die konfessionelle Kooperation eine wechselseitige vertiefte theologische Wahrnehmung, eine intensive Klärung und Abstimmung über die erwarteten Kompetenzen und Inhalte des Religionsunterrichts. Der Unterricht wird neben dem Gemeinsamen des christlichen Glaubens auch die Unterschiede zwischen den Konfessionen thematisieren. Der konfessionell kooperative Religionsunterricht erfordert insofern eine sensible Rücksichtnahme auf die Eigenheiten der jeweils anderen Konfession, besonders auf die der konfessionellen Minderheit.

Kooperation zwischen Schule und Kirche

Der Religionsunterricht ist auf außerschulische und in besonderer Weise auf kirchliche Lebensformen und -räume bezogen. Er muss deshalb den schulischen Binnenraum überschreiten und auf Orte gelebten Glaubens zugehen. Kirchliche Gemeinden eröffnen Betätigungsfelder und Gestaltungsräume, sie bieten einen unmittelbaren Erfahrungszugang, den die Schule so nicht bieten kann. Andererseits wird auch die kirchliche Gemeinde durch den schulischen Religionsunterricht belebt. Religionsunterricht ist weder „Kirche in der Schule“ noch ist er „Religion ohne Kirche“. Er hat seine eigene Gestalt, weiß sich aber seinen kirchlichen Wurzeln verbunden. Er vermittelt den Glauben in einer Reflexionsgestalt, die den Bedingungen des Lernortes Schule entspricht. In diesem Bemühen, der Religion unter schulischen Bedingungen Gestalt zu geben, sind Schule und Kirche wechselseitig aufeinander bezogen.

Religionsunterricht und Schulkultur

Vom Religionsunterricht können wichtige Impulse für die Entwicklung der Schulkultur und des Schulprogramms ausgehen, z. B. durch die Gestaltung von Gottesdiensten, Andachten und Schulfestern (wie etwa Einschulung, Jahresfestkreis, Entlassung), durch den Aufbau einer schulischen Gedenkkultur, durch Tage religiöser Orientierung, Diakonie- und Sozialpraktika bzw. -projekte, durch Regeln und Rituale des Zusammenlebens, durch Schulseelsorge sowie durch die Erkundung außerschulischer Lernorte. Interkulturelles und interreligiöses Lernen sind eng miteinander verbunden. Eine von interreligiösem Verständnis geprägte Schulkultur kann ein Modell für das respektvolle Zusammenleben von Menschen bieten. Im Sinne eines umfassenden Bildungsauftrages, dem es um die Bildung des ganzen Menschen geht, kann so Religion nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch im übrigen Schulleben einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass über die Grenzen von Religionen und Kulturen hinweg das Engagement für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung gefördert wird.

Weitere Aspekte des Beitrages zur allgemeinen Bildung

Das Fach Evangelische Religion thematisiert soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu

⁵ SVBI 7/2011, Nr. 4.5

erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln. Gleichmaßen resultiert aus evangelischem Selbstverständnis ein wertschätzender Umgang mit der Vielfalt sexueller Identitäten.

Das Fach Evangelische Religion trägt weiterhin zur Medienbildung bei, indem es die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, religiös bedeutsame Inhalte aus unterschiedlichsten Quellen (Text, Bild, Film usw.) auf sachgemäße Weise zu erschließen, zu gestalten und zu präsentieren. Die durchgehende Auseinandersetzung auch mit Phänomenen der Gegenwart erfordert zudem einen kritischen Umgang mit den digitalen Medien.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Evangelische Religion u. a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

Das Fach Evangelische Religion leistet somit einen spezifischen Beitrag zu dem im NSchG formulierten Bildungsauftrag.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Evangelische Religion werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Evangelische Religion ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche

Kompetenzorientierter Unterricht im Fach Evangelische Religion ist darauf ausgerichtet, exemplarische religiös relevante Lebenssituationen zu identifizieren und diese als Lernsituationen didaktisch nutzbar zu machen. Das vorliegende Kerncurriculum stellt eine Zusammenstellung derjenigen verbindlichen Kompetenzen dar, die durch die Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten zu fördern sind. Die **prozessbezogenen** und die **inhaltsbezogenen Kompetenzen** bilden die zentralen Orientierungspunkte für die Konzeption von Unterrichtssequenzen.

Die **prozessbezogenen Kompetenzen** bedürfen eines langfristigen Aufbaus, der in den Schuljahrgängen 5 bis 10 erfolgt. Die Unterrichtsplanung ist also auf den kumulativen Aufbau der prozessbezogenen Kompetenzen ausgerichtet, über die die Schülerinnen und Schüler am Ende von Schuljahrgang 10 verfügen müssen. Innerhalb eines Doppeljahrgangs müssen jeweils alle prozessbezogenen Kompetenzen in altersgemäßer Weise berücksichtigt werden. Ihrer Bedeutung entsprechend werden die prozessbezogenen Kompetenzbereiche bei jedem Leitthema an erster Stelle genannt. Die zu erwerbenden **inhaltsbezogenen Kompetenzen** tragen zum langfristigen Aufbau der prozessbezogenen Kompetenzen bei. Sie sind in die Doppeljahrgänge 5/6, 7/8 und 9/10 gegliedert und müssen jeweils am Ende eines Doppeljahrgangs erworben sein.

2.2 Kompetenzentwicklung

Der Kompetenzerwerb beginnt bereits vor der Einschulung, wird in der Schule in zunehmender qualitativer Ausprägung fortgesetzt und auch im beruflichen Leben weitergeführt. Im Unterricht soll der Aufbau

von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen; Wissen und Können sind gleichermaßen zu berücksichtigen.

Die Anwendung des Gelernten auf neue Themen, die Verankerung des Neuen im schon Bekannten und Gekonnten, der Erwerb und die Nutzung von Lernstrategien und die Kontrolle des eigenen Lernprozesses spielen beim Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle.

Lernstrategien wie Organisieren, Wiedergabe von auswendig Gelerntem (Memorieren) und Verknüpfung des Neuen mit bekanntem Wissen (Elaborieren) sind in der Regel fachspezifisch lehr- und lernbar und führen dazu, dass Lernprozesse bewusst gestaltet werden können. Planung, Kontrolle und Reflexion des Lernprozesses ermöglichen die Einsicht darin, was, wie und wie gut gelernt wurde.

Der Unterricht gliedert sich in Sequenzen. Eine Unterrichtssequenz ist eine zusammenhängende Einheit von mehreren Unterrichtsstunden zum gezielten Aufbau einer begrenzten Anzahl von Kompetenzen, die nicht alle aus demselben Kompetenzbereich stammen müssen. Bei der Planung einer solchen Unterrichtssequenz ist zu klären, über welche Lernvoraussetzungen die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen bereits verfügen. Zudem ist festzulegen, welche prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen in der Unterrichtssequenz vorrangig gefördert werden sollen. Die Lernschritte zum Kompetenzaufbau, die Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Handlungsmuster und Medien werden so miteinander verknüpft und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht, dass die erwarteten Kompetenzen möglichst nachhaltig aufgebaut werden. Die Lehr- und Lernangebote in den unterschiedlichen Schuljahrgängen sind so aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden, dass ein vertiefendes Lernen möglich wird. Der auf Langfristigkeit angelegte kompetenzorientierte Unterricht organisiert Lernen als einen kumulativen Prozess mit konstanten einübenden und wiederholenden Verfahren. Die prozessbezogenen Kompetenzen sind deshalb in variierenden religiös relevanten Kontexten (lebenspraktische Situationen, ethisch-moralische Herausforderungen, Sinn-Fragen) zur Geltung zu bringen. Übungs- und Wiederholungsphasen sind so zu planen, dass bereits erworbene Kompetenzen langfristig gesichert werden. Hierzu gehört eine ausreichende Breite von Aufgabenstellungen und Transfersituationen. Wie im kompetenzorientierten Unterricht überhaupt sind auch in diesen Phasen der Übung und Wiederholung möglichst vielfältige Methoden einzusetzen.

Kompetenzorientierung bedarf der Überprüfbarkeit. Nötig hierfür sind konkrete Aufgabenstellungen, anhand derer die jeweilige erwartete Kompetenz von Schülerinnen und Schülern gezeigt bzw. nachgewiesen werden kann. Bei der Überprüfung wird festgestellt, ob bzw. in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler über die betreffende Kompetenz verfügen. Erforderlich hierfür sind Aufgaben, die hinreichend komplex sind, Anwendungsbezüge und methodische Vielfalt aufweisen und möglichst unterschiedliche Lösungsarten und -wege zulassen.

2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z. B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.⁶

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexe Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um den Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es vorteilhaft, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktssetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt. Im Rahmen von Lernzielkontrollen gelten für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Bewertungsmaßstäbe.

⁶ Vgl. zu dieser Thematik auch: Comenius-Institut (Hg.): „Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht.“ Münster 2014.

3 Erwartete Kompetenzen

Grundsätzlich werden prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen unterschieden.

Die **prozessbezogenen Kompetenzen** sind in folgende fünf Kompetenzbereiche gegliedert: Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz, Deutungskompetenz, Urteilskompetenz, Dialogkompetenz und Gestaltungskompetenz. Sie gelten für alle Jahrgänge und sind identisch mit den grundlegenden Kompetenzen der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre.“⁷ Die fünf Kompetenzbereiche werden jeweils fach- und stufenspezifisch konkretisiert.

Die **inhaltsbezogenen Kompetenzen** sind in sechs Kompetenzbereiche unterteilt: Mensch, Gott, Jesus Christus, Ethik, Kirche und Kirchen, Religionen. Die Kompetenzbereiche werden in jeweils drei Leitthemen entfaltet, die für die Doppeljahrgänge 5/6, 7/8 und 9/10 formuliert sind. Diese ergeben sich aus der Wechselbeziehung zwischen der biografisch-lebensweltlichen Perspektive der Schülerinnen und Schüler, den Bezugsfeldern der pluralen Gesellschaft und den Perspektiven des christlichen Glaubens. Sie bilden die zentralen thematischen Orientierungspunkte für die Konzeption der Unterrichtssequenzen, sind aber nicht selbst schon als Sequenzen zu verstehen.

Folgende Leitthemen sind den jeweiligen inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen über die Doppeljahrgänge zugeordnet:

	Jahrgänge 5/6	Jahrgänge 7/8	Jahrgänge 9/10
Mensch	Der Mensch zwischen Angst und Geborgenheit, Trauer und Trost	Rechtfertigung – Befreiung zum Leben	Zuspruch und Anspruch Gottes als Grundlage christlich orientierter Lebensgestaltung
Gott	Gott als Schöpfer und Begleiter	Die Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott	Der verborgene Gott
Jesus Christus	Jesus in seiner Zeit und Umwelt	Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes	Jesu Tod und Auferstehung
Ethik	Ich und die anderen	Verantwortlich handeln	Sterben und Tod als Anfragen an das Leben
Kirche und Kirchen	Gemeinsam glauben in verschiedenen Kirchen	Kirche und Ökumene	Kirchliche Verantwortung in Staat und Gesellschaft
Religionen	Religionen entdecken	Religionen begegnen	Verantwortung der Religionen für die Welt

Das **Leitthema** benennt zunächst den inhaltlichen Bereich, der im Mittelpunkt des Unterrichts stehen soll. Darauf folgt der didaktische Fokus, um den es im Unterricht gehen soll und den die Lehrkraft als ‚roten Faden‘ im Blick behalten soll. Den inhaltsbezogenen Kompetenzen beigeordnet sind **mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb**, die eine Auswahl an Beispielen jener spezifischen Aspekte eines Leitthemas benennen, mittels derer die prozessbezogenen und die inhaltsbezogenen Kompetenzen erworben werden können. Jeder inhaltsbezogene Kompetenzbereich weist hierzu **biblische Basistexte** aus. Darüber hinaus werden **verbindliche Grundbegriffe** benannt.

Prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen stehen nicht unvermittelt nebeneinander, sondern bedingen sich gegenseitig. Sie sind so miteinander zu verknüpfen, dass der langfristige Aufbau von

⁷ Beschluss vom 01.12.1989, in der Fassung vom 16.11.2006.

prozessbezogenen Kompetenzen durch mehrere inhaltsbezogene Kompetenzen in den drei Doppeljahren gefördert wird.

Daraus ergibt sich folgende Darstellung der inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche:

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
<p>Der Unterricht ist durchweg auf den kumulativen Aufbau der prozessbezogenen Kompetenzen zu beziehen. Stellvertretend dafür werden in der Übersicht deshalb durchweg die prozessbezogenen Kompetenzbereiche genannt. Im schulinternen Curriculum jedoch sind die konkreten zu fördernden prozessbezogenen Kompetenzen auszuweisen.</p>	<p>Auf der Grundlage der verbindlichen inhaltsbezogenen Kompetenzen müssen die Fachkonferenzen Sequenzen entwickeln. Die Kompetenzen einer Sequenz sollten dabei aus unterschiedlichen inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen genommen werden.</p>	<p><i>Die genannten möglichen Inhalte konkretisieren die inhaltsbezogenen Kompetenzen und verstehen sich als Anregungen zur Unterrichtsgestaltung.</i></p>
<p>Biblische Basistexte: exemplarische Auswahl, die das Bezogensein des Religionsunterrichts auf die Bibel aufzeigt</p> <p>Verbindliche Grundbegriffe: verbindliches Repertoire, das dem Aufbau einer Fachsprache dient</p>		

3.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche und prozessbezogene Kompetenzen

Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben

- religiöse Spuren und Dimensionen in der persönlichen Lebenswelt entdecken und mitteilen
- grundlegende religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und beschreiben
- Situationen beschreiben, in denen existenzielle Fragen des Lebens auftreten
- bestimmte Entscheidungssituationen in der eigenen Lebensführung und in ausgewählten gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös relevant erkennen und erläutern

Deutungskompetenz – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten

- Grundformen religiöser und biblischer Sprache sowie individueller und kirchlicher Praxis kennen und deuten
- über das evangelische Verständnis des christlichen Glaubens Auskunft geben
- christliche Begründungen von Werten und Normen verstehen und in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen
- Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede benennen und erläutern
- religiöse Motive und Ausdrucksformen in der Kultur identifizieren und deuten

Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen

- sich mit anderen religiösen Überzeugungen und nicht-religiösen Weltanschauungen begründet auseinandersetzen
- lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religion(en) unterscheiden
- Zweifel und Kritik an Religion artikulieren und ihre Berechtigung prüfen
- religiöse und ethische Argumente auf mögliche Entscheidungssituationen im eigenen Leben beziehen und einen eigenen Standpunkt begründen

Dialogkompetenz – am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen

- eigene Erfahrungen mit sowie persönliche Vorstellungen und Positionen zu Religion verständlich machen
- sich der Perspektive von Menschen in anderen Lebenssituationen und anderen religiösen Kontexten annähern und einen Bezug zum eigenen Standpunkt herstellen
- mit Angehörigen anderer Konfessionen und Religionen sowie nicht-religiösen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren, ohne dabei vorhandene Differenzen zu leugnen
- sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit Kritik an Religion auseinandersetzen

Gestaltungskompetenz – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden

- typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren
- Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen Ausdruck verleihen
- religiöse Symbole und Rituale der Alltagskultur kriterienbewusst (um-)gestalten
- Ausdrucksformen des christlichen Glaubens erproben und ihren Gebrauch reflektieren
- religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren

3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche und inhaltsbezogene Kompetenzen

3.2.1 Mensch

Leitthema 5/6: Der Mensch zwischen Angst und Geborgenheit, Trauer und Trost

Schülerinnen und Schüler nehmen unterschiedliche existenzielle Erfahrungen als Bestandteile des menschlichen Lebens wahr und begegnen Trost und Geborgenheit stiftenden Worten, Gesten und Handlungen in ihrer lebensförderlichen Wirkung.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen der Angst und der Trauer sowie der Freude und des Trostes und Formen des Umgangs mit ihnen. • zeigen auf, wie sich Menschen in Worten der Klage, des Dankes und des Lobes an Gott wenden. • erläutern biblische und außerbiblische Beispiele als Zeichen der Hoffnung. • beschreiben Hilfseinrichtungen unterschiedlicher Träger und deren Unterstützungsangebote. • setzen sich mit verletzenden Worten und Gesten auseinander und gestalten tröstende und Geborgenheit gebende Worte und Formen der Zuwendung. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abschieds- und Krisensituationen, Aufbruchsgeschichten, persönlich bedeutsame Erfahrungen und Orte • Gebete, Lieder, Klage-, Dank- und Lobpsalmen • biblische Aufbruchsgeschichten, Heilungs- und Wundergeschichten, Freundschaftsgeschichten • Beratungsstellen für Kinder, Jugendliche und Familien, Kindernothilfe, Jugendprojekte • Formen der Entschuldigung, Gespräche, Gesten des Tröstens, Erinnerungstexte und -bilder

Biblische Basistexte: Ps 23 (Der gute Hirte); Mk 4,35-41 (Die Stillung des Sturms); Lk 19,1-10 (Zachäus)

Verbindliche Grundbegriffe: Gebet, Klage-, Dank- und Lobpsalm

Mensch

Leitthema 7/8: Rechtfertigung – Befreiung zum Leben

Schülerinnen und Schüler nehmen menschliches Leben in der Spannung von Ansprüchen, Schuld, Annahme und Vergebung wahr und erkennen, dass nach christlichem Verständnis Gott in Jesus Christus von sich aus die Distanz zum Menschen überwunden hat und den Menschen von seiner Schuld immer wieder freispricht.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen von Selbst- und Fremdbestimmung. • geben einzelne Beispiele für den Zuspruch und Anspruch Gottes im AT und NT wieder. • erläutern den befreienden Charakter der Rechtfertigungslehre Luthers. • setzen die Rechtfertigungsbotschaft in Beziehung zu gegenwärtigen Lebensbedingungen. • erläutern den Zusammenhang von Gottes-, Selbst- und Nächstenliebe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansprüche im eigenen sozialen Umfeld, Manipulation durch Medien, Werbung, soziale Netzwerke, Abhängigkeiten/Süchte • Erzählungen zum Verhältnis Gott – Mensch im AT, Worte und Taten Jesu • Ängste und Leistungsansprüche des mittelalterlichen Menschen, Zuspruch Gottes: Gerechtfertigt aus Glauben – aus Befreiung leben • Ängste und Leistungsansprüche des heutigen Menschen, lebensfeindlicher religiöser Druck, Anerkennung, bedingungslose Annahme, Zuwendung, Sündenvergebung • Doppelgebot der Liebe, biografische Zeugnisse

Biblische Basistexte: 2. Mose 20, 1-17 (Die zehn Gebote); Lk 18, 9-14 (Der Pharisäer und der Zöllner); Lk 15, 11-32 (Vom verlorenen Sohn)

Verbindliche Grundbegriffe: Gebot, Rechtfertigung, Schuld und Vergebung

Mensch

Leitthema 9/10: Zuspruch und Anspruch Gottes als Grundlage christlich orientierter Lebensgestaltung

Schülerinnen und Schüler nehmen das christliche Menschenbild als in der Ebenbildlichkeit und der voraussetzungslosen Liebe Gottes begründet wahr und deuten Selbstannahme und Nächstenliebe als Reaktionen auf die vorausgehende Zuwendung Gottes.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben religiöses Fragen nach Sinn und Ziel des Lebens als eine Grunddimension des Menschseins. • interpretieren die biblischen Erzählungen der Urgeschichte als Ausdruck der Bestimmung des Menschen zwischen Freiheit und Verantwortung. • belegen und erläutern die Vorstellung vom Menschen als „Sünder“ und die voraussetzungslose Liebe Gottes an Textstellen der Bibel. • erörtern mögliche Konsequenzen der christlichen Botschaft für ihre Identitätsbildung und Erfahrungswelt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sinnfragen in Religionen und Weltanschauungen, biografische Beispiele • Ebenbildlichkeit, Verbot und Freiheit im Paradies, Turmbau zu Babel • verschiedene Deutungen des Sündenbegriffs, Kain und Abel, Jesus und die Ehebrecherin, Verlorener Sohn, Paulus • Beispiele aus Sport, Schule, Medien, kirchlicher Jugendarbeit, sozialem Engagement und Diakonie; sexuelle Vielfalt, Inklusion, Umgang mit straffällig gewordenen Jugendlichen

Biblische Basistexte: 1. Mose 3 (Der Sündenfall); 1. Mose 11, 1-9 (Der Turmbau zu Babel); Joh 8, 1-11 (Jesus und die Ehebrecherin); Röm 1, 16f. (Das Evangelium als Kraft Gottes)

Verbindliche Grundbegriffe: Ebenbild Gottes, Genesis, Schöpfungsauftrag, Sündenfall

3.2.2 Gott

Leitthema 5/6: Gott als Schöpfer und Begleiter

Schülerinnen und Schüler begegnen in Glaubenszeugnissen von Menschen Gott als dem Schöpfer und Begleiter und erschließen in dieser Begegnung eigene Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Schönheit und Bedrohung der Schöpfung. • erläutern eine Schöpfungserzählung als Glaubensaussage. • beschreiben biblische und gegenwärtige Beispiele von Menschen, die ein Leben im Vertrauen auf Gott führten und führen. • entwerfen Möglichkeiten für ein Handeln im Sinne des Schöpfungsauftrages. • gestalten und erläutern unterschiedliche Gottesvorstellungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Naturerfahrungen in Bildern oder Texten, Schöpfungslieder, eigene Erkundungen in der Natur • 1. Mose 1 und/oder 2, Schöpfungsmythen • Abraham, Mose, Josef, autobiografische Zeugnisse • Umwelt- und Tierschutz, Reflexion von Konsumverhalten und technischem Fortschritt • Bilder und Texte von Kindern und Jugendlichen, eigene Gestaltungen

Biblische Basistexte: 1. Mose 1 (Die Schöpfung) oder 2 (Der Garten Eden); 2. Mose (Moses Berufung, Exodusgeschichte in Auszügen)

Verbindliche Grundbegriffe: Mythos, Schöpfer, Verheißung

Gott

Leitthema 7/8: Die Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott

Schülerinnen und Schüler erschließen Gnade und Gerechtigkeit als wesentliche Merkmale des biblischen Gottes und reflektieren die mögliche Ambivalenz von Gottesvorstellungen.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Inanspruchnahme Gottes durch Menschen. • stellen neutestamentliche Aspekte des biblischen Gottesbildes dar. • stellen dar, dass Paulus den rechtfertigenden Gott in die Mitte seines Glaubens und seiner Botschaft stellt. • vergleichen lebensförderliche und lebensfeindliche Gottesvorstellungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gott in der Politik, in der Werbung, im Sport • Jesu Rede von Gott • Damaskuserlebnis, Reisen und Briefe • Luthers Auslegung des ersten Gebotes: „Woran du dein Herz hängst ...“, fundamentalistische Gottesvorstellungen, Funktionalisierung von Gottesvorstellungen, religiöse Sondergemeinschaften

Biblische Basistexte: 2. Mose 20, 1-3 (Das erste Gebot); Mt 22, 34-40 (Die Frage nach dem höchsten Gebot); Apg 9, 1-19 (Die Bekehrung des Saulus); Röm 3, 21-24 (Die Rechtfertigung allein durch den Glauben)

Verbindliche Grundbegriffe: Doppelgebot der Liebe, Gerechtigkeit (Gottes), Gnade, Götze

Gott

Leitthema 9/10: Der verborgene Gott

Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Anfragen an den Glauben an Gott auseinander und reflektieren das christliche Gottesverständnis insbesondere im Hinblick auf die Theodizeefrage.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none">• zeigen Widerfahrnisse des Lebens auf, in denen die Frage nach Gott aufbrechen kann.	<ul style="list-style-type: none">• Glück, Liebe, Bedrohungen, Unglück, Leid, Tod, Bewahrung, Naturkatastrophe
Deutungskompetenz	<ul style="list-style-type: none">• stellen die Theodizeefrage und eine christlich begründete Auseinandersetzung damit in Grundzügen dar.	<ul style="list-style-type: none">• Hiob, Jesus Christus als (mit)leidender Gottessohn, aktuelle Antwortversuche auf die Theodizeefrage
Urteilskompetenz	<ul style="list-style-type: none">• geben ein Beispiel dafür wieder, dass Menschen auch im Leid durch den Glauben an Gott tragfähige Hilfe erfahren.	<ul style="list-style-type: none">• Bonhoeffer, Kushner, Psalmen
Dialogkompetenz		
Gestaltungskompetenz		

Biblische Basistexte: Hiob in Auszügen; Ps 46 (Eine feste Burg ist unser Gott); Joh 20,24-31 (Thomas)

Verbindliche Grundbegriffe: Glaube – Zweifel, Theodizee

3.2.3 Jesus Christus

Leitthema 5/6: Jesus in seiner Zeit und Umwelt

Schülerinnen und Schüler begegnen dem Menschen Jesus in seiner Zeit und Umwelt und in seiner Wirkung auf andere Menschen.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • nennen wesentliche Stationen im Leben Jesu. • beschreiben wichtige politisch-religiöse Gruppierungen zur Zeit Jesu. • erläutern, dass Jesus Jude war. • zeigen anhand von Beispielen auf, dass Jesu Zuwendung Heil und Gemeinschaft stiftet. • geben zwei Gleichnisse vom Kommen des Reiches Gottes wieder und erklären diese. • setzen christliche Feste mit Ereignissen aus dem Leben Jesu in Beziehung und entwerfen exemplarisch Elemente zur Gestaltung eines Festes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geburt, Kindheit und Jugend in Nazareth, Wanderprediger, Verhaftung und Tod • Pharisäer, Sadduzäer, Zeloten, Essener • jüdisches Alltagsleben, religiöse Feste, Synagoge, Messiaserwartung • Begegnungen Jesu mit Ausgegrenzten wie Kranken, Zöllnern, Armen, Sündern • Gleichnisse Jesu • Weihnachten, Karfreitag, Ostern, Himmelfahrt

Biblische Basistexte: Mk 4, 1-34 (Gleichnisse, Auswahl); Mk 15, 20-47 (Jesu Kreuzigung und Tod); Lk 2, 1-20 (Jesu Geburt)

Verbindliche Grundbegriffe: Evangelium, Gleichnis, Messias, Pharisäer, Sadduzäer, Zeloten

Jesus Christus

Leitthema 7/8: Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes

Schülerinnen und Schüler erschließen den befreienden, ermutigenden und auffordernden Charakter des Wirkens und der Botschaft Jesu.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Bibeltexte unter Berücksichtigung ihrer Entstehungsgeschichte. • erläutern anhand von Worten und Taten Jesu, dass das Reich Gottes im Wirken Jesu bereits angebrochen ist. • belegen an neutestamentlichen Beispielen, dass Jesus Grundgedanken einer neuen Sozialordnung verkündigt und punktuell praktiziert hat. • beschreiben Beispiele für die Nachfolge Jesu. • stellen diakonische Projekte als Ausdruck der Nachfolge Jesu dar. • erläutern die Bedeutung Jesu in Judentum und Islam. 	<ul style="list-style-type: none"> • exemplarische neutestamentliche Texte, Zweiquellen-theorie, synoptischer Vergleich • Botschaft Jesu, Reich-Gottes-Gleichnisse, Wunder und Heilungen • Seligpreisungen, Arbeiter im Weinberg, reicher Jüngling • Berufungsgeschichten im NT, Leben in der Urgemeinde, gegenwärtige Biografien • Gottesliebe – Nächstenliebe, Diakonie, (Kinder-) Hilfsprojekte, Sozialprojekte, Flüchtlingshilfe, Armutsbekämpfung • Jesus im Koran, Jesus als Prophet, Jesus als Lehrer

Biblische Basistexte: Mt 5, 1-12 (Die Seligpreisungen); Mt 20, 1-15 (Von den Arbeitern im Weinberg); Lk 14, 15-24 (Das große Abendmahl); Mk 10, 17-27 (Reichtum und Nachfolge)

Verbindliche Grundbegriffe: Bergpredigt, Diakonie, Nachfolge, Reich Gottes, synoptischer Vergleich, Wundergeschichte, Zweiquellen-theorie

Jesus Christus

Leitthema 9/10: Jesu Tod und Auferstehung

Schülerinnen und Schüler erkennen im Glauben an den gekreuzigten und auferstandenen Christus die Erlösungsdimension und den Hoffnungscharakter des Christentums.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben, wo sie in ihrer Lebenswelt dem Symbol des Kreuzes begegnen. • skizzieren Deutungen von Kreuz und Auferstehung im NT. • stellen in Grundzügen dar, dass sich nach christlichem Verständnis in Kreuz und Auferstehung Jesu Christi Gottes Erlösungstat für den Menschen manifestiert hat. • interpretieren Darstellungen des Gekreuzigten und Auferstandenen und setzen sich damit kreativ auseinander. • vergleichen das christliche Verständnis von Auferstehung mit anderen Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiele aus Filmen, Kirche und Friedhof, Mode • Evangelien, Paulus • Sündenvergebung, Kreuz als Symbol der Nähe Gottes zu den Menschen • Beispiele aus Kunst, Musik, Literatur • Leib-Seele-Dualismus, Reinkarnation

Biblische Basistexte: Lk 22-24 (Leiden, Sterben und Auferstehung Jesu); 1.Kor 15, 3-10 (Das Zeugnis von der Auferstehung Christi)

Verbindliche Grundbegriffe: Erlösung, historischer Jesus – verkündigter Christus, Kreuz und Auferstehung

3.2.4 Ethik

Leitthema 5/6: Ich und die anderen

Schülerinnen und Schüler erkennen Konflikte und deren Lösungen als zum menschlichen Zusammenleben gehörig und lernen die in diesem Zusammenhang relevante christliche Grundwerte der Einzigartigkeit und Würde jedes Menschen kennen.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • zeigen die Notwendigkeit gemeinsamer Regeln als Grundlage für ein gelingendes Miteinander auf. • setzen Frieden stiftende Konfliktregeln der biblischen Tradition mit eigenen Erfahrungen in Beziehung. • erläutern die Einzigartigkeit und Würde jedes Menschen als christlichen Grundwert. • setzen sich mit Beispielen solidarischen Handelns auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen mit Bildung neuer Gruppen und gemeinsamen Regeln, Konfliktbewältigung • Jakob und Esau, Joseph und seine Brüder, Dekalog, Goldene Regel • Ebenbildlichkeit Gottes, Umgang mit Geflüchteten, Respekt, Inklusion • Umgang mit Freunden und Fremden, Kinder- und Menschenrechte, Projekte für Kinder, Beispiele für Zivilcourage

Biblische Basistexte: 1. Mose 1, 26-28 (Ebenbildlichkeit und Schöpfungsauftrag); Mt 7, 12 (Die Goldene Regel); Lk 10, 25-37 (Der barmherzige Samariter)

Verbindliche Grundbegriffe: Goldene Regel, Menschenwürde, Selbstannahme und Nächstenliebe

Ethik

Leitthema 7/8: Verantwortlich handeln

Schülerinnen und Schüler verstehen Gerechtigkeit und Frieden als christliche Grundwerte und beziehen sie auf die eigene Lebensgestaltung.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • stellen Beispiele für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit in ihrer Lebenswelt dar. • geben Beispiele für prophetisches Handeln im AT und dessen Deutung als Handeln im Auftrag Gottes für Gerechtigkeit und Frieden wieder. • setzen sich mit „prophetischen“ Gestalten der Gegenwart und ihrem Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung auseinander. • prüfen die Relevanz der biblischen Botschaft für aktuelle Konflikte und eigene Handlungsmöglichkeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situationen im sozialen Umfeld und in der Gesellschaft, fairer Handel, NGO, globales Lernen • Amos, Jesaja • M. L. King, R. Menchu, M. Gandhi, D. Bonhoeffer, Malala Yousafzai, Rosa Parks, alternativer Nobelpreis • Diskriminierung, Kriege, Überwindung ungerechter Verhältnisse, Hilfsorganisationen, Hilfs- bzw. Spendenaktionen

Biblische Basistexte: Jes 11, 1-9 (Der Messias und sein Friedensreich); Am 5, 21-27 (Recht ströme wie Wasser); Am 8, 4-10 (Gegen den Wucher der Reichen)

Verbindliche Grundbegriffe: Gerechtigkeit, Prophet

Ethik

Leitthema 9/10: Sterben und Tod als Anfragen an das Leben

Schülerinnen und Schüler bedenken im christlichen Menschenbild verantwortete Verhaltensweisen gegenüber Sterben und Tod und verstehen den Zusammenhang zwischen menschlicher Endlichkeit und der Aufgabe, für das Leben Identität und Sinn zu finden.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und beurteilen typische Formen des Umgangs mit Sterben und Tod in unserer Gesellschaft. • erläutern und gestalten Ausdrucksformen der Hoffnung, des Trostes und des Zuspruchs im Leid. • entfalten die Bedeutung der Menschenwürde für die Frage nach Leben und Tod. • nehmen einen begründeten Standpunkt ein zu Formen, Möglichkeiten und Grenzen der Sterbebegleitung und Sterbehilfe. • setzen sich mit möglichen Lebensdeutungen und Lebensgestaltungen, die sich aus der Begrenztheit des Lebens ergeben, auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sterben im Altenheim und im Krankenhaus, Todesanzeigen, Bestattungsformen und -orte, virtuelle Friedhöfe • Predigten, Psalmen, Gebete, Beileidsbekundungen, Kondolenzschreiben, virtuelle Trauer – virtueller Trost • Ebenbildlichkeit, Leben als Geschenk Gottes, Organspendeproblematik • Hospizbewegung, organisierte Freitodbegleitung, Suizidbeihilfe, Euthanasie • biografische Zeugnisse, Gedichte, Lieder, Kurzfilme, bildliche Darstellungen

Biblische Basistexte: 1. Mose 1, 26-28 (Ebenbildlichkeit und Schöpfungsauftrag)

Verbindliche Grundbegriffe: Hospiz, Sterbehilfe

3.2.5 Kirche und Kirchen

Leitthema 5/6: Gemeinsam glauben in verschiedenen Kirchen

Schülerinnen und Schüler bringen eigene Erfahrungen mit Kirche zur Sprache, kennen Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen verschiedenen christlichen Konfessionen und wissen um die Notwendigkeit eines respektvollen Umgangs und einer Zusammenarbeit mit Angehörigen anderer Konfessionen.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	<i>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</i>
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • formulieren eigene Erfahrungen mit Kirche. • erklären die Bedeutung kirchlicher Feste im Lebenslauf. • erläutern Gemeinsamkeiten und Unterschiede von evangelischer und katholischer Kirche. • stellen Beispiele ökumenischer Zusammenarbeit dar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kirchen vor Ort, kirchliche Angebote für Kinder und Jugendliche • Taufe, Konfirmation/Kommunion, Hochzeit, Beerdigung • Einrichtung der Kirchenräume, Gemeinsamkeiten: Bibel, Vaterunser, Glaubensbekenntnis, Diakonie bzw. Caritas; Unterschiede: Priester bzw. Pastor/in, Papst, Sakramente, Heilige, Maria • Gottesdienste, Bahnhofsmision, Sozialstation, Tafel, Einsatz für ein ökumenisches Projekt, ökumenischer Festkalender, gegenseitige Kirchenbesuche, Klassenfeier oder Schullandacht zu einem jahreszeitlich passenden Fest

Biblische Basistexte: Mt 6, 9-13 (Vom Beten. Das Vaterunser)

Verbindliche Grundbegriffe: Abendmahl, evangelisch, katholisch, Konfession, Ökumene, Sakrament, Taufe

Kirche und Kirchen

Leitthema 7/8: Kirche und Ökumene

Schülerinnen und Schüler kennen wichtige Kirchengründungen und Kirchenspaltungen in Grundzügen. Sie wissen um die besondere Bedeutung der Reformation sowie der Ökumene. Sie erschließen einen Kirchenraum als Ausdrucksform der Glaubensgeschichte und nehmen Kirche als einen Ort gestalteter Religion wahr.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ...	<ul style="list-style-type: none"> • erste christliche Gemeinden, konstantinische Wende, Reformation/Gegenreformation, Struktur einer ev. Landeskirche und der katholischen Kirche, Freikirche
Deutungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • skizzieren wichtige Kirchengründungen und Kirchenspaltungen und ihre Auswirkungen bis heute. 	<ul style="list-style-type: none"> • Luthers reformatorische Entdeckung; politische und soziale Zusammenhänge, <i>sola scriptura</i>
Urteilskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • stellen Ursachen, Verlauf und Folgen der Reformation dar. 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Feiern, Projekte sozialer Verantwortung, ökumenische Gremien, ökumenischer Kirchentag
Dialogkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern das Anliegen von Ökumene. 	<ul style="list-style-type: none"> • kirchenpädagogische Erkundung
Gestaltungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Kirchengebäude als Ausdrucksformen der Glaubensgeschichte. • erläutern Kirchen als Orte der Verkündigung, Gemeinschaft, Feier und Kontemplation. • setzen sich mit traditionellen und alternativen Gottesdienstangeboten der Kirchen auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gottesdienst, Versammlung der Gläubigen, Feste, Musik, Kunst • Cyberkirche, Jugendkirchen, Filmgottesdienste

Biblische Basistexte: Apg 2 (Das Pfingstwunder); Apg 4, 32-37 (Die Gütergemeinschaft der ersten Christen); 1. Kor 12, 12-31 (Viele Glieder – ein Leib)

Verbindliche Grundbegriffe: Pfingsten, Protestant, Reformation

Kirche und Kirchen

Leitthema 9/10: Kirchliche Verantwortung in Staat und Gesellschaft

Schülerinnen und Schüler erschließen das wechselhafte Verhältnis von Kirche, Staat und Gesellschaft anhand wichtiger Phasen der Geschichte des 20./21. Jahrhunderts und der Gegenwart. Sie erkennen dabei, dass die Kirche Einfluss auf die politischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen nimmt und ihrerseits von gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt wird.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • erläutern das wechselhafte Verhältnis von Kirche, Staat und Gesellschaft exemplarisch anhand wichtiger Phasen der Geschichte des 20./21. Jahrhunderts. • entfalten, dass die Kirchen Einfluss nehmen auf politische, soziale und kulturelle Entwicklungen und ihrerseits durch gesellschaftliche Veränderungen beeinflusst werden. • erklären den Aufbau und das Selbstverständnis der evangelischen Kirche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kirchen im Nationalsozialismus, Kirchen in der DDR und in der Bundesrepublik • kirchliche Stellungnahmen zu gesellschaftlich relevanten Fragen, z. B. Umgang mit Geflüchteten, Militär-, Gefängnis-, Krankenhaus- und Notfallseelsorge, Kirchenasyl, Kirchenaustritte • Priestertum aller Gläubigen, EKD, Synode, Kirchenvorstand

Biblische Basistexte: Mk 12, 13-17 (Die Frage nach der Steuer); Röm 13, 1 (Das Verhältnis zur staatlichen Gewalt)

Verbindliche Grundbegriffe: Seelsorge

3.2.6 Religionen

Leitthema 5/6: Religionen entdecken

Schülerinnen und Schüler lernen die Glaubenswelt der abrahamitischen Religionen in Grundzügen kennen und verstehen die enge Verbindung zwischen Judentum, Christentum und Islam.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Spuren religiösen Lebens und Glaubens im Alltag auf. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orte des Glaubens und Gemeindelebens, religiöse Symbole, religiöse Feste und Feiern, Gedenkstätten, Mahnmale
Deutungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede der monotheistischen Religionen. 	<ul style="list-style-type: none"> • heilige Orte, Feste, Personen
Urteilskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Bedeutung ausgewählter religiöser Ausdrucksformen und Symbole. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kreuz, Davidstern, Halbmond, Kleidung, Gebete, Lieder
Dialogkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • erklären die nahe Beziehung zwischen Judentum, Christentum und Islam. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abraham (Verheißung und Aufbruch), Jerusalem, Gottes- und Menschenbild
Gestaltungskompetenz		

Biblische Basistexte: 1. Mose 12-22 (Die Abrahamerzählung in Auszügen); 5. Mose 6, 4-9 (Ermahnung zur Liebe und zum Gehorsam gegen den Herrn)

Verbindliche Grundbegriffe: Abrahamitische Religionen, Davidstern, Moschee, Ramadan, Sabbat, Symbol, Synagoge

Religionen

Leitthema 7/8: Religionen begegnen

Schülerinnen und Schüler lernen Beispiele gelebter Religion und zentrale Lehren der abrahamitischen Religionen kennen und setzen sich anhand dieser mit der Bedeutung von Religion für Menschen auseinander.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Beispiele gelebter Religion in der näheren und weiteren Umgebung. • erläutern zentrale Glaubensinhalte der monotheistischen Religionen. • skizzieren Grundzüge der Entstehungsgeschichten der monotheistischen Religionen. • setzen sich mit Einstellungen gegenüber anderen Religionen auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biografien, Begegnung in außerschulischen Lernorten, interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Übergangsriten • Glaubensbekenntnisse, Ethik, Gottesbilder, Heilige Schriften, Schriftverständnis • Erzählungen von der Entstehung der Religionen • religiöse Identität, Umgang mit Vorurteilen, religiöser Fundamentalismus, Darstellung von Religionen in den Medien, Respekt, Genderfrage

Biblische Basistexte: 3. Mose 19,33-34 (Aufnahme des Fremden)

Verbindliche Grundbegriffe: Koran, Monotheismus, Tora

Religionen

Leitthema 9/10: Verantwortung der Religionen für die Welt

Schülerinnen und Schüler lernen eine fernöstliche Religion in Grundzügen kennen, setzen ausgewählte Aspekte in Beziehung zu monotheistischen Überzeugungen und reflektieren die gemeinsame Verantwortung der Religionen für die Welt.

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Deutungskompetenz Urteilskompetenz Dialogkompetenz Gestaltungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • zeigen wesentliche Merkmale einer fernöstlichen Religion auf. • erläutern die Entstehungsgeschichte einer fernöstlichen Religion. • vergleichen ausgewählte Aspekte fernöstlicher und monotheistischer Religionen. • beschreiben ein Beispiel für ein interreligiöses Projekt. • erörtern an einer gesellschaftlichen Fragestellung Chancen und Grenzen einer gemeinsamen Verantwortung der Religionen für die Welt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Glaubenslehre, Ethik, Erlösungsvorstellungen, Menschenbilder • Siddharta Gautama: Vier Ausfahrten, Weg der Askese, Lehrzeit, Erleuchtung • Meditation, Gebet, Mönchtum, Gottesvorstellungen, Umgang mit Leid und Tod, ethische Prinzipien • Dalai Lama, Projekt „Weltethos“, Parlament der Weltreligionen, „Runde Tische“, Friedensgebete • Menschenrechte, Tierethik, Armut und Reichtum, Friedensethik

Biblische Basistexte: Mt 7, 12 (Die Goldene Regel)

Verbindliche Grundbegriffe: Dharma – Karma, Erleuchtung, interreligiöser Dialog, Meditation, Reinkarnation

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen.

In Lernkontrollen werden überwiegend Kompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben werden konnten. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. In schriftlichen Lernkontrollen sind alle drei Anforderungsbereiche „Wiedergeben und beschreiben“, „Anwenden und strukturieren“ sowie „Transferieren und verknüpfen“ zu berücksichtigen.

Bei schriftlichen Lernkontrollen liegt der Schwerpunkt in der Regel in den Bereichen I und II. Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums“ in der jeweils gültigen Fassung.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtzensur ein als die schriftlichen Leistungen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtzensur ist abhängig von der Anzahl der schriftlichen Lernkontrollen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unterschreiten.

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z. B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch,
- mündliche Überprüfungen,
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Lernbegleitheft, Lerntagebuch, Portfolio),
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen,

- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. durch Einsatz von Multimedia, Plakat, Modell),
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung,
- Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte,
- Planung, Durchführung und Präsentation von Aktivitäten an außerschulischen Lernorten,
- freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe).

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess.

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtssequenzen fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entwickelt Unterrichtskonzepte zur inneren Differenzierung,
- arbeitet mit dem Fach Katholische Religion in allen den fachlichen Bereich betreffenden Angelegenheiten zusammen,
- prüft und regelt ggf. Möglichkeiten der konfessionellen Kooperation gemäß dem Erlass „Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ in der jeweils geltenden Fassung,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- legt Themen bzw. Unterrichtssequenzen für Wahlpflichtkurse sowie Profile in Abstimmung mit den schuleigenen Arbeitsplänen fest,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Lernkontrollen im Schuljahr,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Gedenktage, Ausstellungen, Projekttag, Schul- und Schülergottesdienste, anlassbezogene religiöse Feiern, diakonische Projekte etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- initiiert und fördert Anliegen des Faches bei schulischen und außerschulischen Aktivitäten (Nutzung außerschulischer Lernorte, Besuch kirchlicher und diakonischer Einrichtungen, Organisation von Ausstellungen und Projekten, Teilnahme an Wettbewerben etc.),

- ermöglicht durch Kooperation mit den örtlichen Kirchen bzw. Gemeinden eine Begegnung mit Formen praktizierten Glaubens und Orten gelebter christlicher Religion und sichtbar gewordener Überlieferung,
- stimmt die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarf innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

Anhang

A1 Anregungen für die Entwicklung eines schuleigenen Fachcurriculums

Das Kerncurriculum gibt der Fachkonferenz einen großen Spielraum bei der Umsetzung in ein schuleigenes Fachcurriculum. Die Leitthemen verstehen sich nicht als Unterrichtssequenzen. Vielmehr kann sowohl eine Auswahl von inhaltsbezogenen Kompetenzen eines Leitthemas als auch eine Verbindung von inhaltsbezogenen Kompetenzen verschiedener Leitthemen zu einer Unterrichtssequenz führen. Bei der Entwicklung von Unterrichtssequenzen für die jeweiligen Doppeljahrgänge muss berücksichtigt werden, dass alle prozessbezogenen Kompetenzbereiche und alle inhaltsbezogenen Kompetenzen dieses Doppeljahrgangs umgesetzt werden. Dabei müssen sowohl die einzelnen prozessbezogenen als auch die einzelnen inhaltsbezogenen Kompetenzen in einer Unterrichtssequenz nicht zwingend in vollständiger Breite berücksichtigt werden. Auch durch wiederholtes Aufgreifen in unterschiedlichen Zusammenhängen können die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen in den Schuljahrgängen 5 - 10 bzw. den Doppeljahrgängen kumulativ erwerben (vgl. auch Kapitel 2).

Die Lernschritte zum Kompetenzaufbau sind mit Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Handlungsmustern und Medien so miteinander zu verknüpfen und in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen, dass die erwarteten Kompetenzen möglichst nachhaltig aufgebaut werden.

In den folgenden drei Unterrichtssequenzen werden beispielhaft prozessbezogene Kompetenzen und inhaltsbezogene Kompetenzen mit konkreten Unterrichtsinhalten verknüpft. Die Fachkonferenz sollte in einer vierten Spalte Entscheidungen für Materialien und Methoden bzw. Bezüge zum eingeführten Religionsbuch ergänzen. Insgesamt verstehen sich die Beispiele als Anregung für die Arbeit in der Fachgruppe.

1 Beispiel für eine Unterrichtssequenz zum Thema „Religion verbindet Juden, Christen und Muslime“ (Jahrgang 6)

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Unterrichtsinhalte
<p>Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Religiöse Spuren und Dimensionen in der persönlichen Lebenswelt entdecken und mitteilen <p>Deutungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede benennen und erläutern <p>Dialogkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Erfahrungen mit sowie persönliche Vorstellungen und Positionen zu Religion verständlich machen • Mit Angehörigen anderer Konfessionen und Religionen sowie nichtreligiösen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren, ohne dabei vorhandene Differenzen zu leugnen 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <p>Religionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Spuren religiösen Lebens und Glaubens im Alltag auf. • beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede der monotheistischen Religionen. • erläutern die Bedeutung ausgewählter religiöser Ausdrucksformen und Symbole. • erklären die nahe Beziehung zwischen Judentum, Christentum und Islam. <p>Jesus Christus</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern, dass Jesus Jude war. <p>Ethik</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Einzigartigkeit und Würde jedes Menschen als christlichen Grundwert. • setzen sich mit Beispielen solidarischen Handelns auseinander. <p>Kirche und Kirchen</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Bedeutung kirchlicher Feste im Lebenslauf. 	<p>Entdeckungen machen und sich begegnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interreligiöser Stadtplan oder • Gotteshäuser erkunden • Realienkoffer <p>Was verbindet uns? – Unsere Geschichte(n)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abrahamserzählungen in Bibel und Koran • Stammbaum der abrahamitischen Religionen • Würde und Einzigartigkeit des Menschen <p>Was ist uns wichtig?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feste und Symbole oder • Personen <p>Wofür treten wir gemeinsam ein?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respektvoller Umgang mit Freunden und Fremden, z. B. Geflüchteten • Kinder- und Menschenrechte • Beispiele für Zivilcourage
<p>Materialien, Methoden und Medien</p> <p>(abhängig vom eingeführten Lehrbuch, von schuleigenen Medien, außerschulischen Lernorten, (Kirchen-)Jahreszeit, exemplarischen religiös relevanten Lebenssituationen, möglichen Fächerübergreifen u. ä.)</p>		

2 Beispiel für eine Unterrichtssequenz zum Thema: „Woran du dein Herz hängst...“ (Jahrgang 8)

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Unterrichtsinhalte
<p>Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situationen beschreiben, in denen existenzielle Fragen des Lebens auftreten <p>Deutungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Christliche Begründungen von Werten und Normen verstehen und in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen <p>Urteilskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religion unterscheiden <p>Dialogkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Erfahrungen sowie persönliche Vorstellungen und Positionen zu Religion verständlich machen • Sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit Kritik an Religion auseinandersetzen 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <p>Gott</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Inanspruchnahme Gottes durch Menschen. • vergleichen lebensförderliche und lebensfeindliche Gottesvorstellungen. <p>Mensch</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen von Selbst- und Fremdbestimmung. • erläutern den befreienden Charakter der Rechtfertigungslehre Luthers. 	<p>Woran hängt mein Herz denn?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstbild und Fremdbilder: soziales Umfeld, Medien, Werbung, soziale Netzwerke, meine Sehnsüchte • Wer/was prägt meine Identität? <p>Wer hängt sein Herz an Gott und warum?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identitätsstiftende Angebote im Namen Gottes • Lebensfeindlicher religiöser Druck und Funktionalisierung von Gottesvorstellungen (z. B. Fundamentalismus) • Reformatorische Überzeugung von der bedingungslosen Annahme Gottes <p>Wofür schlägt mein Herz?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinnfrage und Lebensziele • Positionierung in sozialen und religiösen Kontexten als Lebensgestaltung • Ehrenamt, Engagement, Jugendarbeit etc.
<p>Materialien, Methoden und Medien</p> <p>(abhängig vom eingeführten Lehrbuch, von schuleigenen Medien, außerschulischen Lernorten, (Kirchen-)Jahreszeit, exemplarischen religiös relevanten Lebenssituationen, möglichen Fächerübergreifen u. ä.)</p>		

3 Beispiel für eine Unterrichtssequenz zum Thema „Kirche trägt Verantwortung“ (Jahrgang 10)

Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Inhaltsbezogene Kompetenzen	Unterrichtsinhalte
<p>Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bestimmte Entscheidungssituationen in der eigenen Lebensführung und in ausgewählten gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös relevant erkennen und erläutern <p>Deutungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Über das evangelische Verständnis des christlichen Glaubens Auskunft geben <p>Urteilskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sich mit anderen religiösen Überzeugungen und nicht religiösen Weltanschauungen begründet auseinandersetzen <p>Dialogkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mit Angehörigen anderer Konfessionen und Religionen sowie nichtreligiösen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren, ohne dabei vorhandene Differenzen zu leugnen <p>Gestaltungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <p>Kirche und Kirchen</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern das wechselhafte Verhältnis von Kirche, Staat und Gesellschaft exemplarisch anhand wichtiger Phasen der Geschichte des 20./21. Jahrhunderts. • entfalten, dass die Kirchen Einfluss nehmen auf politische, soziale und kulturelle Entwicklungen und ihrerseits durch gesellschaftliche Veränderungen beeinflusst werden. • erklären den Aufbau und das Selbstverständnis der evangelischen Kirche. <p>Religionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern an einer gesellschaftlichen Fragestellung Chancen und Grenzen einer gemeinsamen Verantwortung der Religionen für die Welt. 	<p>Kirche mischt sich ein</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regionale und/oder aktuelle Tätigkeitsfelder der Kirche vor Ort, z. B. Flüchtlingshilfe oder Obdachlosenhilfe • Kirchliche Stellungnahmen zu gesellschaftlichen oder globalen Fragen • Das Selbstverständnis der evangelischen Kirche (z. B. Priestertum aller Gläubigen, Mitwirkung in der Gesellschaft) <p>Kirche in der Geschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein Brennpunkt in der Geschichte der Kirche, z. B. Kulturkampf • Kirche im Nationalsozialismus oder Kirche in der DDR <p>Die gemeinsame Verantwortung der Religionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Parlament der Religionen“ • Kooperationen der Religionen vor Ort • Eigene Projektideen zur Zukunft der interreligiösen Zusammenarbeit
<p>Materialien, Methoden und Medien</p> <p>(abhängig vom eingeführten Lehrbuch, von schuleigenen Medien, außerschulischen Lernorten, (Kirchen-)Jahreszeit, exemplarischen religiös relevanten Lebenssituationen, möglichen Fächerübergreifen u. ä.)</p>		

A2 Hinweise für konfessionell-kooperativen Unterricht

1. Überblick über die Leitthemen der Fächer Evangelische und Katholische Religion

Evangelische Religion	Katholische Religion
Mensch	Mensch
<ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch zwischen Angst und Geborgenheit, Trauer und Trost • Rechtfertigung – Befreiung zum Leben • Zuspruch und Anspruch Gottes als Grundlage christlich orientierter Lebensgestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Menschsein in der Schöpfung • Identität und Beziehung • Sinnsuche und Erlösung
Gott	Gott
<ul style="list-style-type: none"> • Gott als Schöpfer und Begleiter • Die Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott • Der verborgene Gott 	<ul style="list-style-type: none"> • Rede von und mit Gott • Gottesvorstellungen • Gottesglaube und Gotteszweifel
Jesus Christus	Jesus Christus
<ul style="list-style-type: none"> • Jesus in seiner Zeit und Umwelt • Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes • Jesu Tod und Auferstehung 	<ul style="list-style-type: none"> • Jesus in seiner Zeit und Umwelt • Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes • Jesu Tod und Auferstehung
Ethik	Ethik
<ul style="list-style-type: none"> • Ich und die anderen • Verantwortlich handeln • Sterben und Tod als Anfragen an das Leben 	<ul style="list-style-type: none"> • Miteinander leben • Verantwortlich handeln • Herausforderungen des Lebens
Kirche und Kirchen	Kirche
<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsam glauben in verschiedenen Kirchen • Kirche und Ökumene • Kirchliche Verantwortung in Staat und Gesellschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Glauben in verschiedenen Kirchen • Kirche und Ökumene • Kirche in Staat und Gesellschaft
Religionen	Religionen
<ul style="list-style-type: none"> • Religionen entdecken • Religionen begegnen • Verantwortung der Religionen für die Welt 	<ul style="list-style-type: none"> • Religionen entdecken • Religionen begegnen • Verantwortung der Religionen für die Welt

2. Überblick über die inhaltsbezogenen Kompetenzen der Fächer Evangelische und Katholische Religion nach Doppeljahrgängen

Evangelisch 5/6	Katholisch 5/6
<p>Der Mensch zwischen Angst und Geborgenheit, Trauer und Trost</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen der Angst und der Trauer sowie der Freude und des Trostes und Formen des Umgangs mit ihnen. • zeigen auf, wie sich Menschen in Worten der Klage, des Dankes und des Lobes an Gott wenden. • erläutern biblische und außerbiblische Beispiele als Zeichen der Hoffnung. • beschreiben Hilfseinrichtungen unterschiedlicher Träger und deren Unterstützungsangebote. • setzen sich mit verletzenden Worten und Gesten auseinander und gestalten tröstende und Geborgenheit gebende Worte und Formen der Zuwendung. 	<p>Menschsein in der Schöpfung</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Schönheit und Vielfalt des Lebens. • deuten den Menschen als Geschöpf Gottes. • diskutieren über den Umgang mit der Schöpfung. • entwerfen Ideen umweltgerechten Handelns.
<p>Gott als Schöpfer und Begleiter</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Schönheit und Bedrohung der Schöpfung. • erläutern eine Schöpfungserzählung als Glaubensaussage. • beschreiben biblische und gegenwärtige Beispiele von Menschen, die ein Leben im Vertrauen auf Gott führten und führen. • entwerfen Möglichkeiten für ein Handeln im Sinne des Schöpfungsauftrages. • gestalten und erläutern unterschiedliche Gottesvorstellungen. 	<p>Rede von und mit Gott</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Vorstellungen und Darstellungen von Gott. • deuten biblische Bildworte für Gott. • setzen sich mit Lebensgeschichten von gläubigen Menschen auseinander. • gestalten Formen des Sprechens von und mit Gott.
<p>Jesus in seiner Zeit und Umwelt</p> <ul style="list-style-type: none"> • nennen wesentliche Stationen im Leben Jesu. • beschreiben wichtige politisch-religiöse Gruppierungen zur Zeit Jesu. • erläutern, dass Jesus Jude war. • zeigen anhand von Beispielen auf, dass Jesu Zuwendung Heil und Gemeinschaft stiftet. • geben zwei Gleichnisse vom Kommen des Reiches Gottes wieder und erklären diese. • setzen christliche Feste mit Ereignissen aus dem Leben Jesu in Beziehung und entwerfen exemplarisch Elemente zur Gestaltung eines Festes. 	<p>Jesus in seiner Zeit und Umwelt</p> <ul style="list-style-type: none"> • nennen wesentliche Stationen im Leben Jesu. • beschreiben Jesus als gläubigen Juden. • setzen christliche Feste und Bräuche in Beziehung zum Leben Jesu. • diskutieren die Herausforderungen Jesu für einzelne Menschen und Gruppen an Beispielen.

Evangelisch 5/6	Katholisch 5/6
<p>Ich und die anderen</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen die Notwendigkeit gemeinsamer Regeln als Grundlage für ein gelingendes Miteinander auf. • setzen Frieden stiftende Konfliktregeln der biblischen Tradition mit eigenen Erfahrungen in Beziehung. • erläutern die Einzigartigkeit und Würde jedes Menschen als christlichen Grundwert. • setzen sich mit Beispielen solidarischen Handelns auseinander. 	<p>Miteinander leben</p> <ul style="list-style-type: none"> • nennen Grundbedürfnisse von Kindern. • erläutern die Notwendigkeit von Normen und Regeln. • untersuchen eine biblische Geschichte von der Parteilichkeit Gottes für die Marginalisierten. • setzen sich mit Beispielen solidarischen Handelns auseinander.
<p>Gemeinsam glauben in verschiedenen Kirchen</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren eigene Erfahrungen mit Kirche. • erklären die Bedeutung kirchlicher Feste im Lebenslauf. • erläutern Gemeinsamkeiten und Unterschiede von evangelischer und katholischer Kirche. • stellen Beispiele ökumenischer Zusammenarbeit dar. 	<p>Glauben in verschiedenen Kirchen</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren Kenntnisse über und eigene Erfahrungen mit Kirche. • erläutern Gemeinsamkeiten und Unterschiede von evangelischer und katholischer Kirche. • stellen Beispiele ökumenischer Zusammenarbeit und christlichen Engagements dar.
<p>Religionen entdecken</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Spuren religiösen Lebens und Glaubens im Alltag auf. • beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede der monotheistischen Religionen. • erläutern die Bedeutung ausgewählter religiöser Ausdrucksformen und Symbole. • erklären die nahe Beziehung zwischen Judentum, Christentum und Islam. 	<p>Religionen entdecken</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Spuren religiösen Lebens und Glaubens im Alltag auf. • beschreiben Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den monotheistischen Religionen. • präsentieren elementare religiöse Gegenstände und Symbole.

Evangelisch 7/8	Katholisch 7/8
<p>Rechtfertigung – Befreiung zum Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen von Selbst- und Fremdbestimmung. • geben einzelne Beispiele für den Zuspruch und Anspruch Gottes im AT und NT wieder. • erläutern den befreienden Charakter der Rechtfertigungslehre Luthers. • setzen die Rechtfertigungsbotschaft in Beziehung zu gegenwärtigen Lebensbedingungen. • erläutern den Zusammenhang von Gottes-, Selbst- und Nächstenliebe. 	<p>Identität und Beziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen von Selbst- und Fremdbestimmung. • setzen sich mit Erfahrungen von Schuld und Vergebung auseinander. • erläutern den Zuspruch und Anspruch Gottes an einem biblischen Beispiel. • erörtern den Wert von Vorbildern für die Identitätsbildung.
<p>Die Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Inanspruchnahme Gottes durch Menschen. • stellen neutestamentliche Aspekte des biblischen Gottesbildes dar. • stellen dar, dass Paulus den rechtfertigenden Gott in die Mitte seines Glaubens und seiner Botschaft stellt. • vergleichen lebensförderliche und lebensfeindliche Gottesvorstellungen. 	<p>Gottesvorstellungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Inanspruchnahme Gottes durch Menschen. • deuten zentrale biblische Texte als Erfahrungen der Menschen mit Gott. • setzen sich mit Fehlformen des Gottesglaubens auseinander.
<p>Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Bibeltexte unter Berücksichtigung ihrer Entstehungsgeschichte. • erläutern anhand von Worten und Taten Jesu, dass das Reich Gottes im Wirken Jesu bereits angebrochen ist. • belegen an neutestamentlichen Beispielen, dass Jesus Grundgedanken einer neuen Sozialordnung verkündigt und punktuell praktiziert hat. • beschreiben Beispiele für die Nachfolge Jesu. • stellen diakonische Projekte als Ausdruck der Nachfolge Jesu dar. • erläutern die Bedeutung Jesu in Judentum und Islam. 	<p>Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes</p> <ul style="list-style-type: none"> • deuten Gleichnisse und Wundergeschichten als Hinweise auf das Reich Gottes. • vergleichen Person und Botschaft Jesu mit einer bedeutenden Gestalt einer anderen Religion. • setzen sich mit der Relevanz von Person und Botschaft Jesu auseinander.

Evangelisch 7/8	Katholisch 7/8
<p>Verantwortlich handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen Beispiele für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit in ihrer Lebenswelt dar. • geben Beispiele für prophetisches Handeln im AT und dessen Deutung als Handeln im Auftrag Gottes für Gerechtigkeit und Frieden wieder. • setzen sich mit „prophetischen“ Gestalten der Gegenwart und ihrem Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung auseinander. • prüfen die Relevanz der biblischen Botschaft für aktuelle Konflikte und eigene Handlungsmöglichkeiten. 	<p>Verantwortlich handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen Beispiele für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit dar. • deuten prophetisches Auftreten als Korrektur von Fehlhaltungen. • setzen sich mit der Relevanz des Prophetischen mit Blick auf die Gegenwart auseinander.
<p>Kirche und Ökumene</p> <ul style="list-style-type: none"> • skizzieren wichtige Kirchengründungen und Kirchenspaltungen und ihre Auswirkungen bis heute. • stellen Ursachen, Verlauf und Folgen der Reformation dar. • erläutern das Anliegen von Ökumene. • untersuchen Kirchengebäude als Ausdrucksformen der Glaubensgeschichte. • erläutern Kirchen als Orte der Verkündigung, Gemeinschaft, Feier und Kontemplation. • setzen sich mit traditionellen und alternativen Gottesdienstangeboten der Kirchen auseinander. 	<p>Kirche und Ökumene</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen die Vielfalt christlicher Konfessionen und Gemeinschaften dar. • untersuchen Ursachen, Verlauf und Folgen der Reformation. • setzen sich aus katholischer Sicht mit konfessionellen Unterschieden auseinander. • untersuchen heutige Ansätze der Ökumene.
<p>Religionen begegnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Beispiele gelebter Religion in der näheren und weiteren Umgebung. • vergleichen zentrale christliche Glaubensinhalte mit denen anderer monotheistischer Religionen. • skizzieren Grundzüge der Entstehungsgeschichte der monotheistischen Religionen. • setzen sich mit Einstellungen gegenüber anderen Religionen auseinander. 	<p>Religionen begegnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Lebenswelten von Angehörigen anderer Religionen. • vergleichen zentrale christliche Glaubensinhalte mit denen anderer monotheistischer Religionen. • setzen sich mit Einstellungen gegenüber anderen Religionen auseinander.

Evangelisch 9/10	Katholisch 9/10
<p>Zuspruch und Anspruch Gottes als Grundlage christlich orientierter Lebensgestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben religiöses Fragen nach Sinn und Ziel des Lebens als eine Grunddimension des Menschseins. • interpretieren die biblischen Erzählungen der Urgeschichte als Ausdruck der Bestimmung des Menschen zwischen Freiheit und Verantwortung. • belegen und erläutern die Vorstellung vom Menschen als „Sünder“ und die voraussetzungslose Liebe Gottes an Textstellen der Bibel. • erörtern mögliche Konsequenzen der christlichen Botschaft für ihre Identitätsbildung und Erfahrungswelt. 	<p>Sinnsuche und Erlösung</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Erfahrungen von Umbrüchen, Scheitern und Krise. • setzen sich mit Fragen nach Sinn und Ziel des Lebens auseinander. • interpretieren die christliche Erlösungsbotschaft als Option für die eigene Lebensgestaltung. • beurteilen nichtchristliche Sinnangebote.
<p>Der verborgene Gott</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Widerfahrnisse des Lebens auf, in denen die Frage nach Gott aufbricht. • stellen die Theodizeefrage und eine christlich begründete Auseinandersetzung damit in Grundzügen dar. • geben ein Beispiel dafür wieder, dass Menschen auch im Leid durch den Glauben an Gott tragfähige Hilfe erfahren. 	<p>Gottesglaube und Gotteszweifel</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren existenzielle Anfragen an Gott bzw. den Gottesglauben. • untersuchen Antworten der Religionen auf Leiderfahrungen. • nehmen gegenüber atheistischen Positionen einen begründeten Standpunkt ein.
<p>Jesu Tod und Auferstehung</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben, wo sie in ihrer Lebenswelt dem Symbol des Kreuzes begegnen. • skizzieren Deutungen von Kreuz und Auferstehung im NT. • stellen in Grundzügen dar, dass sich nach christlichem Verständnis in Kreuz und Auferstehung Jesu Christi Gottes Erlösungstat für den Menschen manifestiert hat. • interpretieren Darstellungen des Gekreuzigten und Auferstandenen und setzen sich damit kreativ auseinander. • vergleichen das christliche Verständnis von Auferstehung mit anderen Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod. 	<p>Jesu Tod und Auferstehung</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Darstellungen von Kreuz und Auferstehung. • deuten Tod und Auferstehung Jesu als zentrale Inhalte des christlichen Glaubens. • vergleichen das christliche Verständnis von Auferstehung mit anderen Vorstellungen.

Evangelisch 9/10	Katholisch 9/10
<p>Sterben und Tod als Anfragen an das Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und beurteilen typische Formen des Umgangs mit dem Tod in unserer Gesellschaft. • erläutern und gestalten Ausdrucksformen der Hoffnung, des Trostes und des Zuspruchs im Leid. • entfalten die Bedeutung der Menschenwürde für die Frage nach Leben und Tod. • nehmen einen begründeten Standpunkt ein zu Formen, Möglichkeiten und Grenzen der Sterbebegleitung und Sterbehilfe. • setzen sich mit möglichen Lebensdeutungen und Lebensgestaltungen, die sich aus der Begrenztheit des Lebens ergeben, auseinander. 	<p>Herausforderungen des Lebens</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ethische Konflikte der Gegenwart. • wenden Schritte ethischer Urteilsbildung an. • bewerten eine lehramtliche Aussage zu einem ethischen Konflikt. • präsentieren christliche Hilfsangebote für Menschen in Konfliktsituationen.
<p>Kirchliche Verantwortung in Staat und Gesellschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern das wechselhafte Verhältnis von Kirche, Staat und Gesellschaft exemplarisch anhand wichtiger Phasen der Geschichte des 20./21. Jahrhunderts. • entfalten, dass die Kirchen Einfluss nehmen auf politische, soziale und kulturelle Entwicklungen und ihrerseits durch gesellschaftliche Veränderungen beeinflusst werden. • erklären den Aufbau und das Selbstverständnis der evangelischen Kirche. 	<p>Kirche in Staat und Gesellschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Gestalt und das Engagement der Kirche in Staat und Gesellschaft. • erklären den Aufbau und das Selbstverständnis der katholischen Kirche. • untersuchen exemplarisch eine Auseinandersetzung zwischen Staat, Gesellschaft und Kirche.
<p>Verantwortung der Religionen für die Welt</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen wesentliche Merkmale einer fernöstlichen Religion auf. • erläutern die Entstehungsgeschichte einer fernöstlichen Religion. • vergleichen ausgewählte Aspekte fernöstlicher und monotheistischer Religionen. • beschreiben ein Beispiel für ein interreligiöses Projekt. • erörtern an einer gesellschaftlichen Fragestellung Chancen und Grenzen einer gemeinsamen Verantwortung der Religionen für die Welt. 	<p>Verantwortung der Religionen für die Welt</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen eine gesellschaftlich relevante Fragestellung aus Sicht der Weltreligionen auf. • arbeiten Merkmale fernöstlicher und monotheistischer Religionen heraus. • erörtern Chancen und Grenzen einer gemeinsamen Verantwortung der Religionen für die Welt.

A3 Operatoren

Die angeführten Operatoren sind handlungsorientierte Verben, die angeben, welche Tätigkeiten beim Lösen von Aufgaben gefordert werden. Sie sind den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet und dienen der Konzeption von Aufgaben. Die Bedeutung der Operatoren ist den Schülerinnen und Schülern bekannt zu machen.

Anforderungsbereich I

Operatoren	Definitionen
nennen benennen	ausgewählte Elemente, Aspekte, Merkmale, Begriffe, Personen etc. unkommentiert angeben
skizzieren	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt oder Gedankengang in seinen Grundzügen ausdrücken
formulieren darstellen aufzeigen	den Gedankengang oder die Hauptaussage eines Textes oder einer Position mit eigenen Worten darlegen
wiedergeben	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt oder den Inhalt eines Textes unter Verwendung der Fachsprache mit eigenen Worten ausdrücken
beschreiben	die Merkmale eines Bildes oder eines anderen Materials mit Worten in Einzelheiten schildern
zusammenfassen	die Kernaussagen eines Textes komprimiert und strukturiert darlegen

Anforderungsbereich II

Operatoren	Definitionen
einordnen zuordnen	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt in einen neuen oder anderen Zusammenhang stellen oder die Position eines Verfassers bezüglich einer bestimmten Religion, Konfession, Denkrichtung etc. unter Verweis auf Textstellen und in Verbindung mit Vorwissen bestimmen
anwenden	einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf etwas Neues beziehen
belegen nachweisen	Aussagen durch Textstellen oder bekannte Sachverhalte stützen
begründen	Aussagen durch Argumente stützen
erläutern erklären entfalten	einen Sachverhalt, eine These etc. ggf. mit zusätzlichen Informationen und Beispielen nachvollziehbar veranschaulichen
herausarbeiten	aus Aussagen eines Textes einen Sachverhalt oder eine Position erkennen und darstellen
vergleichen	nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln und darstellen
analysieren untersuchen	unter gezielter Fragestellung Elemente, Strukturmerkmale und Zusammenhänge systematisch erschließen und darstellen
in Beziehung setzen	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen

Anforderungsbereich III

Operatoren	Definitionen
sich auseinandersetzen mit	ein begründetes eigenes Urteil zu einer Position oder einem dargestellten Sachverhalt entwickeln
beurteilen bewerten Stellung nehmen einen begründeten Standpunkt einnehmen	zu einem Sachverhalt unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden sich begründet positionieren (Sach- bzw. Werturteil)
erörtern	die Vielschichtigkeit eines Beurteilungsproblems erkennen und darstellen, dazu Thesen erfassen bzw. aufstellen, Argumente formulieren, nachvollziehbare Zusammenhänge herstellen und dabei eine begründete Schlussfolgerung erarbeiten (dialektische Erörterung)
prüfen überprüfen	eine Meinung, Aussage, These, Argumentation nachvollziehen, kritisch befragen und auf der Grundlage erworbener Fachkenntnisse begründet beurteilen
interpretieren	einen Text oder ein anderes Material (z. B. Bild, Karikatur, Tondokument, Film) sachgemäß analysieren und auf der Basis methodisch reflektierten Deutens zu einer schlüssigen Gesamtauslegung gelangen
gestalten entwerfen	sich textbezogen mit einer Fragestellung kreativ auseinandersetzen
Stellung nehmen aus der Sicht von ... eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von ...	eine unbekannte Position, Argumentation oder Theorie aus der Perspektive einer bekannten Position beleuchten oder in Frage stellen und ein begründetes Urteil abgeben
Konsequenzen aufzeigen Perspektiven entwickeln	Schlussfolgerungen ziehen; Perspektiven, Modelle, Handlungsmöglichkeiten, Konzepte u. a. entfalten

Die Operatoren sind den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Evangelische Religionslehre entnommen.⁸

⁸ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre (Beschluss der KMK vom 01.12.1989, i.d.F. vom 16.11.2006); Gültigkeit dieser KMK-EPA für Niedersachsen: RdErl. d. MK v. 01.10.2007, SVBl. 10/2007.

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Mai 2016

**Kerncurriculum für
das Gymnasium
Schuljahrgänge 5 – 10**

Katholische Religion



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Katholische Religion in den Schuljahren 5 bis 10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Reinhard Kalverkamp, Gifhorn

Michaela Maas, Osnabrück

Günter Nagel, Hildesheim

Jutta Paeßens, Lohne

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2016)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendam 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) (<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt		
1	Bildungsbeitrag des Faches Katholische Religion	5
2	Kompetenzorientierter Unterricht	10
2.1	Kompetenzbereiche	10
2.2	Kompetenzentwicklung	11
2.3	Innere Differenzierung	13
3	Erwartete Kompetenzen	15
3.1	Prozessbezogene Kompetenzen	15
3.2	Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche und inhaltsbezogene Kompetenzen	16
3.2.1	Mensch	18
3.2.2	Gott	20
3.2.3	Jesus Christus	22
3.2.4	Ethik	24
3.2.5	Kirche	26
3.2.6	Religionen	28
3.3	Zusammenführung von Kompetenzen	30
4	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	31
5	Aufgaben der Fachkonferenz	33
Anhang		35
A1	Anregungen für die Arbeit mit dem Kerncurriculum	35
A2	Hinweise für konfessionell-kooperativen Unterricht	38
A3	Operatoren	45

1 Bildungsbeitrag des Faches Katholische Religion

Religiöse Bildung in der pluralen Gesellschaft

Bildung, verstanden als ein auf Mündigkeit zielendes Sich-selbst-Bilden des Heranwachsenden, vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit der sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit, die den Menschen umgibt. Angesichts der für die Identitätsbildung von Heranwachsenden prägenden Herausforderungen der Pluralisierung und der Individualisierung und des damit einhergehenden Verlusts bzw. Wandels von Plausibilitäten, angesichts auch der durchdringenden Ökonomisierung aller Lebensbereiche und der damit einhergehenden Bedrohung normativer Strukturen stellt die Stärkung der Person ein vordringliches Bildungsziel dar.

Die katholischen Bischöfe Deutschlands haben in ihrer Schrift *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* (1996) dieser Überzeugung grundlegend und systematisch Ausdruck verliehen. In Abgrenzung „zu einem Erziehungsverständnis, das den jungen Menschen als ein Objekt des erzieherischen Handelns sieht“, betonen sie, dass Erziehung „als ein Freiheit gewährendes Handeln“ ihrem Anliegen nur durch ein „Zurücktreten im Respekt vor der Würde des jungen Menschen“ Geltung verschaffen kann. Für den konkreten Bildungsprozess selbst folgt daraus:

„Sich-Bilden geschieht nicht im Anhäufen von abstrakten allgemeinen Sätzen, die ihre Herkunft nicht mehr aus der konkreten Wirklichkeit und damit aus der Erfahrung erkennen lassen. Sich-Bilden heißt vielmehr, *von der konkreten Wirklichkeit Allgemeines in Erfahrung zu bringen* und es darauf auch wieder anwenden zu können. [...] Als Gebildeter gilt derjenige, der in seiner Kulturgemeinschaft sprach- und handlungsfähig ist. Bildung vollzieht sich in *aktiver Korrespondenz mit einer kulturellen Gemeinschaft* unter der Zielsetzung, kompetent am öffentlichen Leben teilzunehmen.

Bildung als Allgemeinbildung hat also einen gesellschaftlichen Ort in einer räumlichen, von Überlieferungen geprägten Kulturgemeinschaft. Eine solche kulturelle Gemeinschaft, in der der Mensch seine Allgemeinbildung gewinnt, ist von konkreten Vorstellungen gemeinsamen Lebens bestimmt. Sie ist nicht die universale Weltgesellschaft. In dieser Kulturgemeinschaft wachsen aber die universale Kommunikationsfähigkeit und die Ethik einer universalen Solidarität. Eine ‚multikulturelle Identität‘ gibt es nicht. Aber es gibt eine eigene kulturelle Identität, die sich mit anderen kulturellen Identitäten verständigen kann. Diese Fähigkeit ist heute ein wichtiges Element von Bildung. Inzwischen gehört sie zum Herzstück jeder Allgemeinbildung. Diese muss also verstanden werden als *Kommunikationsfähigkeit über die eigene regionale Kultur hinaus*.

Zu dieser Allgemeinbildung gehört in unserer gesellschaftlichen Lage vor allem die Anerkennung der Andersheit des anderen – seiner besonderen kulturellen Bestimmtheit. Verständigung und Anerkennung des anderen ist nur erreichbar in wechselseitiger Perspektivenübernahme. Perspektivenübernahme ist so etwas wie die Tiefenstruktur der Allgemeinbildung geworden.“¹ In besonderer Weise stellt sich diese Herausforderung für den Bereich der Interreligiosität bzw. der interreligiösen Beziehungen.

¹ Die deutschen Bischöfe. *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. Bonn 1996, S. 26-29.

In der modernen pluralen Gesellschaft ist religiöse Bildung in der Schule ein unverzichtbarer Faktor allgemeiner und individueller Bildung. Ausgehend von der Grundannahme einer transzendenten Dimension der Wirklichkeit konfrontiert der Religionsunterricht die Heranwachsenden mit der Erfahrung des Unbedingten, mit dem, worüber der Mensch nicht verfügen kann, demgegenüber er aber herausgefordert ist, sich zu verhalten. Christliche Anthropologie deutet den „Horizont des Menschseins“ und die „Erfahrung des Unbedingten“ als Offenheit des Menschen auf einen personalen Gott hin. Das Zentrum eines jeden christlichen Religionsunterrichts bildet deshalb die Auseinandersetzung mit der biblischen und kirchlichen Gottesbotschaft vor dem Hintergrund der je eigenen Wirklichkeitserfahrung und Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler. Im Horizont dieser theologischen und religionspädagogischen Reflexion erhält auch das Freiheitsideal des neuzeitlichen Bildungsbegriffs eine neue Perspektive. Denn Subjekt und Person wird der Mensch nicht durch Selbstbehauptung, sondern vielmehr in der Annahme geschenkter Freiheit, die in der personalen Beziehung zu Gott und in der Gemeinschaft der Glaubenden zu einer größeren Identität und Erfüllung führt. Diese Identität zeigt sich einerseits in der Souveränität und Gelassenheit gegenüber jedermann und andererseits in der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und zu solidarischem Handeln in der Gesellschaft. In Letzterem ist auch eine gesellschaftskritische Dimension religiöser Bildung aufgehoben, die in dem Glauben gründet, dass die Verwirklichung vollkommener Freiheit und universaler Humanität nur in der Beziehung zu Gott und durch Gott selbst möglich ist. Aus dieser „Gewissheit“ heraus problematisiert der Religionsunterricht unberechtigte Absolutheitsansprüche in missverstandener Religion und Gesellschaft. Angesichts des expandierenden religiösen Marktes und des wachsenden Missbrauchs von Religion sind religiöse Bildung und die Fähigkeit zur „Unterscheidung der Geister“ zu einem Postulat unserer Zeit geworden.

Über diese grundlegende pädagogische Bedeutung hinaus kommt dem Religionsunterricht im Kontext schulischer Allgemeinbildung auch ein materialer Bildungswert zu, der in dem kulturgeschichtlichen Wissen seiner Unterrichtsinhalte besteht. Der Religionsunterricht macht den jungen Menschen vertraut mit Religionen, vor allem mit dem Christentum, das in seinen verschiedenen Konfessionen zu unseren prägenden geistigen Überlieferungen gehört.² Die im Religionsunterricht vermittelten Kenntnisse helfen dem jungen Menschen, die gegenwärtige kulturelle Situation besser zu verstehen, und sind ein unverzichtbarer Bestandteil schulischer Bildung.

Vor dem Hintergrund dieser Bildungsziele des Religionsunterrichtes kann das unter den allgemeinen Informationen zu den Kerncurricula beschriebene Kompetenzverständnis fachspezifisch auf den Religionsunterricht übertragen lauten: „Im katholischen Religionsunterricht werden mit Kompetenzen die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände bezeichnet, die für einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität notwendig sind.“³

² vgl. „Der Religionsunterricht in der Schule.“ In: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe.* Freiburg 1976, Ziffer 2.3.4.

³ Die deutschen Bischöfe. *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 – 10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss).* Bonn 2004, S. 13.

Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichts

Die Rechtsgrundlagen des Religionsunterrichts finden sich im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in Art. 7 Abs. 2 und 3 sowie in den §§ 124 bis 128 des Niedersächsischen Schulgesetzes. Der Religionsunterricht ist nach Art. 7 Abs. 3 GG und § 124 Abs. 1 NSchG „ordentliches Lehrfach“. Er leistet einen eigenständigen Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule nach § 2 NSchG. Zugleich sichert er für den Einzelnen das Grundrecht der positiven und negativen Religionsfreiheit gemäß Art. 4 GG sowie § 3 NSchG; das bedeutet einerseits das Recht auf religiöse Bildung, andererseits das Recht, sich vom Religionsunterricht abzumelden. Der Religionsunterricht ist nach Art. 7 Abs. 3 GG und § 125 NSchG „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen. Er wird konfessionell erteilt.

Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts

Katholischer Religionsunterricht wird in konfessioneller Form und Gebundenheit erteilt. Er hat die Aufgabe, den jungen Menschen ein freies, selbstbestimmtes Verhältnis zum Bekenntnis der eigenen Konfession gewinnen zu lassen.

Katholischer Religionsunterricht ist dennoch offen für Schülerinnen und Schüler einer anderen Konfession, Religion und auch für konfessionslose Kinder und Jugendliche. Einzelheiten der Unterrichtsteilnahme regelt die Erlasslage. Sowohl der Synodenbeschluss von 1974 „Der Religionsunterricht in der Schule“ als auch die Verlautbarungen der katholischen Bischöfe von 1996 „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ und von 2005 „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ haben die Aufgabe und die Ziele des katholischen Religionsunterrichts dargelegt und erläutert. So strebt der katholische Religionsunterricht auf der Grundlage seines konfessionsspezifischen Profils stets auch die Verständigung mit den Christen anderer Konfessionen an. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigene konfessionelle Position auch deshalb kennen lernen, damit sie eine andere besser verstehen können. Mithin wird konfessioneller Unterricht grundsätzlich in ökumenischer Offenheit erteilt. Es geht dabei nicht um die Verschmelzung konfessioneller Standpunkte, sondern um die Vermittlung einer „gesprächsfähigen Identität“⁴.

Konfessionelle Kooperation

Die Schülerinnen und Schüler der Schuljahrgänge 5 bis 10 des Gymnasiums besuchen in der Regel ihrer Konfession entsprechend den katholischen oder evangelischen Religionsunterricht. Ökumenisch ausgerichteter konfessioneller Religionsunterricht respektiert und thematisiert konfessionsspezifische Prägungen und trägt in gemeinsamen Inhalten dem christlichen Konsens zwischen den Konfessionen Rechnung. Zudem können Kooperationen zwischen dem katholischen und dem evangelischen Religionsunterricht auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Sie bedürfen der Absprache und Zusammenarbeit zwischen den Fachkonferenzen bzw. in einer gemeinsamen Fachkonferenz.

⁴ Die deutschen Bischöfe. *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*, a.a.O., S. 49.

Möglich sind:

- Zusammenarbeit der Fachkonferenzen bzw. in einer gemeinsamen Fachkonferenz, z. B. zu Überlegungen zur Stellung des Faches in der Schule (Schulprogramm) oder zur Abstimmung der jeweiligen schulinternen Lehrpläne
- Teamteaching bei bestimmten Themen und Unterrichtseinheiten mit spezifisch konfessionellem Profil
- Zeitweiliger Wechsel der Lehrkraft
- Wechselseitiger Gebrauch von Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien
- Einladung der Lehrkraft der anderen Konfession in den Unterricht
- Zusammenarbeit von Religionsgruppen verschiedener Konfessionen zu bestimmten Themen
- Besuch von Kirchen und Gottesdiensten der anderen Konfession
- Gemeinsame Elternabende zum Religionsunterricht
- Gemeinsame Gestaltung von Gottesdiensten, Besinnungstagen, Hilfsaktionen, Exkursionen

Darüber hinaus eröffnet der Erlass „Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ die Möglichkeit eines gemeinsamen Religionsunterrichts für Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionsgemeinschaften, wenn „besondere curriculare, pädagogische und damit zusammenhängende schulorganisatorische Bedingungen vorliegen, die einen gemeinsamen Religionsunterricht für evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler erforderlich machen“⁵. Dieser Religionsunterricht ist schulrechtlich Religionsunterricht der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. Die Lehrkräfte erstellen auf der Grundlage der Kerncurricula einen inhaltlich abgestimmten Arbeitsplan, welcher die jeweilige konfessionelle Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.

Kooperation zwischen Schule und Kirche

Der Religionsunterricht ist auf außerschulische und in besonderer Weise auf kirchliche Lebensformen und -räume bezogen. Er muss deshalb den schulischen Binnenraum überschreiten und auf Orte gelebten Glaubens zugehen. Kirchliche Gemeinden, Einrichtungen der Caritas, der katholischen Wohlfahrtsverbände, Familien- und Jugendbildungsstätten eröffnen Betätigungsfelder und Gestaltungsräume. Sie bieten einen unmittelbaren Erfahrungszugang, den die Schule in dieser Form nicht ermöglichen kann. Andererseits wird auch die kirchliche Gemeinde durch den schulischen Religionsunterricht belebt. Religionsunterricht ist weder „Kirche in der Schule“ noch ist er „Religion ohne Kirche“. Er hat seine eigene Gestalt, weiß sich aber seinen kirchlichen Wurzeln verbunden. Er vermittelt den katholischen Glauben in einer Reflexionsgestalt, die den Bedingungen des Lernortes Schule entspricht. In diesem Bemühen, der Religion unter schulischen Bedingungen Gestalt zu geben, sind Schule und Kirche wechselseitig aufeinander bezogen.

⁵ Erlass „Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ vom 10.05.2011, Nr. 4.5

Religionsunterricht und Schulkultur

Von der religiösen Dimension können wichtige Impulse für die Entwicklung der Schulkultur ausgehen, z. B. durch die Gestaltung von Gottesdiensten, Andachten und Schulfeiern (wie etwa Einschulung, Jahresfestkreis, Entlassung), durch den Aufbau einer schulischen Gedenkkultur, durch Besinnungstage, Diakonie- und Sozialpraktika bzw. -projekte, durch Regeln und Rituale des Zusammenlebens, durch Schulseelsorge sowie durch die Erkundung außerschulischer Lernorte. Interkulturelles und interreligiöses Lernen sind eng miteinander verbunden. Eine von interreligiösem Verständnis geprägte Schulkultur kann ein Modell für das tolerante Zusammenleben von Menschen bieten. In diesem Kontext kann es sinnvoll sein, mit Religionslehrkräften anderer Religionen, sofern ein entsprechendes Fach an der Schule angeboten wird, eine gemeinsame Fachkonferenz bzw. Fachgruppe zu bilden.

Über die Grenzen von Religionen und Kulturen hinweg wird außerdem das Engagement für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung im Sinne des Konziliaren Prozesses gefördert.

Weitere Aspekte des Beitrages zur allgemeinen Bildung

Das Fach Katholische Religion thematisiert soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln. In gleicher Weise wird auch auf die Vielfalt sexueller Identitäten eingegangen.

Das Fach Katholische Religion trägt weiterhin zur Medienbildung bei, indem es die Schülerinnen und Schüler befähigt, religiös bedeutsame Inhalte aus unterschiedlichsten Quellen (Text, Bild, Film) auf sachgemäße Weise zu erschließen, zu bearbeiten und vielfältig zu präsentieren. In diesem Kontext leistet das Fach seinen Beitrag auch zu einem sachgemäßen sowie kritischen Umgang mit den digitalen Medien.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Katholische Religion u.a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Katholische Religion werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben. Die Orientierung der unterrichtlichen Arbeit an Kompetenzen ermöglicht und präzisiert eine an fest umrissenen Zielvorstellungen ausgerichtete Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Katholische Religion ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche

Grundsätzlich werden prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen unterschieden. Unter **prozessbezogenen Kompetenzen** werden folgende Fähigkeiten verstanden: Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit, die unten beispielhaft erläutert werden. Sie stellen die für religiöses Lernen bedeutsamen Formen der inhaltlich-thematischen Erschließung dar. Diesen prozessbezogenen Kompetenzen werden inhaltsbezogene Kompetenzbereiche zugeordnet, die nach Leitthemen gegliedert werden.

Die **inhaltsbezogenen Kompetenzen** sind in sechs Kompetenzbereichen (Mensch, Gott, Jesus Christus, Ethik, Kirche und Religionen) dargestellt und berücksichtigen die Wechselbeziehung zwischen der biografisch-lebensweltlichen Perspektive der Schülerinnen und Schüler, den Bezugsfeldern der pluralen Gesellschaft und der Perspektive des christlichen Glaubens.⁶ Die inhaltsbezogenen Kompetenzen bilden die zentralen Orientierungspunkte für die Konzeption von Unterrichtseinheiten sowie die Feststellung von Lernergebnissen.

Die Kompetenzbereiche werden in jeweils drei **Leitthemen** gegliedert, die für die Doppeljahrgänge 5/6, 7/8 und 9/10 formuliert sind. Die Leitthemen stellen eine Grundlage für die Planung des Unterrichts dar.

⁶ vgl. Erlass „Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ vom 10.05.2011, Nr. 4.5, 9f.

Neben den inhaltsbezogenen Kompetenzen sind **mögliche Inhalte** für den Kompetenzerwerb angegeben. Diese stellen eine andere Konkretionsebene dar als die inhaltsbezogenen Kompetenzen. Die möglichen Inhalte ermöglichen als fachliche Hinweise und Impulse die Planung der einzelnen Stunden. Sie sind den inhaltsbezogenen Kompetenzen zugeordnet.

Die **biblischen Basistexte** geben einen unverzichtbaren Kernbestand von Ausdrucksformen der Heiligen Schrift an. Sie sind in die Planung des Unterrichts so einzubeziehen, dass zum einen ihre didaktische Funktion mit Blick auf die Kompetenzschulung deutlich wird, zum anderen aber auch ihr Eigenwert in inhaltlicher wie literarischer Hinsicht berücksichtigt wird.

Schließlich weisen die Kompetenzbereiche **verbindliche Grundbegriffe** aus, die den Lernenden mit Abschluss des Sekundarbereiches I als fachsprachliche Ausdrucksform zur Verfügung stehen sollen. Es ist Aufgabe der Fachkonferenz bzw. der unterrichtenden Lehrkraft, die verbindlichen Grundbegriffe ebenso wie die biblischen Basistexte in ein transparentes Gefüge aufbauenden Lernens in den Jahrgängen 5 bis 10 einzubinden.

2.2 Kompetenzentwicklung

Die als inhaltsbezogene Kompetenzen ausgewiesenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind nicht als Stundenlernziele zu verstehen, die in Einzel- oder Doppelstunden erreicht werden sollen bzw. können, sondern als beobachtbare und überprüfbare Schülerleistungen am Ende von Doppeljahrgängen. Es ist daher notwendig, einzelne Kompetenzen in einem Doppeljahrgang in unterschiedlichen Kontexten zu schulen.

Das im Kerncurriculum für das Fach Katholische Religion verwendete Kompetenzraster berücksichtigt in Formulierungen gestufter Komplexität die Altersangemessenheit von Leistungserwartungen. Das zugrunde liegende Prinzip des kumulativen Lernens setzt voraus, dass Lehr- und Lernprozesse

- mit Blick auf die **Inhalte** bei Phänomenen konkreter Anschaulichkeit oder Beispielen des unmittelbaren Lebensumfeldes der Schülerinnen und Schüler in den Schuljahrgängen 5 und 6 ihren Ausgang nehmen und zu sprachlich abstrakteren und theologisch vertieften Vorstellungen über den konfessionell geprägten Glauben am Ende des Sekundarbereichs I gelangen,
- mit Blick auf die fachspezifischen und unterrichtlichen **Methoden** von Formen einfacher und gelenkter Erkenntnisgewinnung und Kommunikation in den Schuljahrgängen 5 und 6 zu kognitiv anspruchsvolleren und zunehmend eigenständigeren Denkopoperationen und Handlungsmustern am Ende des Sekundarbereichs I führen,
- mit Blick auf die **Kompetenzen** von Anforderungen mit einfachen sprachlichen und handlungsbezogenen Vollzügen in den Schuljahrgängen 5 und 6 zu Leistungen umfassenderer kognitiver und handlungsbezogener Operationen am Ende des Sekundarbereichs I führen.

Neben der diachronen Betrachtung der Kompetenzentwicklung von Schuljahrgang 5 bis 10 bleibt es Aufgabe der Lehrkraft, unterschiedliche Kompetenzausformungen bzw. unterschiedliche Niveaunkonkretisierungen in der jeweiligen Lerngruppe zu beobachten, diese durch differenzierte Lernarrangements

aufzugreifen und sie hinsichtlich der Erweiterung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern.

Die Zuordnung von Inhalten zu den verbindlichen Kompetenzen ist Aufgabe der Fachgruppe bzw. der Lehrkraft. Dabei gilt es neben der Anbindung an die primäre Bezugswissenschaft Theologie auch die Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie regionale Besonderheiten bzw. Erfordernisse zu berücksichtigen.

Das Curriculum beansprucht, verbindliche Ergebnisse religiöser Lernprozesse hinreichend präzise zu formulieren, gleichzeitig aber auch Lehrkräften, Fachgruppen und Schulen Raum für eigene Akzentsetzungen zu geben. So können insbesondere fächerübergreifende und methodenspezifische Aspekte mit dem Kerncurriculum verknüpft werden.

Mit Blick auf das Selbstverständnis des Faches Katholische Religion ist es wichtig zu beachten, dass neben der inhaltlichen und fachmethodischen Schulung (z. B. Umgang mit Texten, Bildern und anderen Medien) die mit der Kompetenzentwicklung verknüpfte soziale und affektive Dimension des Lernens hinreichend Berücksichtigung findet. Das kann geschehen sowohl im Rahmen allgemeiner oder besonderer Unterrichtsverfahren (z. B. Stilleübungen, Meditationen) als auch durch die Wahl außerschulischer Lernorte (z. B. Kirchen, soziale Einrichtungen).

In gleicher Weise gilt es, Schülerinnen und Schüler „mit Formen gelebten Glaubens bekannt zu machen und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche zu ermöglichen. Ohne ein zumindest ansatzweises Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens wird die unterrichtliche Einführung in die Wissensformen des Glaubens ohne nachhaltige Wirkung bleiben.“⁷

Der Unterricht gliedert sich in Einheiten. Eine Unterrichtseinheit setzt sich zusammen aus Sequenzen zum gezielten Aufbau einer begrenzten Anzahl von Kompetenzen. Bei der Entwicklung einer solchen Unterrichtseinheit ist zu klären, über welche Lernvoraussetzungen die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die zu vermittelnden Kompetenzen bereits verfügen. Die Unterrichtsplanung legt fest, welche prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen in der Unterrichtseinheit vorrangig gefördert werden sollen. Die Lernschritte zum Kompetenzaufbau, Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Handlungsmuster und Medien werden miteinander verknüpft und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht, sodass die erwarteten Kompetenzen möglichst nachhaltig aufgebaut werden. Die Lehr- und Lernangebote in den unterschiedlichen Jahrgängen sind so aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden, dass ein vertiefendes Lernen möglich wird. Der auf Langfristigkeit angelegte kompetenzorientierte Unterricht organisiert Lernen als einen kumulativen Prozess mit konstanten einübenden und wiederholenden Verfahren. Die prozessbezogenen Kompetenzen sind deshalb auf variierende religiös relevante Kontexte (z. B. lebenspraktische Situationen, ethisch-moralische Herausforderungen, Sinn-Fragen) zu beziehen. Übungs- und Wiederholungsphasen sind so zu planen, dass bereits erworbene Kompetenzen gesichert oder Unterrichtsinhalte auf Kompetenzen hin transparent werden. Hierzu gehört eine ausreichende

⁷ Die deutschen Bischöfe. *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Bonn 2005, S. 24.

Breite von Aufgabenstellungen und Transfersituationen. Wie im kompetenzorientierten Unterricht überhaupt sind auch in diesen Phasen der Übung und Wiederholung möglichst vielfältige Methoden einzusetzen.

Kompetenzorientierung bedarf der Überprüfbarkeit. Nötig hierfür sind konkrete Aufgabenstellungen, anhand derer die jeweilige erwartete Kompetenz von Schülerinnen und Schülern gezeigt bzw. nachgewiesen werden kann. Bei der Überprüfung geht es darum festzustellen, ob bzw. in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler über die betreffende Kompetenz verfügen. Erforderlich hierfür sind Aufgaben, die hinreichend komplex sind, Anwendungsbezüge und methodische Vielfalt aufweisen und möglichst unterschiedliche Lösungsarten und -wege zulassen.

2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z. B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexere Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um allen Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es sinnvoll, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die zu erreichenden Kompetenzniveaus, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt.

3 Erwartete Kompetenzen

3.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Es wird grundlegend zwischen fünf Dimensionen handelnden Umgangs mit religiösen bzw. religiös bedeutsamen Inhalten unterschieden. Diese werden als prozessbezogene Kompetenzen bezeichnet. In der nachfolgenden Übersicht werden diese für religiöse Bildung grundlegenden Dimensionen dargestellt (Fettdruck) und an Beispielen erläutert. Ihre verbindliche Form im Sinne der Festlegung von konkreten, landesweit gültigen Lernergebnissen erhalten die prozessbezogenen Kompetenzen durch die inhaltsbezogenen Kompetenzen.

Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben

- Religiöse Spuren und Dimensionen in der persönlichen Lebenswelt entdecken und mitteilen
- Grundlegende Ausdrucksformen der Religionen sowie des katholischen Glaubens (Symbole, Rituale, Feste, Mythen, diakonisches Handeln) wahrnehmen und beschreiben
- Situationen beschreiben, in denen existenzielle Fragen des Lebens auftreten
- Bestimmte Entscheidungssituationen der eigenen Lebensführung als religiös relevant erkennen
- Ethische Herausforderungen in ausgewählten gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös bedeutsam erkennen und erläutern

Deutungskompetenz – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten

- Grundformen religiöser Sprache (z. B. Gebet, Lied, Bekenntnis, Gleichnis, Mythos, Symbol) erkennen und als Ausdruck existenzieller Erfahrungen verstehen
- Biblische, lehramtliche, fachwissenschaftliche und andere für den katholischen Glauben grundlegende Texte methodisch erschließen
- Über das katholische Verständnis des Christentums Auskunft geben
- Glaubenszeugnisse und christliche Grundideen in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutsamkeit aufzeigen
- Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede benennen und erläutern
- Religiöse Motive und Ausdrucksformen in der Kultur (Literatur, Bild, Musik, Werbung, Film, Sport) identifizieren und erläutern

Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen

- Sich mit anderen religiösen Überzeugungen und nicht-religiösen Weltanschauungen begründet auseinandersetzen
- Lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen unterscheiden
- Zweifel und Kritik an Religion artikulieren und ihre Berechtigung prüfen
- Einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und begründet vertreten

Dialogkompetenz – am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen

- Eigene Erfahrungen mit Religion sowie eigene Vorstellungen von Religion verständlich machen
- Die Perspektive von Menschen in anderen Lebenssituationen und anderen religiösen Kontexten einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen
- Sich aus der Perspektive des katholischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen begründet auseinandersetzen

Gestaltungskompetenz – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden

- Aspekten des christlichen Glaubens in gestalterischen Formen (z. B. Text, Bild, Musik, szenische Interpretation) Ausdruck verleihen
- Religiöse Symbole und Rituale der Alltagskultur inhaltlich angemessen (um-)gestalten
- Religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren

3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche und inhaltsbezogene Kompetenzen

Die prozessbezogenen Kompetenzen im Religionsunterricht werden von den Schülerinnen und Schülern in Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens, anderer Religionen und Weltanschauungen erworben. Dementsprechend müssen Kompetenzen inhaltsbezogen konkretisiert und systematisch dargestellt werden. Dieses erfolgt in sechs Kompetenz- bzw. Gegenstandsbereichen aus der Perspektive des katholischen Verständnisses des Christentums⁸:

- Mensch
- Jesus Christus
- Kirche
- Gott
- Ethik
- Religionen

Die Konstruktion der genannten Kompetenzbereiche verdankt sich sowohl der „Hierarchie der Wahrheiten“ (Unitatis redintegratio 11) als auch langjähriger didaktischer Reflexion und unterrichtspraktischer Erfahrung. Die Gliederung ermöglicht sowohl eine kontinuierliche Weiterführung der unterrichtlichen Arbeit der Grundschule als auch den Anschluss an die didaktische Strukturierung des Unterrichts in der Qualifikationsphase.

Die Kompetenzbereiche stellen keine Unterrichtsthemen dar und geben diese auch nicht vor. Sie ordnen die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden inhaltlichen Kompetenzen in nachvollziehbarer Form und veranschaulichen das Prinzip des kumulativen Lernens.

Allen Kompetenzbereichen liegt aus der Sicht der katholischen Theologie der hermeneutische Bezug zu **Bibel und Tradition** zugrunde. Dieser Bezug ist in der didaktischen Umsetzung zu berücksichtigen.

Im Kompetenzbereich **Mensch** erschließen sich die Schülerinnen und Schüler zentrale Aspekte des christlichen Menschenbildes: Geschöpflichkeit und Ebenbildlichkeit, Endlichkeit und Erlösungsbedürftigkeit sowie Verantwortung des Menschen für sich selbst, seine Mitmenschen, die Schöpfung und Gott.

⁸ vgl. Die deutschen Bischöfe, *Bildungsstandards*, S. 16.

Die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten des christlichen Menschenbildes sowie anderen Menschenbildern gibt den Schülerinnen und Schülern eine Hilfe für die Ausbildung der eigenen Identität.

Der Kompetenzbereich **Gott** eröffnet den Schülerinnen und Schülern bei ihrer Suche nach Lebenssinn die Berührung mit dem christlichen Glauben an den unbedingt liebenden und zugleich unbegreiflichen Gott. Die Spannung von Nähe und Ferne, von geschichtlicher Konkretheit und transzendenter Verborgenheit stellt dabei ein kritisches Korrektiv für jede psychologisch projizierende, interessengeleitete oder fundamentalistisch anmaßende Gottesauffassung dar und ermöglicht den Jugendlichen die Option von Freiheit und Identität.

Im Kompetenzbereich **Jesus Christus** begegnen die Schülerinnen und Schüler der Person Jesu vor dem Hintergrund seiner Zeit und jüdischen Umwelt und erschließen in der Beschäftigung mit biblischen Geschichten die Rede Jesu vom Reich Gottes als befreiende Botschaft. Sie lernen in der Auseinandersetzung mit Leben, Tod und Auferstehung Jesu Christi die Grundpfeiler des christlichen Glaubens altersangemessen zu verstehen und können daraus Handlungs- und Hoffnungsperspektiven für das eigene Leben ableiten.

Im Kompetenzbereich **Ethik** gewinnen die Schülerinnen und Schüler Einsichten in die Problematik des menschlichen Zusammenlebens sowie in die Notwendigkeit der Orientierung an sittlich und religiös begründeten Normen. Sie lernen in der Begegnung mit den herausfordernden Traditionen der biblisch-christlichen Überlieferung ihre eigene Verantwortung altersangemessen zu artikulieren und wahrzunehmen.

Im Kompetenzbereich **Kirche** werden die Schülerinnen und Schüler in das unaufhebbare Spannungsverhältnis zwischen Gottes Anruf und menschlicher Antwort eingeführt. Ausgehend von konkret erfahrbaren grundlegenden Gemeinsamkeiten und Unterschieden der christlichen Konfessionen und in der Auseinandersetzung mit der wechselvollen Gestaltung der gemeinschaftlichen Nachfolge Christi in Geschichte und Gegenwart gewinnen die Schülerinnen und Schüler ein sachgemäßes Verständnis für das Heilsangebot der katholischen Kirche.

Im Kompetenzbereich **Religionen** erschließen sich die Schülerinnen und Schüler Grundzüge anderer Religionen, um am interreligiösen Dialog sachgerecht teilnehmen und Menschen anderer kultureller Traditionen mit Achtung und Respekt begegnen zu können. Dabei nehmen sie das Selbstverständnis und den Wahrheitsanspruch fremder religiöser Überlieferungen sensibel wahr und setzen diese vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Herausforderungen in Bezug zum katholischen Glauben sowie den kulturell-sittlichen Errungenschaften der Moderne.

3.2.1 Mensch

Leitthemen Prozess- bezogene Kompetenzen	Menschsein in der Schöpfung	Identität und Beziehung	Sinnsuche und Erlösung
	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
<p>Religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>In religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</p> <p>Am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen</p> <p>Religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Schönheit und Vielfalt des Lebens. • stellen den Menschen als Geschöpf Gottes dar. • setzen sich mit Fragen zum Umgang mit der Schöpfung auseinander. • entwerfen Ideen umweltgerechten Handelns. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen von Selbst- und Fremdbestimmung. • setzen sich mit Erfahrungen von Schuld und Vergebung auseinander. • erläutern den Zuspruch und Anspruch Gottes an einem biblischen Beispiel. • erörtern den Wert von Vorbildern für die Identitätsbildung. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Erfahrungen von Umbrüchen, Scheitern und Krise. • setzen sich vor dem Hintergrund der Endlichkeit mit Sinn und Ziel des Lebens auseinander. • interpretieren die christliche Erlösungsbotschaft als Option für die eigene Lebensgestaltung. • beurteilen nichtchristliche Sinnangebote.

Biblische Basistexte

Gen 1-2; Gen 3; Gen 11, 1-9 (Turmbau); Ps 8 (Lob des Schöpfers); Mt 5, 1-12 (Seligpreisungen); Lk 15, 11-32 (Gleichnis vom gütigen Vater); Röm 3, 21-31 (Erlösung)

Verbindliche Grundbegriffe

Bund, Ebenbild, Freiheit, Menschenwürde, Person, Schöpfung, Sünde/Schuld

Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb

Menschsein in der Schöpfung	Identität und Beziehung	Sinnsuche und Erlösung
<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen von Angenommensein, Zusammenhalt, Geborgenheit • Glück und Leid, Freude und Trauer, Geburt und Tod, Erfolge und Niederlagen • Naturphänomene und -erfahrungen, Umgang mit Tieren • Einzigartigkeit und unverwechselbare Persönlichkeit des Menschen • Mensch als Gemeinschaftswesen • Herrschaftsauftrag Gottes an die Menschen • Menschliche Eingriffe in die Natur, Umweltprobleme, Menschen in umweltzerstörten Regionen • Eigener Umgang mit Ressourcen, z. B. Kleidung, Ernährung, Müll • Erntedank, Schöpfungsspiritualität, z. B. Sonnengesang • Umweltschutz, sorgsamer Umgang mit Tieren • Schulische und kirchliche Projekte, z. B. Müllsammelaktionen und -vermeidung, Vegetarische Tage, Umwelt-AG, Kirchengemeinden für die Sonnenenergie, Fairtrade 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritäts- und Freiheitsansprüche in Familie, Schule, Kirche, Freizeit und Medien • Identitätsfindung als Prozess (Körper, Leistung, Beziehung, Besitz, Wertvorstellungen) • Freundschaft und Sexualität, Pubertät, Krisenerfahrungen, Suchterfahrungen • Fehlerhaftigkeit, Versagen, Sünde • Verzeihung, Versöhnung • Gewissen, Gnade, Rechtfertigung • Sakrament der Versöhnung • Dekalog, Seligpreisungen, Gleichnisse, Umkehrgeschichten • Erkenntnis von Gut und Böse, Übernahme von Verantwortung • Beispiele und Modelle gelingenden Lebens in Familie, Umfeld und Medien • persönliche Begegnungen und Besuch von Handlungsorten, z. B. soziale Einrichtungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Herausfordernde Lebenssituationen, z. B. schulische Krisen, Trennung, Arbeitsplatz- und Wohnortwechsel, Krankheit und Tod, Infragestellung religiöser Gewissheiten • Unterscheidung von existentiell relevanten und anderen Fragen, z. B. Kants „W-Fragen“ • Antwortversuche aus Religion, Philosophie, Psychologie und Weltanschauungen • Funktion von Religion und Glaube • Leben im Bewusstsein des Angenommenseins und der bedingungslosen Liebe Gottes zu allen Menschen, z. B. Einsatz für andere, Toleranz, Schutz vor Überforderung und Zynismus • Handeln in der Nachfolge Jesu und aus der Hoffnung auf Vollendung des Lebens bei Gott • Lebensförderliche und lebensfeindliche Weltanschauungen • Ratgeberliteratur, Lebensregeln, Fundamentalismus, religiöse Sondergemeinschaften

3.2.2 Gott

Leitthemen Prozess- bezogene Kompetenzen	Rede von und mit Gott	Gottesvorstellungen	Gottesglaube und Gotteszweifel
	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
<p>Religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>In religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</p> <p>Am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen</p> <p>Religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Vorstellungen und Darstellungen von Gott. • erläutern biblische Bildworte für Gott. • setzen sich mit Lebensgeschichten von glaubenden Menschen auseinander. • gestalten Formen des Sprechens von und mit Gott. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Inanspruchnahme Gottes durch Menschen. • interpretieren zentrale biblische Texte als Erfahrungen der Menschen mit Gott. • setzen sich mit Fehlformen des Gottesglaubens auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren existenzielle Anfragen an Gott bzw. den Gottesglauben. • untersuchen Antworten von Religionen auf Leiderfahrungen. • nehmen gegenüber atheistischen Positionen einen begründeten Standpunkt ein.

Biblische Basistexte

Ex 3 (Offenbarung Jahwes); Ex 20, 4 (Bilderverbot); Hiob (Auszüge); Ps 23 (guter Hirte); Jona; Mt 6, 9-13 (Vaterunser); Joh 20, 24-31 (Thomas)

Verbindliche Grundbegriffe

Atheismus, Bilderverbot, Exodus, Götze, Jahwe, Metapher, Monotheismus, Offenbarung, Theodizee, Trinität

Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb

Rede von und mit Gott	Gottesvorstellungen	Gottesglaube und Gotteszweifel
<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Gottesvorstellungen, Rede von Gott in Bildern, Symbolen und Texten • Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Darstellung Gottes, Bilderverbot • Namen, z. B. Jahwe, Vater, Abba • Bildworte, z. B. Hirte, Lebensquelle, Schöpfer, Kriegsherr, Geliebter, Geist, Weisheit • Biblische Glaubensgeschichten, z. B. Abraham, Mose, Josef, Rut, Petrus, Paulus • Zeugnisse von Heiligen, z. B. Nikolaus, Martin, Franziskus • Engagierte Christen im eigenen Umfeld, z. B. Tafel, Besuchsdienst, Asyl- und Flüchtlingshilfe • Biblische und kirchliche Gebete, z. B. Psalmen, Vaterunser, Ave Maria • Verfassen und Gestalten eigener Gebete • Weitere Ausdrucksformen, z. B. Gesang, Tanz, Texttheater, Gottesdienste und Andachten 	<ul style="list-style-type: none"> • Gottesbilder in Literatur, Musik, Kunst und Liturgie • Glaubensgeschichten aus dem AT oder NT, z. B. Abraham, Jeremia, Jona, Paulus • Option für die Armen, Fundamentalistische Versuchungen • Bilderverbot als Ausdruck der Unverfügbarkeit Gottes • Gott als Befreier und Gesetzgeber, z. B. Exodus • Gott und Prophetie • Gott als Barmherzigkeit, z. B. in Jesu Worten und Taten • Gott als die Liebe, z. B. johanneische Schriften • Gott als Dreieiniger (Trinität) • Unterscheidung biblischer Gattungen und Formen sowie ihrer Intentionen • Götzenkritik im AT • Alltagsgötzen und Pseudogöttheiten, z. B. Fankult, Fantasyspiele • Hexen- und Teufelsglaube • Neuheidentum und Esoterik • Fundamentalistische Gruppierungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Katastrophen, Leid und Tod • Naturwissenschaftliche Erkenntnisse, z. B. Evolutionstheorie • Nichterfahrbarkeit oder Abwesenheit bzw. Verborgtheit Gottes • Jüdische und christliche Antwortversuche auf die Theodizeefrage, z. B. Leid als Strafe und Prüfung, das Buch Hiob, Freiheit des Menschen • Islam: Vorstellung von der absoluten Souveränität Gottes • Hinduismus: Samsara und Karma • Buddhismus: Die vier edlen Wahrheiten • Formen des Atheismus, z. B. theoretisch, praktisch, militant, methodologisch • Grundpositionen der neuzeitlichen Religionskritik, z. B. Projektionstheorie, Opiumverdacht • Gottesbeweise, Gotteserfahrungen in der Mystik, Wunder • Dialog zwischen Naturwissenschaft und Glaube, Mehrdimensionalität der Wirklichkeit

3.2.3 Jesus Christus

Leitthemen Prozess- bezogene Kompetenzen	Jesus in seiner Zeit und Umwelt	Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes	Jesu Tod und Auferstehung
	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
<p>Religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>In religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</p> <p>Am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen</p> <p>Religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> nennen wesentliche Stationen im Leben Jesu. beschreiben Jesus als gläubigen Juden. setzen christliche Feste und Bräuche in Beziehung zum Leben Jesu. untersuchen die Herausforderung Jesu für einzelne Menschen und Gruppen an Beispielen. 	<ul style="list-style-type: none"> interpretieren Gleichnisse und Wundergeschichten als Hinweise auf das Reich Gottes. vergleichen Person und Botschaft Jesu mit einer bedeutenden Gestalt einer anderen Religion. setzen sich mit der Relevanz von Person und Botschaft Jesu auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> untersuchen Darstellungen von Kreuz und Auferstehung. interpretieren Tod und Auferstehung Jesu als zentrale Inhalte des christlichen Glaubens. vergleichen das christliche Verständnis von Auferstehung mit anderen Vorstellungen.

Biblische Basistexte

Mt 20, 1-15 (Arbeiter im Weinberg); Lk 2, 1-21 (Geburtsgeschichte); Lk 22-24 (Passion, Kreuz, Grab, Emmaus); Mk 8, 22-26 (Heilung eines Blinden); 1 Kor 15, 3-10 (Auferweckung Christi)

Verbindliche Grundbegriffe

Auferstehung/Auferweckung, Christus/Messias, Erlösung, Evangelium, Gleichnis, Menschwerdung, Nachfolge, Passion, Reich Gottes, Sohn Gottes

Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb

Jesus in seiner Zeit und Umwelt	Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes	Jesu Tod und Auferstehung
<ul style="list-style-type: none"> • Galiläa, Samaria, Judäa • Nazaret, Kapernaum, See Genezaret, Jerusalem • Kindheit, öffentliches Auftreten, Passion, Tod und Auferstehung • Leben in Palästina unter römischer Herrschaft • Aufbau und Inhalte der jüdischen Heiligen Schrift • Tora, Sabbat, Tempel, Synagoge • Gebote und religiöse Verpflichtungen, Gleichnisse, Vaterunser • Religiöse Gruppen zur Zeit Jesu • Weihnachten, Ostern, Pfingsten • Advent, Fastenzeit, Sonntag • Wallfahrt, Sternsinger-Aktion • Pharisäer, Schriftgelehrte, Tempelpriester, Römer • Zöllner, Ehebrecherin, reicher Jüngling, Martha, Bartimäus • Barmherzigkeit, Versöhnung, Nächstenliebe, Feindesliebe 	<ul style="list-style-type: none"> • Entstehung, Aufbau und Inhalte des Neuen Testaments • Anbruch, Wachstum, Naherwartung, Barmherzigkeit, Vergebung, Umkehr • Krankenheilungen, Dämonenaustreibungen, Brotvermehrung • Siddhartha Gautama: Fürstensohn, Mystiker, Asket, Buddha • Mohammed: Kaufmann, Prophet, Staatsmann, Leitbild • Mahatma Gandhi: Widerständler, Pazifist, Asket, politischer Visionär • Formen der Nachfolge: bürgerliches Christentum, Priestertum, Ordensleben, Kommunitäten • Exemplarische Gestalten christlicher Nachfolge, z. B. Hildegard von Bingen, Franziskus, Elisabeth von Thüringen, Frère Roger, Franz Jägerstätter • Christliche Projekte, z. B. Freiwilligendienst im In- und Ausland, soziales Engagement kirchlicher Schulen und katholischer Bistümer, Weltjugendtag • Christsein in Verfolgungssituationen, Märtyrertum 	<ul style="list-style-type: none"> • Kreuz und Auferstehung in Kunst, Musik, Film, Literatur und Liturgie • Kreuzwege, Bekenntnisse, Lieder, Hungertücher, Turiner Grabtuch • Passionsgeschichten, • Frauen am Grab, Erscheinungsgeschichten • Palmsonntag, Gründonnerstag, • Karfreitag und Ostern • Opfer, Erlösung, Eucharistie, • Hoheitstitel, Gottessohnschaft • Metaphern und Bilder, z. B. Neuschöpfung, Ewiges Leben, Paradies, Himmel und Hölle, Unsterblichkeit der Seele; Wiedergeburt, Nirwana, das Nichts • Relevanz für die Lebensgestaltung, z. B. Solidarität, Gelassenheit, Hoffnung, Angst, Überforderung, Fortschrittsoptimismus, Utopie, Perfektionswahn, Nihilismus

3.2.4 Ethik

Leitthemen Prozess- bezogene Kompetenzen	Miteinander leben	Verantwortlich handeln	Herausforderungen des Lebens
	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
Religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten In religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen Am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen Religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden	<ul style="list-style-type: none"> nennen Grundbedürfnisse von Kindern. erläutern die positive Bedeutung von Normen und Regeln. untersuchen eine biblische Geschichte von der Parteilichkeit Gottes für die Marginalisierten. setzen sich mit Beispielen solidarischen Handelns auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> stellen Beispiele für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit dar. interpretieren prophetisches Auftreten als Korrektur von Fehlhaltungen. setzen sich mit der Relevanz des Prophetischen mit Blick auf die Gegenwart auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben ethische Konflikte der Gegenwart. wenden Schritte ethischer Urteilsbildung an. bewerten eine lehramtliche Aussage zu einem ethischen Konflikt. entwerfen christliche Hilfsangebote für Menschen in Konfliktsituationen.

Biblische Basistexte

Ex 20, 1-17 (Dekalog); Jes 11, 1-10 (Friedensvision); Am 8, 4-7 (Sozialkritik); Mt 5-7 (Bergpredigt); Mt 7, 12 (Goldene Regel); Lk 10, 30-37 (barmherziger Samariter); Mk 12, 28-34 (Doppelgebot der Liebe)

Verbindliche Grundbegriffe

Bergpredigt, Diakonia, Dekalog, Ethik, Gerechtigkeit, Gewissen, Goldene Regel, Prophetie

Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb

Miteinander leben	Verantwortlich handeln	Herausforderungen des Lebens
<ul style="list-style-type: none"> • Liebe, Angenommensein, Vertrauen, personale Zuwendung, Respekt, Gemeinschaft, Familie • Kinderrechte, z. B. Nahrung, Kleidung, Bildung, Spiel- und Freizeit, Fürsorge, gewaltfreie Erziehung, Schutz vor Krieg • Regeln in Schule und Alltag, z. B. Schulordnung, Klassenregeln, Familienpflichten • Goldene Regel, Doppelgebot der Liebe, Zehn Gebote • Schutz der Schwachen, Verlässlichkeit der Beziehungen, Ermöglichung von Freiheit, Konfliktschlichtung und Rechtsprechung • Wahrnehmung, Empathie, Zuwendung, Hoffnung, Befreiung, Rettung, Heilung, Gemeinschaft • Biblische Beispiele: Israel in Ägypten, der bedrängte Psalmbeter, die Geburtsgeschichte, der barmherzige Samariter, Zachäus, Jesus am Kreuz • Kinderrechtsarbeit, z. B. Misereor Fastenaktion, Kinderschutzbund • Schulpartnerschaften, Mediation, Konfliktlotsen, Spendenlauf, Schulsanitäter 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang in Familie, Schule, Verein, Gesellschaft und Staat • Umgang mit Unterschieden, z. B. Geschlecht, Aussehen, Herkunft, Gesundheit, Intelligenz, sozialer und wirtschaftlicher Status • Opfer von Gewalt, Terror, Krieg und Umweltzerstörung • Egoismus, Götzenkult, Ausbeutung, Verantwortungslosigkeit, Ritualismus, Rechtsbruch, Unterdrückung und Gewalt • Prophetische Profile: Gerechtigkeit, z. B. Amos; Frieden, z. B. Jesaja; Tempelkritik, z. B. Jeremia; Gnade vor Recht, z. B. Jona • Protest, Mut und Zivilcourage; Ehrenamt und Gemeinwohl • Katakombenpakt, Konziliarer Prozess, Nichtregierungsorganisationen • Mutter Teresa, Oscar Romero, Erwin Kräutler, Papst Franziskus, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Dalai Lama, Malala Yousafzai 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwangerschaftsabbruch, Sterbehilfe, Organspende, Suizid, Todesstrafe, Sexualität • Armut und Reichtum, Umweltzerstörung, Ressourcenverteilung, Tierhaltung • Militärische Intervention, gerechter Krieg, Flucht und Migration • aktuelle Beispiele aus der medialen Berichterstattung, Dilemmageschichten • Situationsanalyse, Interessenanalyse, Abwägen der Verhaltensalternativen, Normenprüfung, Güterabwägung • Gewissen, lehramtliche Aussagen, biblische Basistexte, Normen der Sittlichkeit • Ethische Begründungsmuster, z. B. Deontologie, Utilitarismus • Grundlagen und Stringenz der Argumentation • Perspektivenwechsel • Lebensschutz, Lebensdienlichkeit, Menschenwürde • Freiheit, Selbstbestimmung, Nutzen, Fairness • Caritas, Hospiz, Telefon-, Krankenhaus-, Gefängnis- und Militärseelsorge, Schwangerenkonfliktberatung, Flüchtlingshilfe, Kirchenasyl

3.2.5 Kirche

Leitthemen Prozess- bezogene Kompetenzen	Glauben in verschiedenen Kirchen	Kirche und Ökumene	Kirche in Staat und Gesellschaft
	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
<p>Religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>In religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</p> <p>Am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen</p> <p>Religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren Kenntnisse über und eigene Erfahrungen mit Kirche. • erläutern Gemeinsamkeiten und Unterschiede von evangelischer und katholischer Kirche. • stellen Beispiele ökumenischer Zusammenarbeit und christlichen Engagements dar. 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen die Vielfalt christlicher Konfessionen und Gemeinschaften dar. • untersuchen Ursachen, Verlauf und Folgen der Reformation. • setzen sich aus katholischer Sicht mit konfessionellen Unterschieden auseinander. • untersuchen heutige Ansätze der Ökumene. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Gestalt und das Engagement der Kirche in Staat und Gesellschaft. • erklären den Aufbau und das Selbstverständnis der katholischen Kirche. • untersuchen exemplarisch eine Auseinandersetzung zwischen Staat, Gesellschaft und Kirche.

Biblische Basistexte

Apg 2 (Pfingsten); 1 Kor 12, 12-31 (Gemeindeordnung); Mt 16, 18-20 (Primat); Röm 1,17 (Rechtfertigung); Röm 13, 1-7 (staatlicher Gehorsam)

Verbindliche Grundbegriffe

Apostel, Charisma, Eucharistie, Gnade, Konfession, Konzil, Märtyrer, Ökumene, Priestertum, Rechtfertigung, Reformation, Sakrament

Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb

Glauben in verschiedenen Kirchen	Kirche und Ökumene	Kirche in Staat und Gesellschaft
<ul style="list-style-type: none"> • Merkmale katholischen Gemeindelebens, z. B. Sonntagsgottesdienst, Taufe, Erstkommunion, Firmung; Katechese, Ministrantendienst, Fronleichnam, Ferienfreizeiten • Merkmale urchristlichen Gemeindelebens, z. B. „Brotbrechen“, Agape, Verfolgung, Konfliktschlichtung im Philemonbrief • Priester, Bischof, Papst, Diakon, Pastoral- und Gemeindereferenten • Kirchenräume, Feste im Kirchenjahr, Schulgottesdienste, Prozessionen • Maria, Märtyrer, Heilige und Propheten • Glaubensbekenntnis, Vaterunser, Sakramente, Gebete, Segen, Lieder • Pfarrerin, Bischöfin, Rolle der Laien • Caritas, Diakonie, Adveniat, Misereor, Brot für die Welt • ökumenische Gottesdienste, konfessionell-kooperativer Religionsunterricht • Sozialstation, Bahnhofsmision, Tafel 	<ul style="list-style-type: none"> • Katholizismus, Orthodoxes Christentum, Luthertum, reformierte Kirchen, Freikirchen, Sondergemeinschaften • Konfessionelle Profile vor Ort • Spätmittelalterliche Frömmigkeitsformen, Kirchenkrise, reformatorischer Protest, reformatorische Kirchenbildung und Reformkonzil von Trient • Erasmus, Karl V., Luther, Zwingli, Calvin, Hadrian VI. und Ignatius von Loyola • Rechtfertigung, konfessionelle Polemik und Religionskriege, Konfessionalisierung des Alltags, der Kunst und des Kirchenbaus • Sakramente als Zeichen der Zuwendung Gottes, Eucharistie/Abendmahl • Schrift, Tradition, Kirchen- und Amtsverständnis, Papsttum, Zölibat und evangelisches Pfarrhaus • gegenseitige Anerkennung der Taufe, gemeinsames Verständnis der Rechtfertigungslehre • ökumenische Kirchentage, Projekte vor Ort 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensionen des „Kirche“-Begriffs, z. B. repräsentativer Baukörper, Organisation, Arbeitgeberin mit Dienstrecht, Gemeinschaft der Gläubigen, Hierarchie, Gremien • Präsenz von Kirche, z. B. Weltkirche, Konzil, Papsttum und römische Kurie, Bischof und Bistum, Pfarrei, Mönchtum und Ordenswesen, Kategorialseelsorge, City- und Jugendkirchen, Pilgerorte, Caritas, Beratungsangebote, Ethikrat • Bilder von Kirche, z. B. Leib Christi, Volk Gottes, Burg, Stadt auf dem Berg • Erstes und Zweites Vatikanisches Konzil • Gemeinsames Priestertum aller Gläubigen, Apostolische Sukzession, Kleriker, Laien, Ordensangehörige • Christenverfolgungen in Geschichte und Gegenwart, Konstantinische Wende, Investiturstreit, Kolonialismus, Kulturkampf, christliche Parteien, Kirche im Nationalsozialismus, Kirche und Regime in Lateinamerika • Konflikte in politischen, ethischen und kulturellen Fragen, z. B. Diktatur und Demokratie, kirchliche Freiheit, Schwangerschaftsabbruch, Sterbehilfe, kirchliches Dienstrecht, Religionsunterricht, Kirchenasyl

3.2.6 Religionen

<div style="text-align: center;">Leitthemen</div> <div style="text-align: center;">Prozess- bezogene Kompetenzen</div>	Entdeckung der Religionen	Begegnung der Religionen	Verantwortung der Religionen für die Welt
	am Ende von Schuljahrgang 6	am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
<p>Religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten</p> <p>In religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</p> <p>Am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen</p> <p>Religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen Spuren religiösen Lebens und Glaubens im Alltag auf. • beschreiben Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den monotheistischen Religionen. • stellen elementare religiöse Gegenstände, Zeichen und Symbole dar. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Lebenswelten von Angehörigen anderer Religionen. • vergleichen zentrale christliche Glaubenselemente mit denen anderer monotheistischer Religionen. • setzen sich mit Einstellungen gegenüber anderen Religionen auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen zu einer gesellschaftlich relevanten Fragestellung Auffassungen aus anderen Weltreligionen auf. • arbeiten Merkmale fernöstlicher und monotheistischer Religionen heraus. • erörtern Chancen und Grenzen einer gemeinsamen Verantwortung der Religionen für die Welt.

Biblische Basistexte

Gen 12-22 (Auszüge), Mt 28, 16-20 (Missionsauftrag)

Verbindliche Grundbegriffe

Antijudaismus, Erlösung, Fundamentalismus, interreligiöser Dialog, Polytheismus, Symbol, Weltethos

Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb

Entdeckung der Religionen	Begegnung der Religionen	Verantwortung der Religionen für die Welt
<ul style="list-style-type: none"> • Orte des Glaubens und des Gemeindelebens, religiöse Symbole, Rhythmisierung des Lebens, religiöse Feste und Feiern • Speisevorschriften, Fastenzeiten, Gebete • Begriff der „abrahamitischen Religionen“ • Gestalten, z. B. Abraham, Sara und Hagar, Isaak und Ismael, Mose, David, Jesus, Mohammed • Feste und Festzeiten, z. B. Weihnachten, Ostern, Pfingsten; Pessach, Jom Kippur, Sukkot; Ramadan, Ramadanfest, Opferfest • Feiern, z. B. Taufe, Erstkommunion, Konfirmation, Firmung; Beschneidung, Bar/Bat Mizwa • Credo; Sch'ma Israel; Shahada • Gebote und religiöse Pflichten • Kreuz, Osterkerze, Kelch, Ikone; Kippa, Tallit und Tefillin, Mesusa, Torafinger Jad, Menora; Koran, Gebetsteppich, Kopftuch, Gebetskette 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenleben mit Menschen anderer Religionen in der Nachbarschaft, „interreligiöser“ Stadtplan • Religiös geprägte Kulturen, z. B. Judentum in Israel, Islam in türkisch- oder arabischsprachigen Ländern, Buddhismus in Thailand • Schöpfung, Monotheismus, Schriftreligionen, Religionsbegründer • Bibel, Jesus Christus, Kreuz und Auferweckung, dreifaltiger Gott, Kirche; Tora, Talmud, Synagoge, Jerusalem; Koran, Moschee, Mekka, Medina • Credo, Dekalog, Bergpredigt, Doppelgebot der Liebe; Sch'ma Israel, Beschneidung, Sabbat, Halacha; Shahada, Gebet/Al-Fatiha, Freitagsgebet, Fünf Säulen des Islam, Scharia • Nachbarschaft und Freundschaft • Stellung der Frau in den Religionen, Intoleranz, religiös motivierte Gewalt • christlicher Antijudaismus, islamischer Fundamentalismus • Unterscheidung der sozialen, ökonomischen und politischen Dimensionen bei der Beurteilung der Religionen, Spannungsverhältnis von Kultur und Religion 	<ul style="list-style-type: none"> • Menschenrechte und Menschenpflichten, Geschlechterbeziehung, Ökologie und Umweltschutz, Lebensschutz, Gerechtigkeit in Gesellschaft und Wirtschaft • Heilige Schriften und Autoritäten, Tradition und Traditionsverständnis, Kultur und Mentalitäten, Kontinuität und Wandel • Zentrale Begriffe, z. B. Samsara, Karma, Wiedergeburt, Kastenwesen, die vier edlen Wahrheiten, Achtfacher Pfad, Moksha, Nirwana; Schöpfung, Personalität, Freiheit, Sünde, Seele, Leid, Auferstehung, Erlösung, Paradies • Buddha, Konfuzius, Laotse, Jesus, Mohammed • Strukturunterschiede, z. B. zyklisches und lineares Denken, Gottesbild, Menschenbild • Projekt Weltethos, Parlament der Weltreligionen, Friedensgebet in Assisi • Verhältnis des Christentums zu den nichtchristlichen Religionen, z. B. Nostra Aetate, Absolutheitsanspruch und Toleranz • religiös motivierte Konflikte, Fundamentalismus

3.3 Zusammenführung von Kompetenzen

Inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen sind aufeinander bezogen bzw. in der Planung aufeinander zu beziehen. Jede inhaltsbezogene Kompetenz als verbindliches Lernergebnis weist durch ihren Operator auf eine prozessbezogene Erschließungsform hin. Um im Unterricht zu diesem verbindlichen Lernergebnis zu gelangen, werden in der Planung auch andere prozessbezogene Erschließungsformen eines Themas bzw. eines Inhalts berücksichtigt. Ein Beispiel einer solchen Planung ist im Anhang beigefügt.

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen.

In Lernkontrollen werden überwiegend Kompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben werden konnten. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. In schriftlichen Lernkontrollen sind alle drei Anforderungsbereiche „Wiedergeben und beschreiben“, „Anwenden und strukturieren“ sowie „Transferieren und verknüpfen“ zu berücksichtigen. Bei schriftlichen Lernkontrollen liegt der Schwerpunkt in der Regel in den Bereichen I und II. Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses *Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums* in der jeweils gültigen Fassung.

Mündliche und andere fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtzensur ein als die schriftlichen Leistungen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtzensur ist abhängig von der Anzahl der schriftlichen Lernkontrollen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unterschreiten.

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z. B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- Mündliche Überprüfungen
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Lernbegleitheft, Lerntagebuch, Portfolio)
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen

- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. durch Einsatz von Multimedia, Plakat, Modell)
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung
- Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte
- Planung, Durchführung und Präsentation von Aktivitäten an außerschulischen Lernorten
- Freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe)

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess.

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtssequenzen fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entwickelt Unterrichtskonzepte zur inneren Differenzierung,
- arbeitet mit dem Fach Evangelische Religion in allen den fachlichen Bereich betreffenden Angelegenheiten zusammen,
- prüft und regelt ggf. Möglichkeiten der konfessionellen Kooperation gemäß dem Erlass „Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ in der jeweils geltenden Fassung,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- legt Themen bzw. Unterrichtssequenzen für Wahlpflichtkurse sowie Profile in Abstimmung mit den schuleigenen Arbeitsplänen fest,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Lernkontrollen im Schuljahr,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Gedenktage, Ausstellungen, Projekttag, Schul- und Schülergottesdienste, anlassbezogene religiöse Feiern, diakonische Projekte etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- initiiert und fördert Anliegen des Faches bei schulischen und außerschulischen Aktivitäten (Nutzung außerschulischer Lernorte, Besuch kirchlicher und caritativer Einrichtungen, Organisation von Ausstellungen und Projekten, Teilnahme an Wettbewerben etc.),

- ermöglicht durch Kooperation mit den örtlichen Kirchen bzw. Gemeinden eine Begegnung mit Formen praktizierten Glaubens, den Orten gelebter christlicher Religion und sichtbar gewordener Überlieferung,
- stimmt die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarf innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

Anhang

A1 Anregungen für die Arbeit mit dem Kerncurriculum

Das Kerncurriculum gibt den Fachkonferenzen Spielraum bei der Festlegung von Themen für die jeweiligen Jahrgänge und bei der Entwicklung eigener Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtssequenzen. Bei der Planung können die Leitthemen und mit diesen verknüpfte inhaltsbezogene Kompetenzen den Ausgangspunkt darstellen. Es ist ebenfalls möglich, eigene Themenzuschnitte mit Kompetenzen aus unterschiedlichen inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen vorzunehmen. Darüber hinaus können fachlich oder pädagogisch sinnvolle Themen („Plus-Themen“, vgl. S. 39) im Unterricht behandelt werden, sofern gewährleistet wird, dass alle inhaltsbezogenen Kompetenzen des Kerncurriculums gefördert werden.

Folgende **Beispiele** sollen Anregungen für die Zusammenarbeit in der Fachkonferenz geben:

1. Beispiel für eine jahrgangsbezogene Zuordnung der Leitthemen
2. Beispiel für eine Zusammenführung der Kompetenzen (vgl. 3.3)

Darüber hinaus finden sich im **Anhang A2** folgende Hinweise für konfessionell-kooperativen Unterricht:

1. Überblick über die Leitthemen der Fächer Katholische und Evangelische Religion
2. Überblick über die inhaltsbezogenen Kompetenzen der Fächer Katholische und Evangelische Religion nach Doppeljahrgängen

1. Beispiel eines Leitthemenplans für die Schuljahrgänge 5 bis 10

Schuljahrgang	Mensch	Gott	Jesus Christus	Ethik	Kirche	Religionen	Plus-Themen
5			Jesus in seiner Zeit und Umwelt	Miteinander leben	Glauben in verschiedenen Kirchen		Einführung in die Bibel und ihre Geschichte
6	Menschsein in der Schöpfung	Rede von und mit Gott				Entdeckung der Religionen	
7	Identität und Beziehung		Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes			Begegnung der Religionen	Leben in digitalen Welten
8		Gottesvorstellungen		Verantwortlich handeln	Kirche und Ökumene		Einführung in die Evangelien
9	Sinnsuche und Erlösung		Jesu Tod und Auferstehung			Verantwortung der Religionen für Mensch und Welt	Frau und Mann
10		Gottesglaube und Gotteszweifel		Herausforderungen des Lebens	Kirche in Staat und Gesellschaft		

2. Beispiel für eine Zusammenführung der Kompetenzen (vgl. 3.3)

Inhaltsbezogene Kompetenzen (Gott, 9/10): Die Schülerinnen und Schüler ...			Thema der Unterrichtseinheit: „Gibt es Gott?“	
<ul style="list-style-type: none"> • formulieren existentielle Anfragen an Gott bzw. den Gottesglauben. • nehmen gegenüber atheistischen Positionen einen begründeten Standpunkt ein. 				
Bau-stein	Thema	Intention des Bausteins	Prozessbezogene Kompetenz	Schwerpunkt-Material
1	„Gibt es Gott?“	Benennung und Auseinandersetzung mit Gründen und Aspekten zur Frage der Existenz Gottes <ul style="list-style-type: none"> • Bild der „Buskampagne“ als Herausforderung • Meinungen/Begründungen der SuS per Gruppenanalyse einholen • Kategorisierung der Aspekte 	<ul style="list-style-type: none"> • Religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben • Am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen 	Arbeitsblatt zur Gruppenanalyse
2	„Gibt es Gott – eine Frage für mich?“	Erkennen der existentiellen Relevanz der Gottesfrage <ul style="list-style-type: none"> • Verortung der Gottesfrage im Leben jedes Einzelnen • Pascals Wette: Durchspielen der Konsequenzen in Pascals Argumentationsgang • Weiterführen des Gesprächs zwischen A und B 	<ul style="list-style-type: none"> • Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten 	Pascals Wette
3	„Gibt es Gott?“ – Antwortversuche	Erschließen und Bewerten zweier Antwortversuche <ul style="list-style-type: none"> • Leidargument (Epikur) und Gottesbeweis (Erste Ursache) arbeitsteilig erschließen • Prüfung der jeweiligen Argumentationslogik • Zusammenführung beider Denkformen (z. B. Deismus, Freiheit, Prädestination, „beste aller Welten“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten • In religiösen (...) Fragen begründet urteilen 	Arbeitsblätter zu Epikur und zur Lesefassung von Thomas von Aquin
4	„Gibt es Gott?“ – Projektionstheorie	Erschließen und Bewerten des Projektionsgedankens <ul style="list-style-type: none"> • Ergänzung einer reduzierten Karikatur zur Projektionstheorie und Begründung der jeweiligen Lösungen • Erläuterung des Satzes: „Der Mensch erschafft Gott“ als Umkehrung von Gen 1,27 • Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Satzes: Plausibilisierung des Atheismus-Verdachts, Sensibilisierung für Fehlformen von Gottesvorstellungen, Irrelevanz hinsichtlich der Frage nach der Existenz Gottes 	<ul style="list-style-type: none"> • In religiösen (...) Fragen begründet urteilen 	Karikatur
5	„Gibt es Gott?“ – eine Kampagne	Entwurf und Gestaltung einer Gegenkampagne (siehe Baustein 1): Slogan, Banner, Plakat, Ausstellung, Videoclip	<ul style="list-style-type: none"> • Religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden 	

A2 Hinweise für konfessionell-kooperativen Unterricht

1. Überblick über die Leitthemen der Fächer Katholische und Evangelische Religion

Katholische Religion	Evangelische Religion
Mensch	Mensch
<ul style="list-style-type: none"> • Menschsein in der Schöpfung • Identität und Beziehung • Sinnsuche und Erlösung 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch zwischen Angst und Geborgenheit, Trauer und Trost • Rechtfertigung – Befreiung zum Leben • Zuspruch und Anspruch Gottes als Grundlage christlich orientierter Lebensgestaltung
Gott	Gott
<ul style="list-style-type: none"> • Rede von und mit Gott • Gottesvorstellungen • Gottesglaube und Gotteszweifel 	<ul style="list-style-type: none"> • Gott als Schöpfer und Begleiter • Die Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott • Der verborgene Gott
Jesus Christus	Jesus Christus
<ul style="list-style-type: none"> • Jesus in seiner Zeit und Umwelt • Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes • Jesu Tod und Auferstehung 	<ul style="list-style-type: none"> • Jesus in seiner Zeit und Umwelt • Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes • Jesu Tod und Auferstehung
Ethik	Ethik
<ul style="list-style-type: none"> • Miteinander leben • Verantwortlich handeln • Herausforderungen des Lebens 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich und die anderen • Verantwortlich handeln • Sterben und Tod als Anfragen an das Leben
Kirche	Kirche und Kirchen
<ul style="list-style-type: none"> • Glauben in verschiedenen Kirchen • Kirche und Ökumene • Kirche in Staat und Gesellschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsam glauben in verschiedenen Kirchen • Kirche und Ökumene • Kirchliche Verantwortung in Staat und Gesellschaft
Religionen	Religionen
<ul style="list-style-type: none"> • Religionen entdecken • Religionen begegnen • Verantwortung der Religionen für die Welt 	<ul style="list-style-type: none"> • Religionen entdecken • Religionen begegnen • Verantwortung der Religionen für die Welt

2. Überblick über die inhaltsbezogenen Kompetenzen der Fächer Katholische und Evangelische Religion nach Doppeljahrgängen

Katholisch 5/6	Evangelisch 5/6
<p>Menschsein in der Schöpfung</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Schönheit und Vielfalt des Lebens. • stellen den Menschen als Geschöpf Gottes dar. • setzen sich mit Fragen zum Umgang mit der Schöpfung auseinander. • entwerfen Ideen umweltgerechten Handelns. 	<p>Der Mensch zwischen Angst und Geborgenheit, Trauer und Trost</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen der Angst und der Trauer sowie der Freude und des Trostes und Formen des Umgangs mit ihnen. • zeigen auf, wie sich Menschen in Worten der Klage, des Dankes und des Lobes an Gott wenden. • erläutern biblische und außerbiblische Beispiele als Zeichen der Hoffnung. • beschreiben Hilfseinrichtungen unterschiedlicher Träger und deren Unterstützungsangebote. • setzen sich mit verletzenden Worten und Gesten auseinander und gestalten tröstende und Geborgenheit gebende Worte und Formen der Zuwendung.
<p>Rede von und mit Gott</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Vorstellungen und Darstellungen von Gott. • erläutern biblische Bildworte für Gott. • setzen sich mit Lebensgeschichten von glaubenden Menschen auseinander. • gestalten Formen des Sprechens von und mit Gott. 	<p>Gott als Schöpfer und Begleiter</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Schönheit und Bedrohung der Schöpfung. • erläutern eine Schöpfungserzählung als Glaubensaussage. • beschreiben biblische und gegenwärtige Beispiele von Menschen, die ein Leben im Vertrauen auf Gott führten und führen. • entwerfen Möglichkeiten für ein Handeln im Sinne des Schöpfungsauftrages. • gestalten und erläutern unterschiedliche Gottesvorstellungen.
<p>Jesus in seiner Zeit und Umwelt</p> <ul style="list-style-type: none"> • nennen wesentliche Stationen im Leben Jesu. • beschreiben Jesus als gläubigen Juden. • setzen christliche Feste und Bräuche in Beziehung zum Leben Jesu. • untersuchen die Herausforderung Jesu für einzelne Menschen und Gruppen an Beispielen. 	<p>Jesus in seiner Zeit und Umwelt</p> <ul style="list-style-type: none"> • nennen wesentliche Stationen im Leben Jesu. • beschreiben wichtige politisch-religiöse Gruppierungen zur Zeit Jesu. • erläutern, dass Jesus Jude war. • zeigen anhand von Beispielen auf, dass Jesu Zuwendung Heil und Gemeinschaft stiftet. • geben zwei Gleichnisse vom Kommen des Reiches Gottes wieder und erklären diese. • setzen christliche Feste mit Ereignissen aus dem Leben Jesu in Beziehung und entwerfen exemplarisch Elemente zur Gestaltung eines Festes.

Katholisch 5/6	Evangelisch 5/6
<p>Miteinander leben</p> <ul style="list-style-type: none"> • nennen Grundbedürfnisse von Kindern. • erläutern die positive Bedeutung von Normen und Regeln. • untersuchen eine biblische Geschichte von der Parteilichkeit Gottes für die Marginalisierten. • setzen sich mit Beispielen solidarischen Handelns auseinander. 	<p>Ich und die anderen</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen die Notwendigkeit gemeinsamer Regeln als Grundlage für ein gelingendes Miteinander auf. • setzen Frieden stiftende Konfliktregeln der biblischen Tradition mit eigenen Erfahrungen in Beziehung. • erläutern die Einzigartigkeit und Würde jedes Menschen als christlichen Grundwert. • setzen sich mit Beispielen solidarischen Handelns auseinander.
<p>Glauben in verschiedenen Kirchen</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren Kenntnisse über und eigene Erfahrungen mit Kirche. • erläutern Gemeinsamkeiten und Unterschiede von evangelischer und katholischer Kirche. • stellen Beispiele ökumenischer Zusammenarbeit und christlichen Engagements dar. 	<p>Gemeinsam glauben in verschiedenen Kirchen</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren eigene Erfahrungen mit Kirche. • erklären die Bedeutung kirchlicher Feste im Lebenslauf. • erläutern Gemeinsamkeiten und Unterschiede von evangelischer und katholischer Kirche. • stellen Beispiele ökumenischer Zusammenarbeit dar.
<p>Religionen entdecken</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Spuren religiösen Lebens und Glaubens im Alltag auf. • beschreiben Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den monotheistischen Religionen. • stellen elementare religiöse Gegenstände, Zeichen und Symbole dar. 	<p>Religionen entdecken</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Spuren religiösen Lebens und Glaubens im Alltag auf. • beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede der monotheistischen Religionen. • erläutern die Bedeutung ausgewählter religiöser Ausdrucksformen und Symbole. • erklären die nahe Beziehung von Judentum, Christentum und Islam.

Katholisch 7/8	Evangelisch 7/8
<p>Identität und Beziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen von Selbst- und Fremdbestimmung. • setzen sich mit Erfahrungen von Schuld und Vergebung auseinander. • erläutern den Zuspruch und Anspruch Gottes an einem biblischen Beispiel. • erörtern den Wert von Vorbildern für die Identitätsbildung. 	<p>Rechtfertigung – Befreiung zum Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Situationen von Selbst- und Fremdbestimmung. • geben einzelne Beispiele für den Zuspruch und Anspruch Gottes im AT und NT wieder. • erläutern den befreienden Charakter der Rechtfertigungslehre Luthers. • setzen die Rechtfertigungsbotschaft in Beziehung zu gegenwärtigen Lebensbedingungen. • erläutern den Zusammenhang von Gottes-, Selbst- und Nächstenliebe.
<p>Gottesvorstellungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Inanspruchnahme Gottes durch Menschen. • Interpretieren zentrale biblische Texte als Erfahrungen der Menschen mit Gott. • setzen sich mit Fehlformen des Gottesglaubens auseinander. 	<p>Die Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Inanspruchnahme Gottes durch Menschen. • stellen neutestamentliche Aspekte des biblischen Gottesbildes dar. • stellen dar, dass Paulus den rechtfertigenden Gott in die Mitte seines Glaubens und seiner Botschaft stellt. • vergleichen lebensförderliche und lebensfeindliche Gottesvorstellungen.
<p>Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretieren Gleichnisse und Wundergeschichten als Hinweise auf das Reich Gottes. • vergleichen Person und Botschaft Jesu mit einer bedeutenden Gestalt einer anderen Religion. • setzen sich mit der Relevanz von Person und Botschaft Jesu auseinander. 	<p>Jesus und seine Botschaft vom Reich Gottes</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Bibeltexte unter Berücksichtigung ihrer Entstehungsgeschichte. • erläutern anhand von Worten und Taten Jesu, dass das Reich Gottes im Wirken Jesu bereits angebrochen ist. • belegen an neutestamentlichen Beispielen, dass Jesus Grundgedanken einer neuen Sozialordnung verkündigt und punktuell praktiziert hat. • beschreiben Beispiele für die Nachfolge Jesu. • stellen diakonische Projekte als Ausdruck der Nachfolge Jesu dar. • erläutern die Bedeutung Jesu in Judentum und Islam.

Katholisch 7/8	Evangelisch 7/8
<p>Verantwortlich handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen Beispiele für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit dar. • interpretieren prophetisches Auftreten als Korrektur von Fehlhaltungen. • setzen sich mit der Relevanz des Prophetischen mit Blick auf die Gegenwart auseinander. 	<p>Verantwortlich handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen Beispiele für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit in ihrer Lebenswelt dar. • geben Beispiele für prophetisches Handeln im AT und dessen Deutung als Handeln im Auftrag Gottes für Gerechtigkeit und Frieden wieder. • setzen sich mit „prophetischen“ Gestalten der Gegenwart und ihrem Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung auseinander. • prüfen die Relevanz der biblischen Botschaft für aktuelle Konflikte und eigene Handlungsmöglichkeiten.
<p>Kirche und Ökumene</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen die Vielfalt christlicher Konfessionen und Gemeinschaften dar. • untersuchen Ursachen, Verlauf und Folgen der Reformation. • setzen sich aus katholischer Sicht mit konfessionellen Unterschieden auseinander. • untersuchen heutige Ansätze der Ökumene. 	<p>Kirche und Ökumene</p> <ul style="list-style-type: none"> • skizzieren wichtige Kirchengründungen und Kirchenspaltungen und ihre Auswirkungen bis heute. • stellen Ursachen, Verlauf und Folgen der Reformation dar. • erläutern das Anliegen von Ökumene. • untersuchen Kirchengebäude als Ausdrucksformen der Glaubensgeschichte. • erläutern Kirchen als Orte der Verkündigung, Gemeinschaft, Feier und Kontemplation. • setzen sich mit traditionellen und alternativen Gottesdienstangeboten der Kirchen auseinander.
<p>Religionen begegnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Lebenswelten von Angehörigen anderer Religionen. • vergleichen zentrale christliche Glaubenselemente mit denen anderer monotheistischer Religionen. • setzen sich mit Einstellungen gegenüber anderen Religionen auseinander. 	<p>Religionen begegnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Beispiele gelebter Religion in der näheren und weiteren Umgebung. • vergleichen zentrale christliche Glaubensinhalte mit denen anderer monotheistischer Religionen. • skizzieren Grundzüge der Entstehungsgeschichte der monotheistischen Religionen. • setzen sich mit Einstellungen gegenüber anderen Religionen auseinander.

Katholisch 9/10	Evangelisch 9/10
<p>Sinnsuche und Erlösung</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Erfahrungen von Umbrüchen, Scheitern und Krise. • setzen sich vor dem Hintergrund der Endlichkeit mit Sinn und Ziel des Lebens auseinander. • interpretieren die christliche Erlösungsbotschaft als Option für die eigene Lebensgestaltung. • beurteilen nichtchristliche Sinnangebote. 	<p>Zuspruch und Anspruch Gottes als Grundlage christlich orientierter Lebensgestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben religiöses Fragen nach Sinn und Ziel des Lebens als eine Grunddimension des Menschseins. • interpretieren die biblischen Erzählungen der Urgeschichte als Ausdruck der Bestimmung des Menschen zwischen Freiheit und Verantwortung. • belegen und erläutern die Vorstellung vom Menschen als „Sünder“ und die voraussetzungslose Liebe Gottes an Textstellen der Bibel. • erörtern mögliche Konsequenzen der christlichen Botschaft für ihre Identitätsbildung und Erfahrungswelt.
<p>Gottesglaube und Gotteszweifel</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren existenzielle Anfragen an Gott bzw. den Gottesglauben. • untersuchen Antworten der Religionen auf Leiderfahrungen. • nehmen gegenüber atheistischen Positionen einen begründeten Standpunkt ein. 	<p>Der verborgene Gott</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen Widerfahrungen des Lebens auf, in denen die Frage nach Gott aufbricht. • stellen die Theodizeefrage und eine christlich begründete Auseinandersetzung damit in Grundzügen dar. • geben ein Beispiel dafür wieder, dass Menschen auch im Leid durch den Glauben an Gott tragfähige Hilfe erfahren.
<p>Jesu Tod und Auferstehung</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Darstellungen von Kreuz und Auferstehung. • interpretieren Tod und Auferstehung Jesu als zentrale Inhalte des christlichen Glaubens. • vergleichen das christliche Verständnis von Auferstehung mit anderen Vorstellungen. 	<p>Jesu Tod und Auferstehung</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben, wo sie in ihrer Lebenswelt dem Symbol des Kreuzes begegnen. • skizzieren Deutungen von Kreuz und Auferstehung im NT. • stellen in Grundzügen dar, dass sich nach christlichem Verständnis in Kreuz und Auferstehung Jesu Christi Gottes Erlösungstat für den Menschen manifestiert hat. • interpretieren Darstellungen des Gekreuzigten und Auferstandenen und setzen sich damit kreativ auseinander. • vergleichen das christliche Verständnis von Auferstehung mit anderen Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod.

Katholisch 9/10	Evangelisch 9/10
<p>Herausforderungen des Lebens</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ethische Konflikte der Gegenwart. • wenden Schritte ethischer Urteilsbildung an. • bewerten eine lehramtliche Aussage zu einem ethischen Konflikt. • entwerfen christliche Hilfsangebote für Menschen in Konfliktsituationen. 	<p>Sterben und Tod als Anfragen an das Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und beurteilen typische Formen des Umgangs mit dem Tod in unserer Gesellschaft. • erläutern und gestalten Ausdrucksformen der Hoffnung, des Trostes und des Zuspruchs im Leid. • entfalten die Bedeutung der Menschenwürde für die Frage nach Leben und Tod. • nehmen einen begründeten Standpunkt ein zu Formen, Möglichkeiten und Grenzen der Sterbebegleitung und Sterbehilfe. • setzen sich mit möglichen Lebensdeutungen und Lebensgestaltungen, die sich aus der Begrenztheit des Lebens ergeben, auseinander.
<p>Kirche in Staat und Gesellschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Gestalt und das Engagement der Kirche in Staat und Gesellschaft. • erklären den Aufbau und das Selbstverständnis der katholischen Kirche. • untersuchen exemplarisch eine Auseinandersetzung zwischen Staat, Gesellschaft und Kirche. 	<p>Kirchliche Verantwortung in Staat und Gesellschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern das wechselhafte Verhältnis von Kirche, Staat und Gesellschaft exemplarisch anhand wichtiger Phasen der Geschichte des 20./21. Jahrhunderts. • entfalten, dass die Kirchen Einfluss nehmen auf politische, soziale und kulturelle Entwicklungen und ihrerseits durch gesellschaftliche Veränderungen beeinflusst werden. • erklären den Aufbau und das Selbstverständnis der evangelischen Kirche.
<p>Verantwortung der Religionen für die Welt</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen zu einer gesellschaftlich relevanten Fragestellung Auffassungen aus anderen Weltreligionen auf. • arbeiten Merkmale fernöstlicher und monotheistischer Religionen heraus. • erörtern Chancen und Grenzen einer gemeinsamen Verantwortung der Religionen für die Welt. 	<p>Verantwortung der Religionen für die Welt</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen wesentliche Merkmale einer fernöstlichen Religion auf. • erläutern die Entstehungsgeschichte einer fernöstlichen Religion. • vergleichen ausgewählte Aspekte fernöstlicher und monotheistischer Religionen. • beschreiben ein Beispiel für ein interreligiöses Projekt. • erörtern an einer gesellschaftlichen Fragestellung Chancen und Grenzen einer gemeinsamen Verantwortung der Religionen für die Welt.

A3 Operatoren

Die angeführten Operatoren sind handlungsorientierte Verben, die angeben, welche Tätigkeiten beim Lösen von Aufgaben gefordert werden. Sie sind den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet und dienen der Konzeption von Aufgaben. Die Bedeutung der Operatoren ist den Schülerinnen und Schülern bekannt zu machen.

Anforderungsbereich I

Operatoren	Definitionen
nennen benennen	ausgewählte Elemente, Aspekte, Merkmale, Begriffe, Personen etc. unkommentiert angeben
skizzieren	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt oder Gedankengang in seinen Grundzügen ausdrücken
formulieren darstellen aufzeigen	den Gedankengang oder die Hauptaussage eines Textes oder einer Position mit eigenen Worten darlegen
wiedergeben	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt oder den Inhalt eines Textes unter Verwendung der Fachsprache mit eigenen Worten ausdrücken
beschreiben	die Merkmale eines Bildes oder eines anderen Materials mit Worten in Einzelheiten schildern
zusammenfassen	die Kernaussagen eines Textes komprimiert und strukturiert darlegen

Anforderungsbereich II

Operatoren	Definitionen
einordnen zuordnen	einen bekannten oder erkannten Sachverhalt in einen neuen oder anderen Zusammenhang stellen oder die Position eines Verfassers bezüglich einer bestimmten Religion, Konfession, Denkrichtung etc. unter Verweis auf Textstellen und in Verbindung mit Vorwissen bestimmen
anwenden	einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf etwas Neues beziehen
belegen nachweisen	Aussagen durch Textstellen oder bekannte Sachverhalte stützen
begründen	Aussagen durch Argumente stützen
erläutern erklären entfalten	einen Sachverhalt, eine These etc. ggf. mit zusätzlichen Informationen und Beispielen nachvollziehbar veranschaulichen
herausarbeiten	aus Aussagen eines Textes einen Sachverhalt oder eine Position erkennen und darstellen
vergleichen	nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln und darstellen
analysieren untersuchen	unter gezielter Fragestellung Elemente, Strukturmerkmale und Zusammenhänge systematisch erschließen und darstellen
in Beziehung setzen	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen

Anforderungsbereich III

Operatoren	Definitionen
sich auseinandersetzen mit	ein begründetes eigenes Urteil zu einer Position oder einem dargestellten Sachverhalt entwickeln
beurteilen bewerten Stellung nehmen einen begründeten Standpunkt einnehmen	zu einem Sachverhalt unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden sich begründet positionieren (Sach- bzw. Werturteil)
erörtern	die Vielschichtigkeit eines Beurteilungsproblems erkennen und darstellen, dazu Thesen erfassen bzw. aufstellen, Argumente formulieren, nachvollziehbare Zusammenhänge herstellen und dabei eine begründete Schlussfolgerung erarbeiten (dialektische Erörterung)
prüfen überprüfen	eine Meinung, Aussage, These, Argumentation nachvollziehen, kritisch befragen und auf der Grundlage erworbener Fachkenntnisse begründet beurteilen
interpretieren	einen Text oder ein anderes Material (z. B. Bild, Karikatur, Tondokument, Film) sachgemäß analysieren und auf der Basis methodisch reflektierten Deutens zu einer schlüssigen Gesamtauslegung gelangen
gestalten entwerfen	sich textbezogen mit einer Fragestellung kreativ auseinandersetzen

Die Operatoren sind entnommen den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Katholische Religionslehre. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006).⁹

⁹ http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/epa_10_kat-religion.pdf

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Mai 2016

**Kerncurriculum für
das Gymnasium
Schuljahrgänge 5 – 10**

Kunst



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Kunst in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Rolf Behme, Hildesheim

Ulrike Buchholz, Oldenburg

Ulla Feiste, Dassel

Kerstin Harjes, Oldenburg

Frank M. Kretschmann, Hameln

Marita Krützkamp, Aurich

Anna Mutz, Hannover

Birgit Stolley-Martens, Ilsede

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2016)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendam 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)
(<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Kunst	5
2 Umgang mit dem Kerncurriculum	8
2.1 Kompetenzerwerb im Fach Kunst	8
2.2 Unterrichtsgestaltung	10
2.3 Innere Differenzierung	11
3 Erwartete Kompetenzen	12
3.1 Allgemeine Bemerkungen	12
3.2 Prozessbezogene Kompetenzen	14
3.2.1 Produktion	14
3.2.2 Rezeption	16
3.3 Inhaltsbezogene Kompetenzen	18
3.3.1 Doppelschuljahrgang 5/6	18
3.3.2 Doppelschuljahrgang 7/8	20
3.3.3 Doppelschuljahrgang 9/10	22
3.4 Kunstgeschichtliche Orientierung	24
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	25
5 Aufgaben der Fachkonferenz	27
Anhang	
A 1 Anregungen für die Entwicklung eines schuleigenen Fachcurriculums	28
A 2 Operatoren	29
A 3 Leitfaden für das Fach Kunst	32

1 Bildungsbeitrag des Faches Kunst

Das Unterrichtsfach Kunst ist zentraler und unverzichtbarer Bestandteil der ästhetischen Bildung als Ausdruck kultureller und damit auch allgemeiner Bildung. Es vermittelt grundsätzlich Qualifikationen im Umgang mit den fachspezifischen Erkenntnisweisen der **Produktion** und **Rezeption** von Bildern, übt den Umgang mit künstlerischen Strategien und Konzepten sowie medialen Verständigungssystemen und erschließt den Schülerinnen und Schülern Wege zur kulturellen Teilhabe. Auch fördert es die Entwicklung der Persönlichkeit, indem es über das kognitive Lernen hinaus die verschiedenen Dimensionen der ästhetischen Wahrnehmung und Gestaltung eröffnet und zur Entwicklung kultureller Deutungs- und Wertesysteme beiträgt.

Zunehmend ist das Leben der Jugendlichen durch komplexe Bildwelten geprägt, die ihre Wahrnehmung, ihre Wirklichkeitskonstruktion und ihr Weltverständnis massiv beeinflussen. Die Ästhetisierung des Alltags, die Inszenierung virtueller Bildwelten in den digitalen Medien, das Tempo gesellschaftlicher und technischer Umwälzungen, das Entstehen neuer medialer Kommunikationsformen und die Digitalisierung von Bildern sind grundlegende Ereignisse, deren Komplexität für die Orientierung der Jugendlichen eine hohe Herausforderung darstellt.

Zentraler Gegenstand des Faches Kunst sind **Bilder**, verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller und weiterer sinnlicher Erfahrung. Sie beherrschen immer stärker das private und öffentliche Leben und haben entscheidenden Einfluss auf Meinungsbildung, Verständigung, Sinnfindung und Weltdeutung junger Menschen. Insbesondere sind es visuell geprägte Mitteilungen der **Bereiche Bildende Kunst, Medien** und *Gestaltete Umwelt*, die als künstlerische Weltdeutung sowie als Ausdruck von Interessen, Kräften und Beziehungen in der Gesellschaft in Gegenwart und Vergangenheit wirken.

Den Bereichen werden Bilder als Unterrichtsgegenstände nicht aus rein fachwissenschaftlichen Gründen zugeordnet, vielmehr ist es der didaktische Blickwinkel, aus dem sie betrachtet werden. So kann etwa ein Denkmal Gegenstand unterschiedlicher Bereiche sein: Aus dem Blickwinkel des Bereichs *Bildende Kunst* kann es als Kunstwerk betrachtet werden. Als Teil eines Stadtbildes ist es dem Bereich *Gestaltete Umwelt* zuzuordnen. Sein massenhaft verbreitetes Bild zum Beispiel als Fotografie, Signet oder in der Werbung macht es zum Gegenstand des Bereichs *Medien*.

Bilder haben eine spezifische Sprache, die den Jugendlichen ständig begegnet. Diese **Bildsprache** muss in ihren Strukturen, Wirkungen und ihrer Bedeutung erkannt und verstanden werden, um deren komplexes Zusammenspiel zu durchschauen und für eigene gestalterische Mitteilungen zu nutzen.

Im Kunstunterricht kommen Fragen und Problemstellungen zum Tragen, die sich schwerpunktmäßig auf die Bildende Kunst beziehen, also auf Werke der Malerei, der Grafik und der Plastik, der performativen Darstellungsformen und ihre Zwischenbereiche sowie auf die künstlerische Fotografie, den künstlerischen Film und auf mediale Ausdrucksformen, aber auch auf Angewandte Kunst in den Bereichen *Gestaltete Umwelt* und *Medien*.

Denk- und Handlungsweisen im Fach Kunst initiieren kreative Prozesse, schärfen die ästhetische Wahrnehmung von eigenen und fremden Bildern, regen zu ihrem aktiven, kompetenten Gebrauch an und wecken dabei Freude und Genussfähigkeit. Gleichzeitig beleuchtet das Fach Kunst die Funktion von

Bildern kritisch, macht ihre Wirkungszusammenhänge erkennbar und lässt dabei auch Manipulationsmöglichkeiten deutlich werden.

Gestaltende Eigentätigkeit, reflektierende Durchdringung und distanzierte Betrachtung verstehen sich auch als emanzipatorisches Element in einer medial bestimmten Welt und haben identitätsbildenden Charakter. Die Prozesse und Ergebnisse eigener ästhetischer Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler stehen auch deshalb im Mittelpunkt des Faches, weil sie dem Individuellen Platz einräumen und – anders als beispielsweise kommerzielle Bilder – bereits selbstreflexiv angelegt sind, also ein Nachdenken über Bilder und Bildprozesse in besonderem Maße ermöglichen.

Hierfür verfügt das Fach Kunst über Methoden und Wege der Vermittlung, die ganzheitlich zu verstehen sind, nicht zuletzt deshalb, weil sie auf verschiedenen sinnlichen Erfahrungen und Erlebnissen beruhen. Im ästhetischen Handeln, im reflektierten Umgang mit eigenen, historischen und gegenwärtigen Bildern, im gestaltenden Umgang mit Medien und Alltagskultur sowie im Umgang mit Heterogenität im Sinne des inklusiven Lernens können Jugendliche wesentliche Erfahrungen machen. So kommen sie in Kontakt mit unterschiedlichen Welten, mit Nähe und Fremdheit sowie mit der eigenen Biografie und Gegenwart und werden dadurch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt.

Der Unterricht in den Schuljahrgängen 5 bis 10, in der Einführungsphase und in der Qualifikationsphase versteht sich als pädagogische Einheit, die in ihrem Fortgang innerhalb des Sekundarbereiches II zum Abitur führt. In einem Curriculum, das anknüpft, aufbaut und weiterführt, wird dafür ein tragfähiges Fundament entwickelt. Dabei ist – wo immer möglich – die Verbindung zu anderen Disziplinen und Fächern zu suchen, um zu verdeutlichen, dass Kunst und künstlerische Ausdrucksformen nicht isoliert und abgehoben von der Lebenswirklichkeit existieren.

Das intensive Erleben von Kreativität als schöpferischer Tätigkeit, Imagination und Visualisierungsfähigkeit, das Denken in Prozessen und die Fähigkeit, das eigene Handeln in immer neuen gestalterischen Entscheidungen zu reflektieren, ist ein wesentlicher Beitrag des Faches Kunst zur Ausbildung von Schlüsselkompetenzen.

Als weitere Bildungsleistungen des Faches Kunst werden personale Kompetenzen ausgebildet, die zur Formung der Persönlichkeit beitragen und sich einer unmittelbaren Bewertung entziehen. Hier zu nennen wäre die Fähigkeit, affektiv und unvoreingenommen auf Situationen zu reagieren oder Verhältnisse und Situationen nicht widerspruchlos hinzunehmen, ferner sich als autonome Persönlichkeit kulturell und sozial orientieren zu können, und dabei auch empathisches Verhalten zu zeigen.

Nicht zuletzt fördert das Fach Kunst durch ein Verweilen in gestalterischen oder rezeptiven Tätigkeiten eine Wertschätzung von Prozessen. Der Blick kann auf das Gegenwärtige gerichtet, das Handeln entschleunigt und intensiviert werden, sodass die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten weiter entfalten können.

Diese Momente eröffnen auch Zugänge zu Selbsterfüllung und Zufriedenheit, die als wichtige Erfahrungen der Selbstvergewisserung, der Stärkung des Selbst und der Entwicklung einer gefestigten Persönlichkeit zuträglich sind. Der Unterricht im Fach Kunst thematisiert auch die Vielfalt sexueller Identitäten und trägt dazu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen.

Eine Teilhabe am kulturellen Leben und dessen Gestaltung wird durch Museums- und Ausstellungsbesuche hergestellt. Dies wird durch die Begegnung mit originalen Werken ermöglicht und macht die Lernenden mit den öffentlichen Formen des Kulturbetriebes vertraut. Der Kontakt zu Künstlern, Designern, Architekten und anderen Experten unterstützt und fördert die kunstpädagogische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern, indem sie Schülerinnen und Schülern den spezifisch professionellen Blickwinkel aus dem Spektrum des Faches nahebringen.

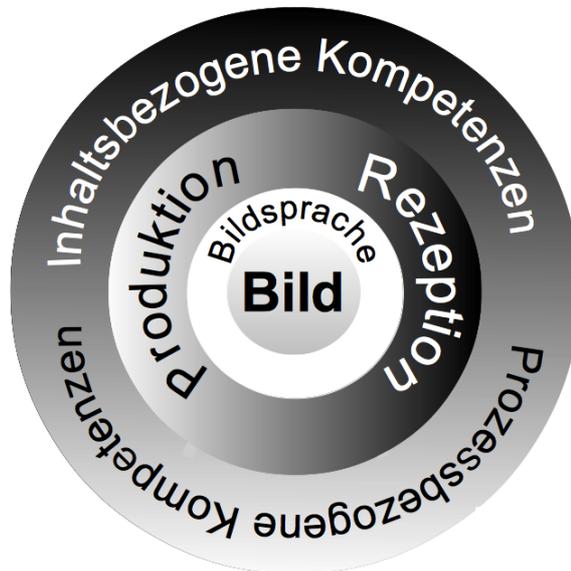
Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Kunst u. a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht Kunst leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung und zur Entscheidung für einen Beruf.

Das Fach Kunst thematisiert humane, soziale, religiöse, ökonomische, ökologische und politische Phänomene sowie auch Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt mit dazu bei, deren wechselseitige Interdependenzen zu erkennen.

Im Fach Kunst werden Wertmaßstäbe für eigenes Handeln entwickelt, es werden Medienkompetenz und Verbraucherbildung gefördert, und das Fach Kunst hilft, ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen auszubilden.

2 Umgang mit dem Kerncurriculum

2.1 Kompetenzerwerb im Fach Kunst



Wie dieses **Kompetenzmodell** zeigt, lernen Schülerinnen und Schüler die **Bildsprache** im Kunstunterricht des Sekundarbereichs I durch ästhetische Erfahrung in Prozessen der **Produktion** und **Rezeption**. **Bildkompetenz** wird durch die in Produktion und Rezeption erworbenen **prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen** erreicht.

Die **Reflexion** und **Präsentation** der zur Produktion und Rezeption zählenden Prozesse und Ergebnisse bilden eine weitere Dimension des Kompetenzaufbaus. So werden sowohl bei der Produktion und der Rezeption das gestalterische Tun reflektiert und Ergebnisse präsentiert.

Schwerpunkt des Kompetenzerwerbs in den Schuljahrgängen 5 bis 10 ist die Produktion in allen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen; der Anteil der Rezeption soll aufbauend zunehmen.

Die Orientierung an Kompetenzen lenkt den Blick auf die Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler und organisiert das Lernen als kumulativen Prozess. Im Kerncurriculum werden keine Beispiele für Unterrichtseinheiten dargestellt, sondern Kompetenzen aufgeführt, die miteinander verknüpft am Ende eines Doppelschuljahrgangs erwartet werden.

Die im Kapitel 3 aufgeführten prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen werden in tabellarischer Form für die Doppelschuljahrgänge 5/6, 7/8 und 9/10 ausgewiesen. Diese sind in ihrer schwerpunktmäßigen Zuordnung zu Produktion und Rezeption differenziert dargestellt. Dabei ist der Kompetenzzuwachs vertikal und horizontal abzulesen.

Für jeden Doppelschuljahrgang sind diejenigen Kompetenzen aufgeführt, die zusätzlich zu denen des vorangegangenen Doppelschuljahrgangs zu erwerben sind. Im Sinne eines kumulativen Wissenserwerbs bauen die Kompetenzen aufeinander auf.

Die **prozessbezogenen Kompetenzen** zur Produktion und Rezeption von Bildern ermöglichen eine zunehmende Selbstständigkeit im Umgang mit Bildern. Diese Kompetenzen sind in der jeweiligen Tabelle (vgl. Kap. 3.2) ausgewiesen.

Basierend auf dem umfassenden Bildbegriff, der den Kunstunterricht prägt, ist die thematische Vielfalt des Kunstunterrichts nach **Inhaltsbereichen** kategorisiert:

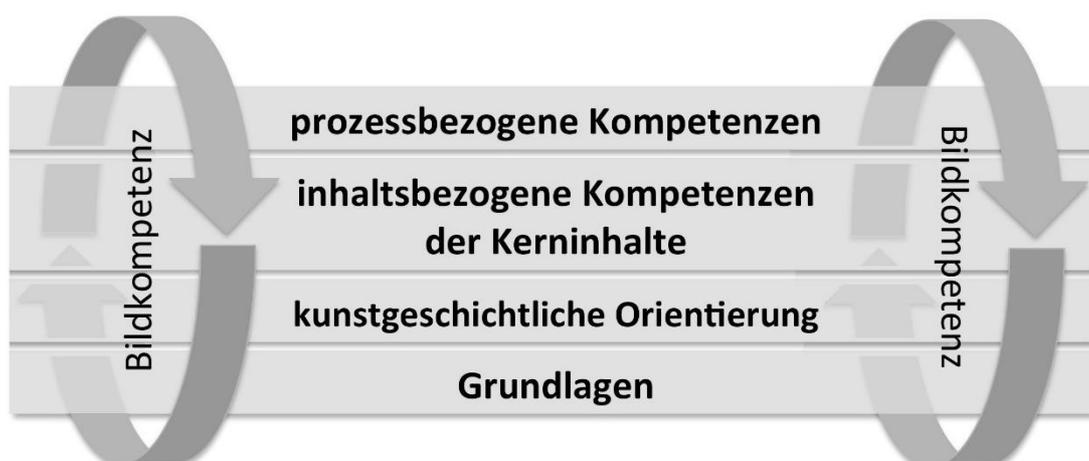
- Bild des Menschen
- Bild des Raumes
- Bild der Zeit
- Bild der Dinge

Den vier Inhaltsbereichen zugeordnet sind die **Kerninhalte**. Kerninhalte wie z. B. *Bildsequenz*, *Figurative Plastik* oder *Gebauter Raum* sind als thematische Konkretisierungen der Inhaltsbereiche zu verstehen. Anhand derer erwerben die Schülerinnen und Schüler die **inhaltsbezogenen Kompetenzen**. Erweitert werden die Kerninhalte durch **Grundlagen** und die **kunstgeschichtliche Orientierung**.

Im Bereich der **Grundlagen** soll der Kompetenzerwerb in praktischer, technischer und gestalterischer Hinsicht in der Regel in Wechselbeziehung und Anbindung an die jeweiligen Kerninhalte geschehen. Darüber hinaus können die in den Grundlagen ausgewiesenen Kompetenzen auch ohne Anbindung an Kerninhalte erworben und in übender, wiederholender und festigender Form vertieft werden.

Kompetenzen im Bereich der **kunstgeschichtlichen Orientierung** versetzen Schülerinnen und Schüler in die Lage, Bilder in ihren kulturellen Zusammenhängen zu sehen. Durch eine entsprechende Bildauswahl, die in themenorientierten Unterrichtseinheiten erfolgt, soll eine kunstgeschichtliche Orientierung zunehmend entwickelt werden. Dabei sind zusätzlich regionale, nationale, europäische und außereuropäische Kontexte zu berücksichtigen.

Inhaltsbereiche mit Kerninhalten und inhaltsbezogenen Kompetenzen, Grundlagen, prozessbezogene Kompetenzen sowie die kunstgeschichtliche Orientierung durchdringen sich gegenseitig in einem permanenten Wechselspiel (vgl. Grafik). Insgesamt zielt das Kerncurriculum auf den Erwerb einer umfassenden Bildkompetenz.



2.2 Unterrichtsgestaltung

Eine Unterrichtsplanung soll von einer Vernetzung der zur Bildkompetenz beitragenden Elemente ausgehen: Ausgehend von der Frage, welche prozess- und/oder inhaltsbezogenen Kompetenzen ausgebildet werden sollen, wird ein Kerninhalt gewählt und mit geeigneten Grundlagen und Aspekten der kunstgeschichtlichen Orientierung verknüpft. Aktuell auszubildende Kompetenzen können aus den Inhaltsbereichen, den prozessbezogenen Kompetenzen und den Grundlagen entnommen werden.

Prozessbezogene Kompetenzen sind als fachmethodische Fähigkeiten zu verstehen, welche als Basis für die Produktion und Rezeption von Bildern dienen und entsprechend einzubinden sind.

Kompetenzorientierter Unterricht ist offen für unterschiedliche didaktische und methodische Ansätze des Faches. Produktion und Rezeption von Bildern beziehen unterschiedliche, auch spielerische bzw. experimentelle methodische Zugänge zu Bildern mit zunehmender Systematik ein.

Die im Kerncurriculum formulierten prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie die kunstgeschichtliche Orientierung sind verbindlich für die Konzeption von Unterrichtseinheiten und -sequenzen.

Kumulatives Lernen ist in kerninhaltsübergreifender Form sinnvoll, um didaktische Zusammenhänge zu schaffen. Alle aufgeführten Kompetenzen sind als gleichwertig anzusehen und auszubilden, Vertiefungen und Schwerpunktsetzungen sind möglich.

So können zum Beispiel im Doppelschuljahrgang 5/6 die Kerninhalte Fantastische Räume und Bildsequenz in einem dreidimensionalen Bilderbuch zusammengefasst und dabei verschiedene Kompetenzen der Grundlagen ausgebildet werden. Auch können beispielsweise im Doppelschuljahrgang 9/10 im Kerninhalt Design entstandene Produktdesign-Entwürfe in Form eines dem Kommunikationsdesign zuzuordnenden Werbeträgers beworben werden, bei dem Kompetenzen aus dem Bereich der Grundlagen wie *Farbe* und *Komposition Anwendung* finden.

Aufgaben und Aufgabenreihen im Fach Kunst sind kompetenzorientiert und prozesshaft angelegt und berücksichtigen unterschiedliche Lernausgangssituationen der Schülerinnen und Schüler. Im produktiven und rezeptiven Bereich werden Kompetenzen in zunehmend komplexen Aufgaben ausgebildet.

Selbstständiges Arbeiten im Umgang mit Materialien und Werkzeugen, die Integration performativer Prozesse und medialer Praxis sowie der Differenzierungsanspruch setzen entsprechende räumliche und materielle Bedingungen voraus.

2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, individueller Begabungen und Neigungen sowie unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der Kompetenzen unverzichtbar. Neben einer inneren Differenzierung soll der Unterricht auch eine organisatorische und räumliche Differenzierung ermöglichen.

Innere Differenzierung ist einerseits eine Grundhaltung, in der Vielfalt und Heterogenität als Chance und als Bereicherung gesehen werden, und andererseits ein pädagogisches Prinzip für die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen und für die Organisation von Lernprozessen im Besonderen. Ziele der inneren Differenzierung sind die optimale individuelle Förderung und die soziale Integration jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers.

Aufbauend auf der Beobachtung individueller Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. im Grad ihrer Offenheit und Komplexität, im Abstraktionsniveau, in den Zugangsmöglichkeiten, im Anspruch auf Selbstständigkeit, in den bereitgestellten Hilfen und in der Handlungsdauer. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an. Die eigenständige Bewältigung von individuell als schwierig empfundenen Problemen bewirkt eine Motivationssteigerung, und diese sollten alle Schülerinnen und Schüler erfahren. Deshalb dürfen die Maßnahmen innerer Differenzierung nicht auf eine unterschiedliche Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben reduziert werden. Der Schwierigkeitsgrad der Lernangebote zur Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen in Produktion und Rezeption ist demnach an die individuellen Lernvoraussetzungen anzupassen. Das Kompetenzniveau bildet sich durch die Komplexität der Themenstellung und den Grad der Selbstständigkeit in der Bearbeitung ab.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um allen Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es sinnvoll, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Fähigkeit der Selbsteinschätzung zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die zu erreichenden Kompetenzniveaus, die Optimierungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig gespiegelt.

3 Erwartete Kompetenzen

3.1 Allgemeine Bemerkungen

Erfolgreiches ästhetisches Handeln umfasst Kompetenzen vor allem zur Produktion und Rezeption sowie zur Reflexion. Die im Kompetenzmodell (siehe Grafik S. 8) visualisierten Bereiche der Bildkompetenz sind eng verzahnt und bedingen sich. In der Planung und Durchführung von Unterricht werden diese Kompetenzbereiche deshalb konsequent zu verknüpfen sein.

Die Kompetenzen zur Bildsprache werden in produktiven und rezeptiven Phasen progressiv aufgebaut. Sowohl produktive als auch rezeptive Prozesse sind Gegenstand der Reflexion und Präsentation.

Die tabellarischen Auflistungen in Kapitel 3.2, 3.3 und 3.4 stellen eine Strukturierung der Kompetenzen dar, die von Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht in den unterschiedlichen Schuljahrgängen erworben werden sollen. Die aufgeführten prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen verdeutlichen den zu erreichenden Lernstand am Ende der Doppelschuljahrgänge 5/6, 7/8, 9/10.

Die den Doppelschuljahrgängen zugeordneten prozessbezogenen Kompetenzen, inhaltsbezogenen Kompetenzen, Grundlagen und die kunstgeschichtliche Orientierung sind verbindlich auszubilden.

Die prozessbezogenen Kompetenzen umfassen:

Produktion

- Bilder imaginieren und kommunizieren
- Bilder planen und gestalten
- Prozesse reflektieren
- Bilder präsentieren

Rezeption

- Bilder beschreiben
- Bilder analysieren
- Bilder interpretieren und vergleichen

Die prozessbezogenen Kompetenzen sind Doppelschuljahrgängen zugeordnet und weisen eine Progression auf.

Im **Doppelschuljahrgang 5/6** knüpfen die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie die ausgewiesenen Grundlagen an die Erfahrungen des Primarbereichs an. Die Inhaltsbereiche *Bild des Menschen*, *Bild des Raumes* und *Bild der Zeit* werden durch die Kerninhalte *Inszenierung*, *Fantastische Räume*, *Bildsequenz* konkretisiert.

Den Schülerinnen und Schülern im Doppelschuljahrgang 5/6 wird damit altersgemäß ausreichend Möglichkeit gegeben zur

- experimentellen Erprobung,
- spielerischen und forschenden Offenheit,
- produktiven Vielfalt.

Zudem soll die Entwicklung und zielgerichtete Anwendung unterschiedlicher Ausdrucksmöglichkeiten angestrebt werden. Bilder und Prozesse sollen in Ansätzen analysiert, gedeutet bzw. bewertet werden.

Die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie die ausgewiesenen Grundlagen erweitern im **Doppelschuljahrgang 7/8** den Kompetenzerwerb. Die Inhaltsbereiche *Bild des Menschen*, *Bild des Raumes*, *Bild der Zeit* und *Bild der Dinge* sind konkretisiert durch die Kerninhalte *Figurative Plastik*, *Raumdarstellung*, *Fotosequenz* und *Objektdarstellung*.

Den Schülerinnen und Schülern im Doppelschuljahrgang 7/8 wird damit die Möglichkeit gegeben,

- unterschiedliche Techniken und Ausdrucksmöglichkeiten kennenzulernen,
- dem Orientierungsbedürfnis im systematischen Erfassen von Wirklichkeit durch beispielsweise naturalistisches Zeichnen ansatzweise nachzukommen,
- Medienkenntnisse und technische Angebote als Mittel des individuellen Ausdrucks zu nutzen.

Weiterhin sollen Bilder und Prozesse verstärkt systematisch analysiert, interpretiert bzw. bewertet sowie reflektiert werden.

Die für den **Doppelschuljahrgang 9/10** formulierten prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie die ausgewiesenen Grundlagen ermöglichen den Schülerinnen und Schülern das Erreichen einer weiteren Niveaustufe der Bildkompetenz. Die Inhaltsbereiche *Bild des Raumes*, *Bild des Menschen*, *Bild der Zeit* und *Bild der Dinge* werden für den Doppelschuljahrgang 9/10 anhand der Kerninhalte *Menschendarstellung*, *Gebauter Raum*, *Film* und *Design* konkretisiert.

Der Kerninhalt Design kann sowohl mit dem Schwerpunkt auf Produktdesign als auch auf Grafikdesign umgesetzt werden. Allerdings sollen beide Berücksichtigung finden.

Den Schülerinnen und Schülern wird im Doppelschuljahrgang 9/10 durch projektorientiertes Arbeiten auch die Möglichkeit gegeben,

- komplexe und auftragsgebundene Aufgabenstellungen zu bearbeiten,
- Problemlösungen selbstständig zu erarbeiten, um Erfahrungen im Zusammenhang mit Identität und einer zukünftigen Handlungsfähigkeit zu ermöglichen,
- künstlerischen Strategien wie denen des Verfremdens, Zitierens, Inszenierens oder denen der filmischen Kunst zu vertiefen, auch im Hinblick auf die Reifung der individuellen Persönlichkeit.

Bilder und Prozesse sollen systematisch vertieft analysiert, interpretiert bzw. bewertet werden und auch Gegenstand der Reflexion und Präsentation sein.

Des Weiteren sind den Doppelschuljahrgängen Grundlagen und eine **kunstgeschichtliche Orientierung** zugeordnet. Aspekte der kunstgeschichtlichen Orientierung sind in den Kerninhalten und den Grundlagen in Form von inhaltsbezogenen Kompetenzen aufgelistet sowie zusätzlich in Kapitel 3.4 als Übersicht verdeutlicht.

Die Grundlagen bilden Kompetenzen in den Bereichen *Farbe*, *Linie* und *Komposition* aus. Sie sollen mit den Kerninhalten verbunden werden, können aber auch eigenständiger Unterrichtsgegenstand sein.

3.2 Prozessbezogene Kompetenzen

3.2.1 Produktion

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Bilder imaginieren und kommunizieren		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • imaginieren spielerisch und fantasievoll Bilder und sprechen darüber. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • imaginieren unterschiedliche Bildideen und tauschen sich darüber aus. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • imaginieren vielfältige, originelle und kreative Bildideen und kommunizieren diese.
Bilder planen und gestalten		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erproben Materialien spielerisch und setzen Techniken experimentell ein, • nutzen Werkzeuge sachgerecht, • erproben Ausdrucksmöglichkeiten der Bildsprache, • nutzen vorhandene Darstellungen als Anregung für das eigene Gestalten. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden unterschiedliche Gestaltungstechniken an, • nutzen bildnerische Verfahren und künstlerische Strategien zur Umsetzung eigener Absichten, • setzen Materialien, Werkzeuge und Techniken sachgerecht und wirkungsvoll ein, • wenden absichtsvoll bildsprachliche Mittel an. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln Bildideen, Studienreihen und optimieren Gestaltungslösungen, • nutzen unterschiedliche Verfahren und künstlerische Strategien und setzen diese bei der Lösungsfindung um.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Prozesse reflektieren		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Bildfindungsprozesse, • benennen ihre Erfahrungen mit Gestaltungsprozessen, • dokumentieren Gestaltungsprozesse. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und dokumentieren Bildfindungsprozesse und Gestaltungsverfahren, • strukturieren Gestaltungsprozesse, • variieren Bildlösungen und optimieren Bildideen, • bewerten Ausdrucksmöglichkeiten unterschiedlicher Verfahren. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern und überprüfen Bildfindungsprozesse, • planen Arbeitsprozesse und entwickeln Zielvorstellungen, • nutzen Verfahren des auftragsgebundenen Arbeitens, • finden und bewerten Lösungen für gegebene Problemstellungen, • erläutern die Intention und den Bildfindungsprozess, begründen wesentliche gestalterische Entscheidungen und bewerten das Ergebnis.
Bilder präsentieren		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ihre Bilder, • ordnen eigene und fremde Bilder nach Kriterien, benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede, • erproben Präsentationsmöglichkeiten. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern ihre Ergebnisse, • reflektieren eigene und fremde Bilder und nehmen Stellung, • erproben Präsentationsmöglichkeiten und reflektieren deren Wirkungen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen eigene und fremde Bilder und reflektieren diese, • entwickeln schulinterne oder öffentliche Ausstellungsmöglichkeiten für ihre Präsentationen und nutzen diese.

3.2.2 Rezeption

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Bilder beschreiben		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben anschaulich Bilder, • benennen Motive im Bild, • erläutern wahrgenommene Stimmungen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben differenziert und anschaulich Bilder, • strukturieren die Beschreibung. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben differenziert, anschaulich und strukturiert Bilder, • bewerten die Bildelemente nach ihrer Bedeutung.
Bilder analysieren		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen einfache bildsprachliche Mittel und deren Wirkungen, • ordnen Bildelemente und verknüpfen sie, • benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen bildsprachliche Strukturen, • leiten Wirkungen von Gestaltungsmitteln ab, • nutzen grundlegende fachsprachliche Begriffe. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären formale und inhaltliche Mittel der Bildsprache in eigenen und fremden Bildern, • erläutern in einer gegliederten formsprachlichen Analyse nachweisend bildwirksame Strukturen, • nutzen angemessene Fachsprache.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Bilder interpretieren und vergleichen		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nennen einen ersten Eindruck, • deuten Bilder aufgrund ihrer Erfahrungen, • vergleichen Bilder, • bewerten Bilder. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • deuten ausgewählte Bildelemente und bildsprachliche Mittel in ihrem formalen und motivischen Zusammenhang, • weisen Deutungen am Bild nach und recherchieren Kontexte, • vertreten begründet eigene Wertungen, • vergleichen Bilder nach Kriterien. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erschließen selbstständig Bilder, • interpretieren unter werkimmanenten und werktranszendenten Aspekten, • bewerten einzelne Deutungsansätze, • erörtern Alternativen, • beziehen begründet Stellung, • vergleichen differenziert Bilder.

3.3 Inhaltsbezogene Kompetenzen

3.3.1 Doppelschuljahrgang 5/6

Am Ende von Schuljahrgang 6: Die Schülerinnen und Schüler ...					
Bild des Menschen		Bild des Raumes		Bild der Zeit	
Kerninhalte					
Inszenierung		Fantastische Räume		Bildsequenz	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> • erstellen inszenierte Porträtfotografien, • setzen Mimik, Gestik und Körpersprache ein, • gestalten Orte und Situationen zur Erstellung von Fotografien, • verwenden einfache fotografische Gestaltungsmittel, • setzen digitale Medien ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und analysieren inszenierte Porträtfotografien, • analysieren fotografische Gestaltungsmittel, • vergleichen Formen und Bedeutungen von inszenierten Porträts von Kindern und Jugendlichen, • erläutern Bezüge zwischen Mitteln der Inszenierung vor und mit der Kamera. 	<ul style="list-style-type: none"> • bauen fantastische Raumgebilde, • setzen grundlegende Bau- und Konstruktionsprinzipien ein, • verwenden unterschiedliche Materialien, Stoffe und Werkzeuge, • gestalten Räume und Bauten nach ästhetischen und konstruktiven Merkmalen. 	<ul style="list-style-type: none"> • leiten auf spielerischer und experimenteller Erfahrung basierende Eigenschaften von Innen- und Außenraum ab, • beschreiben Materialwirkungen und Formqualitäten von Räumen und Bauten, • vergleichen Beispiele der fantastischen Architektur oder der künstlerischen Rauminstallation. 	<ul style="list-style-type: none"> • planen und gestalten ein Bilderbuch bzw. eine Bildsequenz, • verwenden unterschiedliche Gestaltungsmittel und -verfahren, • gestalten ein Layout, insbesondere durch die Montage von Bild und Text. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren Bildsequenzen, • erläutern deren Aufbau und Gestaltung • vergleichen Bilderbücher oder Bildsequenzen, • reflektieren die Verknüpfung zwischen Bild und Text.

Am Ende von Schuljahrgang 6: Die Schülerinnen und Schüler ...

Grundlagen

Farbe		Linie		Komposition	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> • erstellen und verwenden Farbmischungen, • setzen deckende und lasierende Maltechniken ein, • verwenden malerisch Farbkontraste, • erproben Farbe als Ausdrucksmittel. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren Farben nach einem Ordnungssystem und nach Ausdruckswerten, • benennen wesentliche Farbbeziehungen und leiten Farbwirkungen ab, • erkennen an Werken der Moderne Farbe und Gestus als ausdruckswirksames Element. 	<ul style="list-style-type: none"> • erproben experimentell unterschiedliche grafische Spuren, Techniken sowie einfache Drucktechniken und wenden diese an, • stellen Druckerzeugnisse her und nutzen Mischtechniken. 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen grafische Elemente und Mittel des Ausdrucks, • beschreiben und unterscheiden einfache Drucktechniken. 	<ul style="list-style-type: none"> • ordnen Bildelemente nach einfachen Prinzipien der Komposition bzw. des Layouts, • erproben die Wirkungen unterschiedlicher Anordnungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen einfache Prinzipien der Anordnung.

3.3.2 Doppelschuljahrgang 7/8

Am Ende von Schuljahrgang 8: Die Schülerinnen und Schüler ...							
Bild des Menschen		Bild des Raumes		Bild der Zeit		Bild der Dinge	
Kerninhalte							
Figurative Plastik		Raumdarstellung		Fotosequenz		Objektdarstellung	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> entwickeln und gestalten figurative Plastiken oder Skulpturen im Spannungsfeld von Gegenständlichkeit und Abstraktion, verwenden körper- und raumbildende Gestaltungsmittel, setzen plastische oder skulpturale Verfahren ein. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren bildsprachliche Mittel von Plastiken oder Skulpturen, ordnen plastische Werke im Spannungsfeld von Figuration und Abstraktion ein. 	<ul style="list-style-type: none"> realisieren räumliche Wirkungen auf der Fläche, nutzen raumbildende Gestaltungselemente und linearperspektivische Verfahren. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren Mittel der Raumdarstellung, weisen die Veränderung der Raumdarstellung und die Sichtweise von Wirklichkeit zu Beginn der Neuzeit nach. 	<ul style="list-style-type: none"> nutzen fotografische Gestaltungsmittel, nutzen Mittel der Bildbearbeitung, erstellen eine Fotosequenz aus Einzelfotografien durch Montage. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren Fotosequenzen und deren Gestaltungsmittel, vergleichen Beispiele künstlerischer Fotografie zwischen statischer Bildinszenierung und bewegtem Bildmoment. 	<ul style="list-style-type: none"> stellen Objekte nach der Anschauung und Vorstellung dar, setzen grafische und malerische Gestaltungsmittel ein, nutzen grafische und malerische Mittel im Spannungsfeld von Darstellungswert und Ausdruckswert. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren grafische und malerische Objektdarstellungen, vergleichen deren Abbildungs- und Ausdrucksqualitäten.

Am Ende von Schuljahrgang 8: Die Schülerinnen und Schüler ...

Grundlagen

Farbe		Linie		Komposition	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> • wenden bildsprachliche Möglichkeiten der Farbe an, • setzen malerische Mittel zur Erzeugung von tiefenräumlichen Wirkungen ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren Farbbeziehungen und Farbfunktionen und leiten deren Wirkungen ab, • benennen malerische Mittel zur Erzeugung von Raumillusion und überprüfen deren Wirkungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • erstellen Skizzen und entwickeln Entwurfszeichnungen, • stellen Gesehenes mit grafischen Mitteln naturalistisch dar, • erproben Techniken und Verfahren sowie Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksqualitäten verschiedener grafischer Mittel, • stellen Bilder mithilfe einer druckgrafischen Technik her. 	<ul style="list-style-type: none"> • überprüfen und vergleichen Bilder bezüglich der Umsetzung naturalistischer Darstellung, • analysieren grafische Mittel und leiten deren Wirkungen ab, • analysieren Bilder auf ihre spezifische druckgrafische Formensprache. 	<ul style="list-style-type: none"> • setzen kompositorische Prinzipien bei zwei- und dreidimensionalen Bildern ein, • variieren Kompositionen und vergleichen sie wirkungsbezogen, • erstellen Bilderfolgen durch Montage. 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen kompositorische Prinzipien und leiten deren Wirkungen ab.

3.3.3 Doppelschuljahrgang 9/10

Am Ende von Schuljahrgang 10: Die Schülerinnen und Schüler ...							
Bild des Menschen		Bild des Raumes		Bild der Zeit		Bild der Dinge	
Kerninhalte							
Menschendarstellung		Gebauter Raum		Film		Design	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> gestalten Bilder des Menschen, fertigen Studien zur Gestalt des Menschen unter Berücksichtigung der Proportionen an. 	<ul style="list-style-type: none"> erläutern unterschiedliche Funktionen von Menschendarstellungen, beschreiben, analysieren, interpretieren und vergleichen Bilder des Menschen, erläutern kunstgeschichtliche Aspekte der Menschendarstellung zwischen Abbildhaftigkeit und Abstraktion. 	<ul style="list-style-type: none"> planen und visualisieren Architektur nutzen architekturbezogene Darstellungsverfahren, erstellen Arbeitsmodelle. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren Bauwerke und Modelle bezüglich architektonischer Motive, Gestaltungsmittel und Bauprinzipien, erkennen und vergleichen Ausdrucksformen und Funktionen der Architektur. 	<ul style="list-style-type: none"> realisieren einen Kurzfilm, einen Experimentalfilm oder filmisch eine künstlerische Aktion, setzen filmische und fotografische Gestaltungsmittel dramaturgisch ein, verwenden filmische Montageformen, erstellen mit grafischen oder fotografischen Mitteln ein Storyboard. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren Filmsequenzen, analysieren filmsprachliche und filmdramaturgische Mittel, erläutern die bedeutungstiftende Funktion der Filmmontage, erkennen Formen und Funktionen von Storyboards. 	<ul style="list-style-type: none"> setzen einen Designauftrag um, wenden Designkriterien unter Berücksichtigung der Zielgruppe an, visualisieren die Designkonzeption. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren und vergleichen Beispiele des Produkt- oder Kommunikationsdesigns, bewerten Designprodukte bezogen auf praktische, ästhetische und symbolische Funktionen, bewerten Produkte des Kommunikationsdesigns, erläutern die Entwicklung eines Gebrauchsgegenstandes und verdeutlichen daran Designgeschichte.

Am Ende von Schuljahrgang 10: Die Schülerinnen und Schüler ...

Grundlagen

Farbe		Linie		Komposition	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> • wenden malerische Techniken sowie Mischtechniken an, • erproben Farbe experimentell, • setzen gezielt Farbmischtöne, Farbkontraste und Farbqualitäten ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen unterschiedliche Malweisen und Farbkonzepte, • analysieren Farbe und Farbfunktion und verknüpfen die Ergebnisse. 	<ul style="list-style-type: none"> • erstellen Scribbles, Skizzenfolgen und farbige Entwürfe zur Entwicklung und Visualisierung von Konzepten, • entwerfen perspektivische Konstruktionen und nutzen raumbildende Mittel. 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten eigene und fremde Entwurfszeichnungen, • analysieren perspektivische Konstruktionen und die Darstellung von Raum, • analysieren und interpretieren bzw. bewerten grafische Werke. 	<ul style="list-style-type: none"> • setzen die Wirkungen der Kompositionsprinzipien im Prozess der Bildgestaltung ein, • weisen zeichnerisch Kompositionsstrukturen nach. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren und deuten die Komposition von Bildern, • vergleichen unterschiedliche Kompositionen hinsichtlich ihrer Wirkungen.

3.4 Kunstgeschichtliche Orientierung

Die kunstgeschichtliche Orientierung ist in den Kerninhalten und den Grundlagen (Kap. 3.3) gelistet und dort als inhaltsbezogene Kompetenzen ausgewiesen sowie zusätzlich hier als Übersicht verdeutlicht.

Anzustreben ist eine kunstgeschichtliche Orientierung, welche die Anforderungen einer Gesellschaft der Vielheit beachtet. Sie lässt Zusammenhänge erkennen, ermöglicht eine Einordnung, berücksichtigt exemplarisch Hintergründe von Bildern und eröffnet somit Einblicke in kunstgeschichtliche Kontexte. Grundsätzlich soll mit aufsteigendem Alter der Schülerinnen und Schüler eine Bündelung und vergleichend-vernetzende Betrachtung erfolgen.

Die auszuwählenden Bilder und Problemstellungen sollen daher mit Blick auf ihren Hintergrund exemplarisch, kontrastierend, bedeutsam und facettenreich sein und die verschiedenen Kunstgattungen der Malerei, der Grafik, der Plastik, der Architektur sowie des Designs und der Medien berücksichtigen.

Am Ende des Schuljahrgangs 6 ...	Am Ende des Schuljahrgangs 8 ...	Am Ende des Schuljahrgangs 10 ...
... haben die Schülerinnen und Schüler Einblicke in ...		
<ul style="list-style-type: none"> • Formen und Bedeutung des inszenierten Porträts von Kindern und Jugendlichen, • verschiedene Aspekte von Bebauung, fantastischen Bauten und Architektur, • Farbe und Gestus als Ausdruck in Werken der Moderne. 	<ul style="list-style-type: none"> • plastische Werke im Spannungsfeld von Figuration und Abstraktion, • Veränderungen der Raumdarstellung und Sichtweisen von Wirklichkeit zu Beginn der Neuzeit, • Beispiele der künstlerischen Fotografie zwischen statischer Bildinszenierung und bewegtem Bildmoment, • Ausprägungen der Druckgrafik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Designgeschichte an einem Beispiel, • Aspekte der Menschendarstellung zwischen Abbildhaftigkeit und Abstraktion, • Ausdrucksformen und Funktionen der Architektur, • Beispiele des Films.

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Kunstunterricht geht durch Zielsetzung und Bildungsbeitrag über das hinaus, was durch Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen beobachtbar und überprüfbar wird. Gleichwohl sind diese Verfahren, die sich auf die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen, auf die Kerninhalte, Grundlagen und die kunstgeschichtliche Orientierung beziehen, feste Bestandteile des Unterrichts.

Allerdings ist zwischen Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden. In Lernsituationen ist das Ziel der Kompetenzerwerb. Das Erkennen von unbefriedigenden gestalterischen Lösungen und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen. Ein am Kompetenzerwerb orientierter Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern durch geeignete Aufgaben einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in angemessen anspruchsvollen Leistungssituationen ein. Dies beinhaltet die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung.

Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen, Schülern und Erziehungsberechtigten Rückmeldungen über den erreichten Kompetenzstand.

Den Lehrkräften geben sie Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte sind die Ergebnisse weiterer fachlicher Überprüfungssituationen, die sich auf alle Kompetenzbereiche erstrecken können, heranzuziehen.

Bewertungsmaßstäbe ergeben sich aus den im Unterricht erworbenen Kompetenzen. Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung müssen rechtzeitig mitgeteilt und erläutert werden sowie für die Schülerinnen, Schüler und Erziehungsberechtigten transparent sein.

Insbesondere sind dabei die qualitative Ausprägung und der Grad der Originalität einer Gestaltungsarbeit sowie die theoretische Durchdringung der Zusammenhänge zu berücksichtigen. Anhand der praktischen Leistungen wie Übungen, Übungsreihen, Aufgaben und Aufgabenlösung wird die Ausprägung der prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen sichtbar.

Zur Mitarbeit im Unterricht gehören mündliche Leistungen wie die Teilnahme am Unterrichtsgespräch, die Zusammenfassung, Erläuterungen zum Arbeitsprozess, der Vortrag, das Referat und die Präsentation sowie andere fachspezifische Leistungen.

Schriftliche Leistungen beziehen sich auf die im Unterricht behandelten Kerninhalte und Grundlagen, die kunstgeschichtliche Orientierung und die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen. Das Geforderte soll vorher geübt und durch Wiederholung gefestigt worden sein. Schriftliche Lernkontrollen im Fach Kunst können einen theoretischen oder einen praktischen Schwerpunkt haben. In den Schuljahrgängen 5 bis 10 kann für eine der beiden schriftlichen Lernkontrollen eine andere Form von Lernkontrolle treten, die schriftlich oder fachpraktisch zu dokumentieren und mündlich zu präsentieren ist. Festlegungen zu Art, Anzahl und Umfang der zu bewertenden Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums“ in der jeweils geltenden Fassung.

Weitere fachspezifische Leistungen sind z. B. das Führen eines Kunst- oder Skizzenbuchs, einer Mappe oder das Anlegen eines Portfolios, die schriftliche Form des Referats oder der Dokumentation, Materialsammlungen und weitere Ausarbeitungen.

Zu Leistungen im Bereich der Produktion, Rezeption sowie Reflexion und Präsentation zählen:

- das individuelle Lösen von Aufgaben,
- die selbstständige Auseinandersetzung mit Gestaltungsproblemen von der Idee über Entwürfe bis hin zum fertigen Produkt auf der Basis der vermittelten gestalterischen Grundlagen,
- die Präsentation von Arbeitsergebnissen und die Dokumentation von Prozessen,
- das eigenständige Einteilen der Zeit und Steuern von Arbeitsprozessen,
- das Kommunizieren über den Entstehungsprozess einer gestalterischen Arbeit,
- die Auseinandersetzung mit Bildern unter bestimmten Aspekten.

Neben einer differenzierten Beurteilung und Bewertung gestalterischer Einzelarbeiten oder schriftlicher Arbeiten spielen auch Aktivität und Intensität in produktiven und rezeptiven Prozessen eine Rolle. Zu berücksichtigen ist:

- das Niveau selbstständigen gestalterischen Arbeitens,
- das Problembewusstsein,
- der Grad der Selbstständigkeit,
- das gestalterisch-ästhetische Urteilsvermögen,
- die Kooperation mit Mitschülern,
- die Fähigkeit, kreative Lösungsstrategien zu entwickeln.

Die Kompetenz zur Selbstreflexion des Lernprozesses bei der Entstehung einer gestalterischen Arbeit soll dabei von Klasse 5 aufsteigend kontinuierlich entwickelt werden. Der individuelle Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler soll berücksichtigt werden.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz beschließt unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums ein schulinternes Fachcurriculum und entwickelt Arbeitsstrukturen für die Unterrichtsentwicklung.

Die Arbeit am schulinternen Curriculum ist ein Prozess. Das schuleigene Fachcurriculum ist regelmäßig zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Die Bestandteile des schuleigenen Fachcurriculums werden dokumentiert und in einen verbindlichen inhaltlichen und methodischen Rahmen gestellt, der Möglichkeiten zur Fortentwicklung offen hält. Die Fachkonferenz trägt somit zur Qualitätsentwicklung und zur Qualitätssicherung des Faches bei.

Die Fachkonferenz:

- unterstützt und erleichtert die Unterrichtsarbeit,
- erarbeitet Themen bzw. Unterrichtssequenzen und kann ergänzend oder nach schulorganisatorischen Notwendigkeiten Schwerpunkte setzen und konkrete Inhalte bestimmen, die den Erwerb der erwarteten Kompetenzen ermöglichen und berücksichtigt regionale Bezüge bis außereuropäische Kontexte,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entscheidet über die an der Schule verwendeten Unterrichtswerke,
- verständigt sich über die Einbindung geeigneter Medien und Materialien in den Unterricht,
- benennt fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen zur Konzeption und Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote bzw. der Beobachtung und Dokumentation des Lernentwicklungsstandes,
- berät über individuelle Förder- und Förderkonzepte und Maßnahmen zur Differenzierung im Hinblick auf individuelle Lernwege,
- wirkt bei der Entwicklung des Förderkonzeptes der Schule mit und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert und fördert Anliegen des Faches Kunst bei schulischen und außerschulischen Aktivitäten (Nutzung außerschulischer Lernorte, Besuch von Ausstellungen, Museen und Archiven, Profan- und Sakralbauten, Organisation von Ausstellungen und Projekten, Teilnahme an Wettbewerben etc.),
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projektstage etc.),
- legt Fortbildungsschwerpunkte und -maßnahmen fest,
- trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei.

Anhang

A 1 Anregungen für die Entwicklung eines schuleigenen Fachcurriculums

Mit dem vorliegenden Kerncurriculum Kunst bekommt die Fachkonferenz Kunst den Arbeitsauftrag, das Kerncurriculum in ein schulinternes Fachcurriculum umzusetzen. Diese Aufgabe hat zum Ziel, die Kompetenzentwicklung aller Lernenden im Fach Kunst anzubahnen und zu fördern. Das Fachcurriculum gilt als verbindliche Arbeitsgrundlage und Informationsmaterial für die Lehrenden des Faches Kunst und anderer Fächer sowie der Schulöffentlichkeit allgemein.

Ausgehend von den Vorgaben des Kerncurriculums, d. h. unter Berücksichtigung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie der Verweise auf inhaltliche Vorgaben, hat die Fachkonferenz Themen und Inhalte sowie methodisch-didaktische Vorgehensweisen festzulegen. Die Unterrichtseinheiten sind so zu gestalten, dass sie den jeweils erwarteten Kompetenzen entsprechen. Dabei ist sicherzustellen, dass die Lernenden die kompetenzorientierten Anforderungen erreichen können. Dazu sind Binnendifferenzierung und Fördermaßnahmen zu berücksichtigen und zu planen.

Neben der didaktisch-methodischen Verantwortung erweitert sich mit dem Kerncurriculum der Aufgabenbereich der Fachkonferenz um eine institutionelle Ebene, nämlich um eine neue Form der fachlichen Entwicklungsarbeit. Die Fachkonferenz hat im Rahmen von Vorgaben eigene curriculare Aufgaben zu lösen. Sie kann die Besonderheiten der jeweiligen Schule und ihrer Schülerschaft sowie ihre Schwerpunkte nach dem Schulprogramm berücksichtigen. Die Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen oder außerschulischen Lernorten sollte in die Planung einfließen.

Das Planen eines Fachcurriculums bedeutet ein Umdenken. Ausgehend von den auszubildenden Kompetenzen wird der Prozess des Lernens organisiert und somit ein kumulativer Kompetenzaufbau ermöglicht und unterstützt. Im Mittelpunkt dieses Planungsprozesses steht die Entwicklung von Unterrichtseinheiten und Unterrichtssequenzen, die prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen mit kunstgeschichtlichen Aspekten verbinden. Anzustreben ist eine Unterrichtsgestaltung und -durchführung mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler eine umfassende Bildkompetenz erwerben und zunehmend selbstbestimmt lernen.

A 2 Operatoren

Die angeführten Operatoren sind handlungsorientierte Verben, die angeben, welche Tätigkeiten beim Lösen von Aufgaben gefordert werden und in welchem Anforderungsbereich diese verortet sind. Sie dienen der Konzeption von produktiven bzw. rezeptiven Aufgaben. Die Bedeutung der Operatoren ist den Schülerinnen und Schülern bekannt zu machen.

Grundsätzlich ist auch eine Zusammensetzung aus mehreren Operatoren möglich. Durch Zusätze können Einschränkungen oder weitere Vorgaben vorgenommen werden. Die Verwendung weiterer Operatoren ist dann möglich, wenn sich der notwendige Bearbeitungsumfang deutlich aus dem Kontext oder einer entsprechenden Beschreibung ergibt.

Die Zuordnung der Operatoren zu den Anforderungsbereichen und zur Produktion und Rezeption ist nicht abschließend festgelegt, sondern im Zusammenhang mit der jeweiligen Aufgabenstellung zu verstehen.

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst grundlegende Kompetenzen in der Produktion und Rezeption von Bildern. Das umfasst die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang und die Anwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.

Operatoren Produktion	Definitionen
erproben	Gestaltungsmöglichkeiten durch Ausprobieren erkennen und weiterverwenden
sammeln/ordnen/ dokumentieren	zu einer vorgegebenen Thematik Materialien zusammenstellen
skizzieren	einen Eindruck oder eine Gestaltungsidee so bildsprachlich festhalten, dass die damit verbundene Information vermittelt wird
variieren	eine bestehende Gestaltung verändern und weiterentwickeln
wiedergeben	Erkanntes mithilfe geeigneter Mittel darstellen
zeichnen/malen/erzeugen	eine Gestaltungsabsicht mithilfe der jeweiligen technischen Mittel realisieren

Operatoren Rezeption	Definitionen
beschreiben	Wahrnehmungen, Vorstellungen Beobachtungen und Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich richtig und anschaulich mit eigenen Worten wiedergeben
erkennen	die erfahrenen Sachverhalte erschließen und versprachlichen
nennen/angeben/ benennen	zielgerichtet Informationen zusammentragen und darstellen, ohne diese zu begründen

Anforderungsbereich II

Zum Anforderungsbereich II gehören das selbstständige Auswählen, sinnvolle Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und die selbstständige Anwendung des Gelernten auf vergleichbare Situationen. Dabei kann es um veränderte Fragestellungen, veränderte künstlerische Zusammenhänge oder abgewandelte Verfahrensweisen gehen.

Operatoren Produktion	Definitionen
anordnen/strukturieren	Elemente zueinander in Beziehung setzen
entwerfen	zu einem konkreten Auftrag eine Gestaltungsidee mithilfe geeigneter Verfahren erarbeiten und verdeutlichen
ergänzen/verändern	eine vorgegebene Gestaltung erweitern und überarbeiten
erstellen/konstruieren/ anwenden	bekannte gestalterische Verfahren zur Lösung eines neuen Problems aus einem bekannten Problemkreis nutzen und selbstständig einen Arbeitsprozess teilweise oder vollständig verfolgen
experimentell erproben/ experimentieren	eine gestalterische Lösung durch gezielte Versuche mit Material, Technik oder Darstellungsmitteln anbahnen
inszenieren	nach vorgegebenen Bedingungen ein gestalterisches Konzept selbstständig umsetzen
nutzen/einsetzen	Bilder, Materialien, Techniken und Fähigkeiten wirkungsbezogen verwenden
optimieren	eine vorliegende Gestaltung verbessern/eine Gestaltung weiterentwickeln und einer bestmöglichen Lösung zuführen
präsentieren	Prozesse, Bilder, Konzepte und Ergebnisse angemessen dokumentieren und vorstellen
umsetzen	eine skizzenhaft dargelegte Gestaltungsidee oder ein Konzept bildhaft darstellen
visualisieren/ veranschaulichen	Ideen, Zusammenhänge usw. bildhaft und klar ausdrücken

Operatoren Rezeption	Definitionen
analysieren	den inhaltlichen und formalen Bildbestand mit der Zielsetzung einer Interpretation kriteriengestützt erschließen
abgrenzen/ unterscheiden	nach Ordnungsmerkmalen trennen
ableiten	auf der Grundlage von Untersuchungen Folgerungen ziehen
einordnen/nachweisen	einen oder mehrere bildsprachliche Sachverhalte in einen Zusammenhang stellen
erklären	einen Sachverhalt veranschaulichen und verständlich machen
erläutern	einen bildsprachlichen und/oder textbezogenen Sachverhalt nachvollziehbar herausstellen und umfassend verständlich machen
recherchieren	Informationen sammeln, sichten, ordnen und auswerten
strukturieren	Aufbau, Anordnung und ggf. Zusammenhänge erkennen und darstellen
überprüfen	Aspekte kriteriengeleitet anhand von Bild- oder Textmaterial untersuchen
zusammenfassen	bild- oder textbezogene Sachverhalte unter Beibehaltung des Sinnes auf Wesentliches reduzieren

Anforderungsbereich III

Zum Anforderungsbereich III gehört das planmäßige Verarbeiten komplexer künstlerischer Zusammenhänge mit dem Ziel, zu selbstständigen Begründungen, Folgerungen, Wertungen, Lösungen und Deutungen zu gelangen. Es kann dabei um einen Prozess der Erörterung, der kritischen Auseinandersetzung oder der kreativen Darstellung gehen.

Aus den erworbenen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen oder Lösungsverfahren werden diejenigen, die zur Bewältigung der Aufgabenstellung geeignet sind, selbstständig ausgewählt und dem neuen Zusammenhang angepasst.

Operatoren Produktion	Definitionen
entwickeln	alternative gestalterische Lösungsansätze entwerfen
erfinden	nach vorgegebener oder selbst gestellter Zielsetzung eine sinnvolle gestalterische Problemlösung finden, die kreative Ansätze und individuelle Lösungen erkennen lässt
gestalten	Vorstellungen, Ideen, Materialien, visuelle Wahrnehmungen, Kontexte und Prozesse bildhaft umsetzen
imaginieren	innere Bilder und Vorstellungen entwickeln und mit diesen fantasievoll arbeiten
planen/ konzipieren	nach vorgegebenen Bedingungen ein sinnvolles gestalterisches Konzept selbstständig erarbeiten
realisieren	nach vorgegebener oder selbst gestellter Zielsetzung eine sinnvolle gestalterische Problemlösung finden

Operatoren Rezeption	Definitionen
begründen/zeigen/ nachweisen	bild- oder textbezogene Sachverhalte, gestalterische Entscheidungen etc. auf kausale Zusammenhänge zurückführen bzw. argumentierend untermauern
beurteilen	gegenüber Bild- und Textmaterial eine sachliche Stellungnahme unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden formulieren und begründen
bewerten	nach vorgegebenen oder selbst gewählten Kriterien Bildern, Materialien und Aspekten Werte zuweisen und Aussagen zur Qualität treffen
erörtern/reflektieren	Argumente zu einer Aussage oder These einander gegenüberstellen und abwägen
interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Bild- oder Textquellen einzeln oder im Zusammenhang systematisch erschließen und eine begründete Deutung formulieren, die auf einer inhaltlichen Beschreibung und formalen Analyse des Werkes beruht und/oder Kontextwissen berücksichtigt
präsentieren	bild- oder textbezogene Sachverhalte, gestalterische Entscheidungen auf kausale Zusammenhänge zurückführen, argumentierend untermauern und vorstellen und/oder ausstellen
Stellung nehmen	eine begründete Position beziehen
untersuchen	systematisch den auf einer inhaltlichen Beschreibung, auf einer formalen Analyse und zusammenfassenden Interpretation bzw. Bewertung beruhenden Bildgehalt erschließen
vergleichen	Bild- oder Textmaterial nach vorgegebenen und/oder selbst gewählten Gesichtspunkten auf Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede hin untersuchen und diese darstellen

A 3 Leitfaden für das Fach Kunst

Der Leitfaden für den Kunstunterricht soll einerseits als Hilfestellung für die Organisation des Unterrichts dienen, andererseits aber auch Möglichkeiten zur Öffnung von Schule zeigen und zur Förderung des selbstbestimmten Lernens beitragen.

Organisation des Kompetenzerwerbs am Arbeitsplatz

Eine angemessene Einrichtung des Arbeitsplatzes dient dem Lernfortschritt. Hierzu gehört u. a.:

- die Arbeitsprozesse in einzelnen Arbeitsschritten planen, strukturieren und organisieren,
- das Arbeitsumfeld sachgerecht organisieren,
- bildnerische Verfahren, Techniken und den Einsatz von Medien sachgerecht erproben und strategisch sinnvoll verwenden,
- grundlegende Werkmittel (Werkstoffe und Materialien, Werkzeuge und Geräte, Techniken und Verfahren) für den gestalterischen Prozess nutzen.

Besuch von Ausstellungen und Museen

Ausstellungsbesuche beinhalten die Vorbereitung, die Durchführung und die Auswertung, Auswahl des außerschulischen Lernortes und Bestimmung des zu behandelnden Themengebiets (z. B. Ausstellungen, Sonderausstellungen). Dies umfasst die:

- Klärung der didaktischen Möglichkeiten des betreffenden Lernortes, gegebenenfalls Vorerkundung durch die Lehrkraft (museumspädagogische Angebote, Künstlerbefragungen),
- didaktische Integration des jeweiligen Vorhabens,
- organisatorische Vorbereitung des Besuchs,
- Vorbereitung von Schülermaterialien,
- Einordnung des Besuchs in die Unterrichtsstruktur mit gleichzeitiger Bestimmung der Inhalte, die vor und nach dem Besuch unterrichtlicher Gegenstand sein sollen,
- Auswertung des Ausstellungs- und Museumsbesuchs (z. B. Berichte für die Internetpräsenz, Erstellung einer Ausstellung für die Schulöffentlichkeit bzw. Anfertigung von Referaten).

Informationsbeschaffung über Erkundungen und Expertengespräche im Sinne einer Öffnung des Lernortes Schule

Im Sinne einer Öffnung des Lernortes Schule sollen u. a. folgende Verfahrensweisen Eingang in den Unterricht finden:

- historische und zeitgenössische Werke der Bildenden Kunst, der Architektur und der Angewandten Kunst in der Region erkunden, ggf. unter Einbindung von Experten,
- Informationsbeschaffung (Quellen, Literatur in Bibliotheken, Archiven, Internetquellen usw.) für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Expertengesprächen,
- Nutzung von außerschulischen Institutionen oder Einbezug von Personen (z. B. Architektenkammer, Grafikbüros, Druckereien, Werbeagenturen, Restauratoren, Denkmalschützer) prüfen,
- Einsatz von Experten für Ausstellungseröffnungen.

Präsentationen vorbereiten, erstellen und auswerten

Die Aufbereitung und Vermittlung von Informationen soll elementarer Bestandteil der Förderung von Kommunikationsfähigkeit sein. Hierzu sollen die Schülerinnen und Schüler u. a.:

- Präsentationsmöglichkeiten erkennen und auswählen sowie mediengestützte Präsentationsformen nutzen,
- Text, Bild, Akustik usw. erarbeiten,
- Präsentationskonzepte für die eigenen gestalterischen Arbeiten begründen und Präsentationen erstellen,
- Präsentationen auswerten.

Anlage von Werkbüchern oder Kunstmappen

Zur Aufzeichnung und Dokumentation des Lernfortschrittes sollen die Schülerinnen und Schüler in Form eines Portfolios, Skizzenbuchs, Werkbuchs oder einer Kunstmappe systematisch Ergebnisse aus dem Kunstunterricht über mehrere Schuljahrgänge sammeln, z. B.:

- eigene und fremde Bildproduktionen,
- prozessbegleitende Dokumentationen,
- Tafelbilder,
- Unterrichtsmaterialien,
- Skizzen,
- Studien,
- Protokolle,
- Ausstellungsbesuche.

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Mai 2016

**Kerncurriculum für
die Integrierte Gesamtschule
Schuljahrgänge 5 – 10**

Kunst



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Kunst in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Rolf Behme, Hildesheim

Ulrike Buchholz, Oldenburg

Ulla Feiste, Dassel

Kerstin Harjes, Oldenburg

Frank M. Kretschmann, Hameln

Marita Krützkamp, Aurich

Anna Mutz, Hannover

Birgit Stolley-Martens, Ilsede

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2016)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)
(<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Kunst	5
2 Umgang mit dem Kerncurriculum	8
2.1 Kompetenzerwerb im Fach Kunst	8
2.2 Unterrichtsgestaltung	10
2.3 Innere Differenzierung	11
3 Erwartete Kompetenzen	13
3.1 Allgemeine Bemerkungen	13
3.2 Prozessbezogene Kompetenzen	15
3.2.1 Produktion	15
3.2.2 Rezeption	17
3.3 Inhaltsbezogene Kompetenzen	19
3.3.1 Doppelschuljahrgang 5/6	19
3.3.2 Doppelschuljahrgang 7/8	21
3.3.3 Doppelschuljahrgang 9/10	23
3.4 Kunstgeschichtliche Orientierung	25
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	26
5 Aufgaben der Fachkonferenz	28
Anhang	
A 1 Anregungen für die Entwicklung eines schuleigenen Fachcurriculums	29
A 2 Operatoren	30
A 3 Leitfaden für das Fach Kunst	33

1 Bildungsbeitrag des Faches Kunst

Das Unterrichtsfach Kunst ist zentraler und unverzichtbarer Bestandteil der ästhetischen Bildung als Ausdruck kultureller und damit auch allgemeiner Bildung. Es vermittelt grundsätzlich Qualifikationen im Umgang mit den fachspezifischen Erkenntnisweisen der **Produktion** und **Rezeption** von Bildern, übt den Umgang mit künstlerischen Strategien und Konzepten sowie medialen Verständigungssystemen und erschließt den Schülerinnen und Schülern Wege zur kulturellen Teilhabe. Auch fördert es die Entwicklung der Persönlichkeit, indem es über das kognitive Lernen hinaus die verschiedenen Dimensionen der ästhetischen Wahrnehmung und Gestaltung eröffnet und zur Entwicklung kultureller Deutungs- und Wertesysteme beiträgt.

Zunehmend ist das Leben der Jugendlichen durch komplexe Bildwelten geprägt, die ihre Wahrnehmung, ihre Wirklichkeitskonstruktion und ihr Weltverständnis massiv beeinflussen. Die Ästhetisierung des Alltags, die Inszenierung virtueller Bildwelten in den digitalen Medien, das Tempo gesellschaftlicher und technischer Umwälzungen, das Entstehen neuer medialer Kommunikationsformen und die Digitalisierung von Bildern sind grundlegende Ereignisse, deren Komplexität für die Orientierung der Jugendlichen eine hohe Herausforderung darstellt.

Zentraler Gegenstand des Faches Kunst sind **Bilder**, verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller und weiterer sinnlicher Erfahrung. Sie beherrschen immer stärker das private und öffentliche Leben und haben entscheidenden Einfluss auf Meinungsbildung, Verständigung, Sinnfindung und Weltdeutung junger Menschen. Insbesondere sind es visuell geprägte Mitteilungen der **Bereiche Bildende Kunst, Medien** und *Gestaltete Umwelt*, die als künstlerische Weltdeutung sowie als Ausdruck von Interessen, Kräften und Beziehungen in der Gesellschaft in Gegenwart und Vergangenheit wirken.

Den Bereichen werden Bilder als Unterrichtsgegenstände nicht aus rein fachwissenschaftlichen Gründen zugeordnet, vielmehr ist es der didaktische Blickwinkel, aus dem sie betrachtet werden. So kann etwa ein Denkmal Gegenstand unterschiedlicher Bereiche sein: Aus dem Blickwinkel des Bereichs *Bildende Kunst* kann es als Kunstwerk betrachtet werden. Als Teil eines Stadtbildes ist es dem Bereich *Gestaltete Umwelt* zuzuordnen. Sein massenhaft verbreitetes Bild zum Beispiel als Fotografie, Signet oder in der Werbung macht es zum Gegenstand des Bereichs *Medien*.

Bilder haben eine spezifische Sprache, die den Jugendlichen ständig begegnet. Diese **Bildsprache** muss in ihren Strukturen, Wirkungen und ihrer Bedeutung erkannt und verstanden werden, um deren komplexes Zusammenspiel zu durchschauen und für eigene gestalterische Mitteilungen zu nutzen.

Im Kunstunterricht kommen Fragen und Problemstellungen zum Tragen, die sich schwerpunktmäßig auf die Bildende Kunst beziehen, also auf Werke der Malerei, der Grafik und der Plastik, der performativen Darstellungsformen und ihre Zwischenbereiche sowie auf die künstlerische Fotografie, den künstlerischen Film und auf mediale Ausdrucksformen, aber auch auf Angewandte Kunst in den Bereichen *Gestaltete Umwelt* und *Medien*.

Denk- und Handlungsweisen im Fach Kunst initiieren kreative Prozesse, schärfen die ästhetische Wahrnehmung von eigenen und fremden Bildern, regen zu ihrem aktiven, kompetenten Gebrauch an und wecken dabei Freude und Genussfähigkeit. Gleichzeitig beleuchtet das Fach Kunst die Funktion von Bildern

kritisch, macht ihre Wirkungszusammenhänge erkennbar und lässt dabei auch Manipulationsmöglichkeiten deutlich werden.

Gestaltende Eigentätigkeit, reflektierende Durchdringung und distanzierte Betrachtung verstehen sich auch als emanzipatorisches Element in einer medial bestimmten Welt und haben identitätsbildenden Charakter. Die Prozesse und Ergebnisse eigener ästhetischer Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler stehen auch deshalb im Mittelpunkt des Faches, weil sie dem Individuellen Platz einräumen und – anders als beispielsweise kommerzielle Bilder – bereits selbstreflexiv angelegt sind, also ein Nachdenken über Bilder und Bildprozesse in besonderem Maße ermöglichen.

Hierfür verfügt das Fach Kunst über Methoden und Wege der Vermittlung, die ganzheitlich zu verstehen sind, nicht zuletzt deshalb, weil sie auf verschiedenen sinnlichen Erfahrungen und Erlebnissen beruhen. Im ästhetischen Handeln, im reflektierten Umgang mit eigenen, historischen und gegenwärtigen Bildern, im gestaltenden Umgang mit Medien und Alltagskultur sowie im Umgang mit Heterogenität im Sinne des inklusiven Lernens können Jugendliche wesentliche Erfahrungen machen. So kommen sie in Kontakt mit unterschiedlichen Welten, mit Nähe und Fremdheit sowie mit der eigenen Biografie und Gegenwart und werden dadurch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt.

Der Unterricht in den Schuljahrgängen 5 bis 10, in der Einführungsphase und in der Qualifikationsphase versteht sich als pädagogische Einheit, die in ihrem Fortgang innerhalb des Sekundarbereiches II zum Abitur führt. In einem Curriculum, das anknüpft, aufbaut und weiterführt, wird dafür ein tragfähiges Fundament entwickelt. Dabei ist – wo immer möglich – die Verbindung zu anderen Disziplinen und Fächern zu suchen, um zu verdeutlichen, dass Kunst und künstlerische Ausdrucksformen nicht isoliert und abgehoben von der Lebenswirklichkeit existieren.

Das intensive Erleben von Kreativität als schöpferischer Tätigkeit, Imagination und Visualisierungsfähigkeit, das Denken in Prozessen und die Fähigkeit, das eigene Handeln in immer neuen gestalterischen Entscheidungen zu reflektieren, ist ein wesentlicher Beitrag des Faches Kunst zur Ausbildung von Schlüsselkompetenzen.

Als weitere Bildungsleistungen des Faches Kunst werden personale Kompetenzen ausgebildet, die zur Formung der Persönlichkeit beitragen und sich einer unmittelbaren Bewertung entziehen. Hier zu nennen wäre die Fähigkeit, affektiv und unvoreingenommen auf Situationen zu reagieren oder Verhältnisse und Situationen nicht widerspruchlos hinzunehmen, ferner sich als autonome Persönlichkeit kulturell und sozial orientieren zu können, und dabei auch empathisches Verhalten zu zeigen.

Nicht zuletzt fördert das Fach Kunst durch ein Verweilen in gestalterischen oder rezeptiven Tätigkeiten eine Wertschätzung von Prozessen. Der Blick kann auf das Gegenwärtige gerichtet, das Handeln entschleunigt und intensiviert werden, sodass die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten weiter entfalten können.

Diese Momente eröffnen auch Zugänge zu Selbsterfüllung und Zufriedenheit, die als wichtige Erfahrungen der Selbstvergewisserung, der Stärkung des Selbst und der Entwicklung einer gefestigten Persönlichkeit zuträglich sind. Der Unterricht im Fach Kunst thematisiert auch die Vielfalt sexueller Identitäten und trägt dazu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen.

Eine Teilhabe am kulturellen Leben und dessen Gestaltung wird durch Museums- und Ausstellungsbesuche hergestellt. Dies wird durch die Begegnung mit originalen Werken ermöglicht und macht die Lernenden mit den öffentlichen Formen des Kulturbetriebes vertraut. Der Kontakt zu Künstlern, Designern, Architekten und anderen Experten unterstützt und fördert die kunstpädagogische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern, indem sie Schülerinnen und Schülern den spezifisch professionellen Blickwinkel aus dem Spektrum des Faches nahebringen.

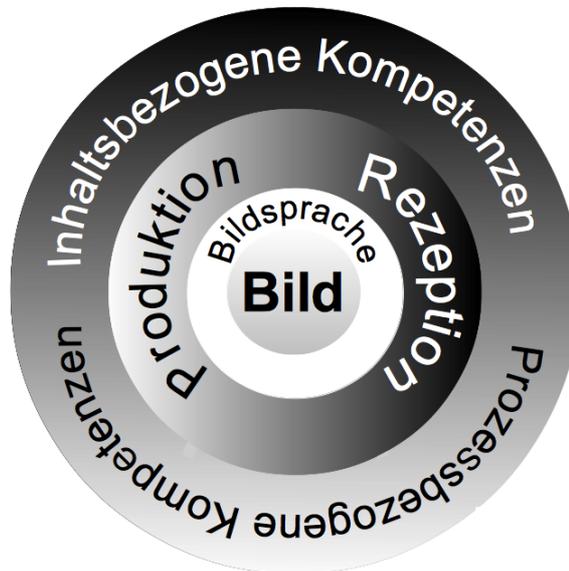
Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Kunst u. a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht Kunst leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung und zur Entscheidung für einen Beruf.

Das Fach Kunst thematisiert humane, soziale, religiöse, ökonomische, ökologische und politische Phänomene sowie auch Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt mit dazu bei, deren wechselseitige Interdependenzen zu erkennen.

Im Fach Kunst werden Wertmaßstäbe für eigenes Handeln entwickelt, es werden Medienkompetenz und Verbraucherbildung gefördert, und das Fach Kunst hilft, ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen auszubilden.

2 Umgang mit dem Kerncurriculum

2.1 Kompetenzerwerb im Fach Kunst



Wie dieses **Kompetenzmodell** zeigt, lernen Schülerinnen und Schüler die **Bildsprache** im Kunstunterricht des Sekundarbereichs I durch ästhetische Erfahrung in Prozessen der **Produktion** und **Rezeption**. **Bildkompetenz** wird durch die in Produktion und Rezeption erworbenen **prozess-** und **inhaltsbezogenen Kompetenzen** erreicht.

Die **Reflexion** und **Präsentation** der zur Produktion und Rezeption zählenden Prozesse und Ergebnisse bilden eine weitere Dimension des Kompetenzaufbaus. So werden sowohl bei der Produktion und der Rezeption das gestalterische Tun reflektiert und Ergebnisse präsentiert.

Schwerpunkt des Kompetenzerwerbs in den Schuljahrgängen 5 bis 10 ist die Produktion in allen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen; der Anteil der Rezeption soll aufbauend zunehmen.

Die Orientierung an Kompetenzen lenkt den Blick auf die Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler und organisiert das Lernen als kumulativen Prozess. Im Kerncurriculum werden keine Beispiele für Unterrichtseinheiten dargestellt, sondern Kompetenzen aufgeführt, die miteinander verknüpft am Ende eines Doppelschuljahrgangs erwartet werden.

Die im Kapitel 3 aufgeführten prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen werden in tabellarischer Form für die Doppelschuljahrgänge 5/6, 7/8 und 9/10 ausgewiesen. Diese sind in ihrer schwerpunktmäßigen Zuordnung zu Produktion und Rezeption differenziert dargestellt. Dabei ist der Kompetenzzuwachs vertikal und horizontal abzulesen.

Für jeden Doppelschuljahrgang sind diejenigen Kompetenzen aufgeführt, die zusätzlich zu denen des vorangegangenen Doppelschuljahrgangs zu erwerben sind. Im Sinne eines kumulativen Wissenserwerbs bauen die Kompetenzen aufeinander auf.

Die **prozessbezogenen Kompetenzen** zur Produktion und Rezeption von Bildern ermöglichen eine zunehmende Selbstständigkeit im Umgang mit Bildern. Diese Kompetenzen sind in der jeweiligen Tabelle (vgl. Kap. 3.2) ausgewiesen.

Basierend auf dem umfassenden Bildbegriff, der den Kunstunterricht prägt, ist die thematische Vielfalt des Kunstunterrichts nach **Inhaltsbereichen** kategorisiert:

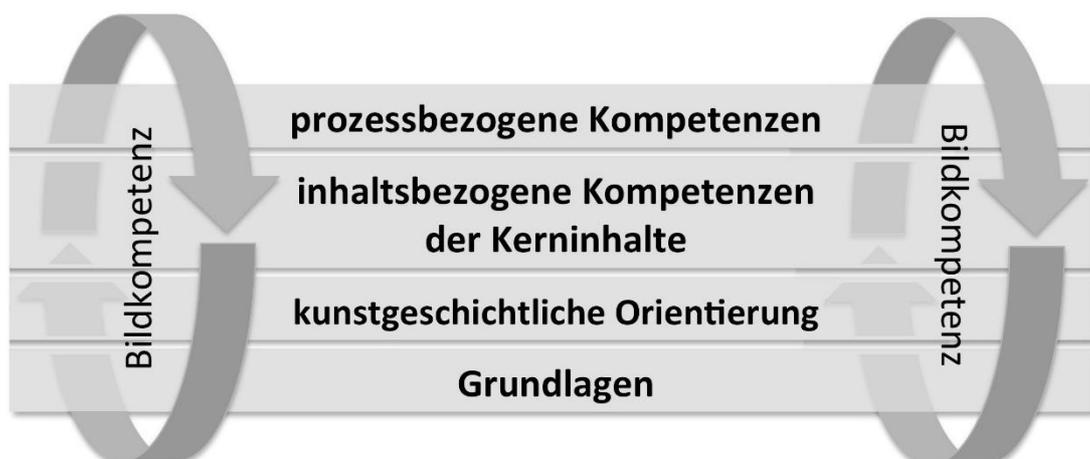
- Bild des Menschen
- Bild des Raumes
- Bild der Zeit
- Bild der Dinge

Den vier Inhaltsbereichen zugeordnet sind die **Kerninhalte**. Kerninhalte wie z. B. *Bildsequenz*, *Figurative Plastik* oder *Gebauter Raum* sind als thematische Konkretisierungen der Inhaltsbereiche zu verstehen. Anhand derer erwerben die Schülerinnen und Schüler die **inhaltsbezogenen Kompetenzen**. Erweitert werden die Kerninhalte durch **Grundlagen** und die **kunstgeschichtliche Orientierung**.

Im Bereich der **Grundlagen** soll der Kompetenzerwerb in praktischer, technischer und gestalterischer Hinsicht in der Regel in Wechselbeziehung und Anbindung an die jeweiligen Kerninhalte geschehen. Darüber hinaus können die in den Grundlagen ausgewiesenen Kompetenzen auch ohne Anbindung an Kerninhalte erworben und in übender, wiederholender und festigender Form vertieft werden.

Kompetenzen im Bereich der **kunstgeschichtlichen Orientierung** versetzen Schülerinnen und Schüler in die Lage, Bilder in ihren kulturellen Zusammenhängen zu sehen. Durch eine entsprechende Bildauswahl, die in themenorientierten Unterrichtseinheiten erfolgt, soll eine kunstgeschichtliche Orientierung zunehmend entwickelt werden. Dabei sind zusätzlich regionale, nationale, europäische und außereuropäische Kontexte zu berücksichtigen.

Inhaltsbereiche mit Kerninhalten und inhaltsbezogenen Kompetenzen, Grundlagen, prozessbezogene Kompetenzen sowie die kunstgeschichtliche Orientierung durchdringen sich gegenseitig in einem permanenten Wechselspiel (vgl. Grafik). Insgesamt zielt das Kerncurriculum auf den Erwerb einer umfassenden Bildkompetenz.



2.2 Unterrichtsgestaltung

Eine Unterrichtsplanung soll von einer Vernetzung der zur Bildkompetenz beitragenden Elemente ausgehen: Ausgehend von der Frage, welche prozess- und/oder inhaltsbezogenen Kompetenzen ausgebildet werden sollen, wird ein Kerninhalt gewählt und mit geeigneten Grundlagen und Aspekten der kunstgeschichtlichen Orientierung verknüpft. Aktuell auszubildende Kompetenzen können aus den Inhaltsbereichen, den prozessbezogenen Kompetenzen und den Grundlagen entnommen werden.

Prozessbezogene Kompetenzen sind als fachmethodische Fähigkeiten zu verstehen, welche als Basis für die Produktion und Rezeption von Bildern dienen und entsprechend einzubinden sind.

Kompetenzorientierter Unterricht ist offen für unterschiedliche didaktische und methodische Ansätze des Faches. Produktion und Rezeption von Bildern beziehen unterschiedliche, auch spielerische bzw. experimentelle methodische Zugänge zu Bildern mit zunehmender Systematik ein.

Die im Kerncurriculum formulierten prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie die kunstgeschichtliche Orientierung sind verbindlich für die Konzeption von Unterrichtseinheiten und -sequenzen.

Kumulatives Lernen ist in kerninhaltsübergreifender Form sinnvoll, um didaktische Zusammenhänge zu schaffen. Alle aufgeführten Kompetenzen sind als gleichwertig anzusehen und auszubilden, Vertiefungen und Schwerpunktsetzungen sind möglich.

So können zum Beispiel im Doppelschuljahrgang 5/6 die Kerninhalte Fantastische Räume und Bildsequenz in einem dreidimensionalen Bilderbuch zusammengefasst und dabei verschiedene Kompetenzen der Grundlagen ausgebildet werden. Auch können beispielsweise im Doppelschuljahrgang 9/10 im Kerninhalt Design entstandene Produktdesign-Entwürfe in Form eines dem Kommunikationsdesign zuzuordnenden Werbeträgers beworben werden, bei dem Kompetenzen aus dem Bereich der Grundlagen wie *Farbe* und *Komposition* Anwendung finden.

Aufgaben und Aufgabenreihen im Fach Kunst sind kompetenzorientiert und prozesshaft angelegt und berücksichtigen unterschiedliche Lernausgangssituationen der Schülerinnen und Schüler. Im produktiven und rezeptiven Bereich werden Kompetenzen in zunehmend komplexen Aufgaben ausgebildet.

Selbstständiges Arbeiten im Umgang mit Materialien und Werkzeugen, die Integration performativer Prozesse und medialer Praxis sowie der Differenzierungsanspruch setzen entsprechende räumliche und materielle Bedingungen voraus.

2.3 Innere Differenzierung

Das Fach Kunst bietet in besonderem Maße individualisierte Zugänge an, da es subjektives Wahrnehmen und Erleben, das Imaginieren, Fantasieren, kreative Gestalten, Entdecken und Erfinden zulässt.

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der Kompetenzen unverzichtbar.

Innere Differenzierung ist einerseits eine Grundhaltung, in der Vielfalt und Heterogenität als Chance und als Bereicherung gesehen werden, und andererseits ein pädagogisches Prinzip für die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen und für die Organisation von Lernprozessen im Besonderen. Ziele der inneren Differenzierung sind die optimale individuelle Förderung und die soziale Integration jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers.

Aufbauend auf der Beobachtung individueller Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. im Grad ihrer Offenheit und Komplexität, im Abstraktionsniveau, in den Zugangsmöglichkeiten, im Anspruch an Selbstständigkeit, in den bereitgestellten Hilfen und in der Handlungsdauer. Differenzierungsmöglichkeiten bestehen z. B. in variabler Bearbeitungszeit, unterschiedlichem Materialangebot, verschiedenen Themenaspekten und Lernwegen, verschiedenen Aufgabenstellungen, Überprüfungsformaten oder Sozialformen.

Vor allem Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen. Dies gilt in besonderem Maße für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen der Inklusion.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexe Fragestellungen zu.

Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an. Die eigenständige Bewältigung von individuell als schwierig empfundenen Problemen bewirkt eine Motivationssteigerung, und diese sollten alle Schülerinnen und Schüler erfahren. Deshalb dürfen die Maßnahmen der inneren Differenzierung nicht auf eine unterschiedliche Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben reduziert werden. Der Schwierigkeitsgrad der Lernangebote zur Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen in Produktion und Rezeption ist demnach an die individuellen Lernvoraussetzungen anzupassen. Das Kompetenzniveau bildet sich durch die Komplexität der Themenstellung und den Grad der Selbstständigkeit in der Bearbeitung ab.

Neben Phasen der Übung und Instruktion bedeutet Individualisierung im Kunstunterricht, dass die Lerngruppe an einem Thema arbeitet, zu dem vielfältige Formen der Aneignung angeboten werden. Lerngegenstände werden durch Aufgabendifferenzierungen so aufbereitet, dass niemand über- oder unterfordert

wird. Durch eine Vielfalt an Angeboten werden individuelle Zugänge ermöglicht, die eine selbstständige Verarbeitung fördern und individuelles Verstehen und Begreifen erfahrbar machen.

Die innere Differenzierung hat Auswirkungen auf die Anforderungen von Lernangeboten zur Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen in Produktion und Rezeption. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass sie Ergebnisse unterschiedlichen Umfangs, unterschiedlicher Differenziertheit und unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade anzielen. Im beratenden Gespräch kann eine Zusatzanforderung gestellt oder durch Vertiefung erweitert oder umgekehrt reduziert werden. Vorstellbar ist auch ein Angebot von differenzierten Aufgabenstellungen, aus denen die Lernenden auswählen können. Somit werden sie angeregt, möglichst eigenständig ihren Weg des Kompetenzerwerbs zu gehen.

Binnendifferenzierung erfordert Transparenz über die mit Aufgabenstellung und Arbeitsform angestrebte Kompetenz. Es erleichtert und motiviert die Schülerinnen und Schüler, wenn sie wissen, was sie im Zusammenhang mit der Bewältigung ihrer Aufgaben lernen können und sollen. Dazu ist es hilfreich, wenn die Aufgaben für sie bedeutsam sind und kontinuierlich ein Klima der Herausforderung besteht.

3 Erwartete Kompetenzen

3.1 Allgemeine Bemerkungen

Erfolgreiches ästhetisches Handeln umfasst Kompetenzen vor allem zur Produktion und Rezeption sowie zur Reflexion. Die im Kompetenzmodell (siehe Grafik S. 8) visualisierten Bereiche der Bildkompetenz sind eng verzahnt und bedingen sich. In der Planung und Durchführung von Unterricht werden diese Kompetenzbereiche deshalb konsequent zu verknüpfen sein.

Die Kompetenzen zur Bildsprache werden in produktiven und rezeptiven Phasen progressiv aufgebaut. Sowohl produktive als auch rezeptive Prozesse sind Gegenstand der Reflexion und Präsentation.

Die tabellarischen Auflistungen in Kapitel 3.2, 3.3 und 3.4 stellen eine Strukturierung der Kompetenzen dar, die von Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht in den unterschiedlichen Schuljahrgängen erworben werden sollen. Die aufgeführten prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen verdeutlichen den zu erreichenden Lernstand am Ende der Doppelschuljahrgänge 5/6, 7/8, 9/10.

Die den Doppelschuljahrgängen zugeordneten prozessbezogenen Kompetenzen, inhaltsbezogenen Kompetenzen, Grundlagen und die kunstgeschichtliche Orientierung sind verbindlich auszubilden.

Die prozessbezogenen Kompetenzen umfassen:

Produktion

- Bilder imaginieren und kommunizieren
- Bilder planen und gestalten
- Prozesse reflektieren
- Bilder präsentieren

Rezeption

- Bilder beschreiben
- Bilder analysieren
- Bilder interpretieren und vergleichen

Die prozessbezogenen Kompetenzen sind Doppelschuljahrgängen zugeordnet und weisen eine Progression auf.

Im **Doppelschuljahrgang 5/6** knüpfen die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie die ausgewiesenen Grundlagen an die Erfahrungen des Primarbereichs an. Die Inhaltsbereiche *Bild des Menschen*, *Bild des Raumes* und *Bild der Zeit* werden durch die Kerninhalte *Inszenierung*, *Fantastische Räume*, *Bildsequenz* konkretisiert.

Den Schülerinnen und Schülern im Doppelschuljahrgang 5/6 wird damit altersgemäß ausreichend Möglichkeit gegeben zur

- experimentellen Erprobung,
- spielerischen und forschenden Offenheit,
- produktiven Vielfalt.

Zudem soll die Entwicklung und zielgerichtete Anwendung unterschiedlicher Ausdrucksmöglichkeiten angestrebt werden. Bilder und Prozesse sollen in Ansätzen analysiert, gedeutet bzw. bewertet werden.

Die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie die ausgewiesenen Grundlagen erweitern im **Doppelschuljahrgang 7/8** den Kompetenzerwerb. Die Inhaltsbereiche *Bild des Menschen*, *Bild des Raumes*, *Bild der Zeit* und *Bild der Dinge* sind konkretisiert durch die Kerninhalte *Figurative Plastik*, *Raumdarstellung*, *Fotosequenz* und *Objektdarstellung*.

Den Schülerinnen und Schülern im Doppelschuljahrgang 7/8 wird damit die Möglichkeit gegeben,

- unterschiedliche Techniken und Ausdrucksmöglichkeiten kennenzulernen,
- dem Orientierungsbedürfnis im systematischen Erfassen von Wirklichkeit durch beispielsweise naturalistisches Zeichnen ansatzweise nachzukommen,
- Medienkenntnisse und technische Angebote als Mittel des individuellen Ausdrucks zu nutzen.

Weiterhin sollen Bilder und Prozesse verstärkt systematisch analysiert, interpretiert bzw. bewertet sowie reflektiert werden.

Die für den **Doppelschuljahrgang 9/10** formulierten prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie die ausgewiesenen Grundlagen ermöglichen den Schülerinnen und Schülern das Erreichen einer weiteren Niveaustufe der Bildkompetenz. Die Inhaltsbereiche *Bild des Raumes*, *Bild des Menschen*, *Bild der Zeit* und *Bild der Dinge* werden für den Doppelschuljahrgang 9/10 anhand der Kerninhalte *Menschen-darstellung*, *Gebauter Raum*, *Film* und *Design* konkretisiert.

Der Kerninhalt Design kann sowohl mit dem Schwerpunkt auf Produktdesign als auch auf Grafikdesign umgesetzt werden. Allerdings sollen beide Berücksichtigung finden.

Den Schülerinnen und Schülern wird im Doppelschuljahrgang 9/10 durch projektorientiertes Arbeiten auch die Möglichkeit gegeben,

- komplexe und auftragsgebundene Aufgabenstellungen zu bearbeiten,
- Problemlösungen selbstständig zu erarbeiten, um Erfahrungen im Zusammenhang mit Identität und einer zukünftigen Handlungsfähigkeit zu ermöglichen,
- künstlerischen Strategien wie denen des Verfremdens, Zitierens, Inszenierens oder denen der filmischen Kunst zu vertiefen, auch im Hinblick auf die Reifung der individuellen Persönlichkeit.

Bilder und Prozesse sollen systematisch vertieft analysiert, interpretiert bzw. bewertet werden und auch Gegenstand der Reflexion und Präsentation sein.

Des Weiteren sind den Doppelschuljahrgängen Grundlagen und eine **kunstgeschichtliche Orientierung** zugeordnet. Aspekte der kunstgeschichtlichen Orientierung sind in den Kerninhalten und den Grundlagen in Form von inhaltsbezogenen Kompetenzen aufgelistet sowie zusätzlich in Kapitel 3.4 als Übersicht verdeutlicht.

Die Grundlagen bilden Kompetenzen in den Bereichen *Farbe*, *Linie* und *Komposition* aus. Sie sollen mit den Kerninhalten verbunden werden, können aber auch eigenständiger Unterrichtsgegenstand sein.

3.2 Prozessbezogene Kompetenzen

3.2.1 Produktion

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Bilder imaginieren und kommunizieren		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • imaginieren spielerisch und fantasievoll Bilder und sprechen darüber. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • imaginieren unterschiedliche Bildideen und tauschen sich darüber aus. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • imaginieren vielfältige, originelle und kreative Bildideen und kommunizieren diese.
Bilder planen und gestalten		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erproben Materialien spielerisch und setzen Techniken experimentell ein, • nutzen Werkzeuge sachgerecht, • erproben Ausdrucksmöglichkeiten der Bildsprache, • nutzen vorhandene Darstellungen als Anregung für das eigene Gestalten. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden unterschiedliche Gestaltungstechniken an, • nutzen bildnerische Verfahren und künstlerische Strategien zur Umsetzung eigener Absichten, • setzen Materialien, Werkzeuge und Techniken sachgerecht und wirkungsvoll ein, • wenden absichtsvoll bildsprachliche Mittel an. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln Bildideen, Studienreihen und optimieren Gestaltungslösungen, • nutzen unterschiedliche Verfahren und künstlerische Strategien und setzen diese bei der Lösungsfindung um.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Prozesse reflektieren		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Bildfindungsprozesse, • benennen ihre Erfahrungen mit Gestaltungsprozessen, • dokumentieren Gestaltungsprozesse. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und dokumentieren Bildfindungsprozesse und Gestaltungsverfahren, • strukturieren Gestaltungsprozesse, • variieren Bildlösungen und optimieren Bildideen, • bewerten Ausdrucksmöglichkeiten unterschiedlicher Verfahren. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern und überprüfen Bildfindungsprozesse, • planen Arbeitsprozesse und entwickeln Zielvorstellungen, • nutzen Verfahren des auftragsgebundenen Arbeitens, • finden und bewerten Lösungen für gegebene Problemstellungen, • erläutern die Intention und den Bildfindungsprozess, begründen wesentliche gestalterische Entscheidungen und bewerten das Ergebnis.
Bilder präsentieren		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ihre Bilder, • ordnen eigene und fremde Bilder nach Kriterien, benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede, • erproben Präsentationsmöglichkeiten. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern ihre Ergebnisse, • reflektieren eigene und fremde Bilder und nehmen Stellung, • erproben Präsentationsmöglichkeiten und reflektieren deren Wirkungen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen eigene und fremde Bilder und reflektieren diese, • entwickeln schulinterne oder öffentliche Ausstellungsmöglichkeiten für ihre Präsentationen und nutzen diese.

3.2.2 Rezeption

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Bilder beschreiben		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben anschaulich Bilder, • benennen Motive im Bild, • erläutern wahrgenommene Stimmungen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben differenziert und anschaulich Bilder, • strukturieren die Beschreibung. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben differenziert, anschaulich und strukturiert Bilder, • bewerten die Bildelemente nach ihrer Bedeutung.
Bilder analysieren		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen einfache bildsprachliche Mittel und deren Wirkungen, • ordnen Bildelemente und verknüpfen sie, • benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen bildsprachliche Strukturen, • leiten Wirkungen von Gestaltungsmitteln ab, • nutzen grundlegende fachsprachliche Begriffe. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären formale und inhaltliche Mittel der Bildsprache in eigenen und fremden Bildern, • erläutern in einer gegliederten formsprachlichen Analyse nachweisend bildwirksame Strukturen, • nutzen angemessene Fachsprache.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Bilder interpretieren und vergleichen		
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nennen einen ersten Eindruck, • deuten Bilder aufgrund ihrer Erfahrungen, • vergleichen Bilder, • bewerten Bilder. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • deuten ausgewählte Bildelemente und bildsprachliche Mittel in ihrem formalen und motivischen Zusammenhang, • weisen Deutungen am Bild nach und recherchieren Kontexte, • vertreten begründet eigene Wertungen, • vergleichen Bilder nach Kriterien. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erschließen selbstständig Bilder, • interpretieren unter werkimmanenten und werktranszendenten Aspekten, • bewerten einzelne Deutungsansätze, • erörtern Alternativen, • beziehen begründet Stellung, • vergleichen differenziert Bilder.

3.3 Inhaltsbezogene Kompetenzen

3.3.1 Doppelschuljahrgang 5/6

Am Ende von Schuljahrgang 6: Die Schülerinnen und Schüler ...					
Bild des Menschen		Bild des Raumes		Bild der Zeit	
Kerninhalte					
Inszenierung		Fantastische Räume		Bildsequenz	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> • erstellen inszenierte Porträtfotografien, • setzen Mimik, Gestik und Körpersprache ein, • gestalten Orte und Situationen zur Erstellung von Fotografien, • verwenden einfache fotografische Gestaltungsmittel, • setzen digitale Medien ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und analysieren inszenierte Porträtfotografien, • analysieren fotografische Gestaltungsmittel, • vergleichen Formen und Bedeutungen von inszenierten Porträts von Kindern und Jugendlichen, • erläutern Bezüge zwischen Mitteln der Inszenierung vor und mit der Kamera. 	<ul style="list-style-type: none"> • bauen fantastische Raumgebilde, • setzen grundlegende Bau- und Konstruktionsprinzipien ein, • verwenden unterschiedliche Materialien, Stoffe und Werkzeuge, • gestalten Räume und Bauten nach ästhetischen und konstruktiven Merkmalen. 	<ul style="list-style-type: none"> • leiten auf spielerischer und experimenteller Erfahrung basierende Eigenschaften von Innen- und Außenraum ab, • beschreiben Materialwirkungen und Formqualitäten von Räumen und Bauten, • vergleichen Beispiele der fantastischen Architektur oder der künstlerischen Rauminstallation. 	<ul style="list-style-type: none"> • planen und gestalten ein Bilderbuch bzw. eine Bildsequenz, • verwenden unterschiedliche Gestaltungsmittel und -verfahren, • gestalten ein Layout, insbesondere durch die Montage von Bild und Text. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren Bildsequenzen, • erläutern deren Aufbau und Gestaltung • vergleichen Bilderbücher oder Bildsequenzen, • reflektieren die Verknüpfung zwischen Bild und Text.

Am Ende von Schuljahrgang 6: Die Schülerinnen und Schüler ...

Grundlagen

Farbe		Linie		Komposition	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> • erstellen und verwenden Farbmischungen, • setzen deckende und lasierende Maltechniken ein, • verwenden malerisch Farbkontraste, • erproben Farbe als Ausdrucksmittel. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren Farben nach einem Ordnungssystem und nach Ausdruckswerten, • benennen wesentliche Farbbeziehungen und leiten Farbwirkungen ab, • erkennen an Werken der Moderne Farbe und Gestus als ausdruckswirksames Element. 	<ul style="list-style-type: none"> • erproben experimentell unterschiedliche grafische Spuren, Techniken sowie einfache Drucktechniken und wenden diese an, • stellen Druckerzeugnisse her und nutzen Mischtechniken. 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen grafische Elemente und Mittel des Ausdrucks, • beschreiben und unterscheiden einfache Drucktechniken. 	<ul style="list-style-type: none"> • ordnen Bildelemente nach einfachen Prinzipien der Komposition bzw. des Layouts, • erproben die Wirkungen unterschiedlicher Anordnungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen einfache Prinzipien der Anordnung.

3.3.2 Doppelschuljahrgang 7/8

Am Ende von Schuljahrgang 8: Die Schülerinnen und Schüler ...							
Bild des Menschen		Bild des Raumes		Bild der Zeit		Bild der Dinge	
Kerninhalte							
Figurative Plastik		Raumdarstellung		Fotosequenz		Objektdarstellung	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> entwickeln und gestalten figurative Plastiken oder Skulpturen im Spannungsfeld von Gegenständlichkeit und Abstraktion, verwenden körper- und raumbildende Gestaltungsmittel, setzen plastische oder skulpturale Verfahren ein. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren bildsprachliche Mittel von Plastiken oder Skulpturen, ordnen plastische Werke im Spannungsfeld von Figuration und Abstraktion ein. 	<ul style="list-style-type: none"> realisieren räumliche Wirkungen auf der Fläche, nutzen raumbildende Gestaltungselemente und linearperspektivische Verfahren. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren Mittel der Raumdarstellung, weisen die Veränderung der Raumdarstellung und die Sichtweise von Wirklichkeit zu Beginn der Neuzeit nach. 	<ul style="list-style-type: none"> nutzen fotografische Gestaltungsmittel, nutzen Mittel der Bildbearbeitung, erstellen eine Fotosequenz aus Einzelfotografien durch Montage. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren Fotosequenzen und deren Gestaltungsmittel, vergleichen Beispiele künstlerischer Fotografie zwischen statischer Bildinszenierung und bewegtem Bildmoment. 	<ul style="list-style-type: none"> stellen Objekte nach der Anschauung und Vorstellung dar, setzen grafische und malerische Gestaltungsmittel ein, nutzen grafische und malerische Mittel im Spannungsfeld von Darstellungswert und Ausdruckswert. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren grafische und malerische Objektdarstellungen, vergleichen deren Abbildungs- und Ausdrucksqualitäten.

Am Ende von Schuljahrgang 8: Die Schülerinnen und Schüler ...

Grundlagen

Farbe		Linie		Komposition	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> • wenden bildsprachliche Möglichkeiten der Farbe an, • setzen malerische Mittel zur Erzeugung von tiefenräumlichen Wirkungen ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren Farbbeziehungen und Farbfunktionen und leiten deren Wirkungen ab, • benennen malerische Mittel zur Erzeugung von Raumillusion und überprüfen deren Wirkungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • erstellen Skizzen und entwickeln Entwurfszeichnungen, • stellen Gesehenes mit grafischen Mitteln naturalistisch dar, • erproben Techniken und Verfahren sowie Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksqualitäten verschiedener grafischer Mittel, • stellen Bilder mithilfe einer druckgrafischen Technik her. 	<ul style="list-style-type: none"> • überprüfen und vergleichen Bilder bezüglich der Umsetzung naturalistischer Darstellung, • analysieren grafische Mittel und leiten deren Wirkungen ab, • analysieren Bilder auf ihre spezifische druckgrafische Formensprache. 	<ul style="list-style-type: none"> • setzen kompositorische Prinzipien bei zwei- und dreidimensionalen Bildern ein, • variieren Kompositionen und vergleichen sie wirkungsbezogen, • erstellen Bilderfolgen durch Montage. 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen kompositorische Prinzipien und leiten deren Wirkungen ab.

3.3.3 Doppelschuljahrgang 9/10

Am Ende von Schuljahrgang 10: Die Schülerinnen und Schüler ...							
Bild des Menschen		Bild des Raumes		Bild der Zeit		Bild der Dinge	
Kerninhalte							
Menschendarstellung		Gebauter Raum		Film		Design	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> gestalten Bilder des Menschen, fertigen Studien zur Gestalt des Menschen unter Berücksichtigung der Proportionen an. 	<ul style="list-style-type: none"> erläutern unterschiedliche Funktionen von Menschendarstellungen, beschreiben, analysieren, interpretieren und vergleichen Bilder des Menschen, erläutern kunstgeschichtliche Aspekte der Menschendarstellung zwischen Abbildhaftigkeit und Abstraktion. 	<ul style="list-style-type: none"> planen und visualisieren Architektur nutzen architekturbezogene Darstellungsverfahren, erstellen Arbeitsmodelle. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren Bauwerke und Modelle bezüglich architektonischer Motive, Gestaltungsmittel und Bauprinzipien, erkennen und vergleichen Ausdrucksformen und Funktionen der Architektur. 	<ul style="list-style-type: none"> realisieren einen Kurzfilm, einen Experimentalfilm oder filmisch eine künstlerische Aktion, setzen filmische und fotografische Gestaltungsmittel dramaturgisch ein, verwenden filmische Montageformen, erstellen mit grafischen oder fotografischen Mitteln ein Storyboard. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren Filmsequenzen, analysieren filmsprachliche und filmdramaturgische Mittel, erläutern die bedeutungsstiftende Funktion der Filmmontage, erkennen Formen und Funktionen von Storyboards. 	<ul style="list-style-type: none"> setzen einen Designauftrag um, wenden Designkriterien unter Berücksichtigung der Zielgruppe an, visualisieren die Designkonzeption. 	<ul style="list-style-type: none"> analysieren und vergleichen Beispiele des Produkt- oder Kommunikationsdesigns, bewerten Designprodukte bezogen auf praktische, ästhetische und symbolische Funktionen, bewerten Produkte des Kommunikationsdesigns, erläutern die Entwicklung eines Gebrauchsgegenstandes und verdeutlichen daran Designgeschichte.

Am Ende von Schuljahrgang 10: Die Schülerinnen und Schüler ...

Grundlagen

Farbe		Linie		Komposition	
Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption	Produktion	Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> • wenden malerische Techniken sowie Mischtechniken an, • erproben Farbe experimentell, • setzen gezielt Farbmischtungen, Farbkontraste und Farbqualitäten ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen unterschiedliche Malweisen und Farbkonzepte, • analysieren Farbe und Farbfunktion und verknüpfen die Ergebnisse. 	<ul style="list-style-type: none"> • erstellen Scribbles, Skizzenfolgen und farbige Entwürfe zur Entwicklung und Visualisierung von Konzepten, • entwerfen perspektivische Konstruktionen und nutzen raumbildende Mittel. 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten eigene und fremde Entwurfszeichnungen, • analysieren perspektivische Konstruktionen und die Darstellung von Raum, • analysieren und interpretieren bzw. bewerten grafische Werke. 	<ul style="list-style-type: none"> • setzen die Wirkungen der Kompositionsprinzipien im Prozess der Bildgestaltung ein, • weisen zeichnerisch Kompositionsstrukturen nach. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren und deuten die Komposition von Bildern, • vergleichen unterschiedliche Kompositionen hinsichtlich ihrer Wirkungen.

3.4 Kunstgeschichtliche Orientierung

Die kunstgeschichtliche Orientierung ist in den Kerninhalten und den Grundlagen (Kap. 3.3) gelistet und dort als inhaltsbezogene Kompetenzen ausgewiesen sowie zusätzlich hier als Übersicht verdeutlicht.

Anzustreben ist eine kunstgeschichtliche Orientierung, welche die Anforderungen einer Gesellschaft der Vielheit beachtet. Sie lässt Zusammenhänge erkennen, ermöglicht eine Einordnung, berücksichtigt exemplarisch Hintergründe von Bildern und eröffnet somit Einblicke in kunstgeschichtliche Kontexte. Grundsätzlich soll mit aufsteigendem Alter der Schülerinnen und Schüler eine Bündelung und vergleichend-vernetzende Betrachtung erfolgen.

Die auszuwählenden Bilder und Problemstellungen sollen daher mit Blick auf ihren Hintergrund exemplarisch, kontrastierend, bedeutsam und facettenreich sein und die verschiedenen Kunstgattungen der Malerei, der Grafik, der Plastik, der Architektur sowie des Designs und der Medien berücksichtigen.

Am Ende des Schuljahrgangs 6 ...	Am Ende des Schuljahrgangs 8 ...	Am Ende des Schuljahrgangs 10 ...
... haben die Schülerinnen und Schüler Einblicke in ...		
<ul style="list-style-type: none"> • Formen und Bedeutung des inszenierten Porträts von Kindern und Jugendlichen, • verschiedene Aspekte von Bebauung, fantastischen Bauten und Architektur, • Farbe und Gestus als Ausdruck in Werken der Moderne. 	<ul style="list-style-type: none"> • plastische Werke im Spannungsfeld von Figuration und Abstraktion, • Veränderungen der Raumdarstellung und Sichtweisen von Wirklichkeit zu Beginn der Neuzeit, • Beispiele der künstlerischen Fotografie zwischen statischer Bildinszenierung und bewegtem Bildmoment, • Ausprägungen der Druckgrafik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Designgeschichte an einem Beispiel, • Aspekte der Menschendarstellung zwischen Abbildhaftigkeit und Abstraktion, • Ausdrucksformen und Funktionen der Architektur, • Beispiele des Films.

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Kunstunterricht geht durch Zielsetzung und Bildungsbeitrag über das hinaus, was durch Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen beobachtbar und überprüfbar wird. Gleichwohl sind diese Verfahren, die sich auf die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen, auf die Kerninhalte, Grundlagen und die kunstgeschichtliche Orientierung beziehen, feste Bestandteile des Unterrichts.

Allerdings ist zwischen Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden. In Lernsituationen ist das Ziel der Kompetenzerwerb. Das Erkennen von unbefriedigenden gestalterischen Lösungen und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen. Ein am Kompetenzerwerb orientierter Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern durch geeignete Aufgaben einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in angemessen anspruchsvollen Leistungssituationen ein. Dies beinhaltet die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung.

Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen, Schülern und Erziehungsberechtigten Rückmeldungen über den erreichten Kompetenzstand.

Den Lehrkräften geben sie Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte sind die Ergebnisse weiterer fachlicher Über Prüfungssituationen, die sich auf alle Kompetenzbereiche erstrecken können, heranzuziehen.

Bewertungsmaßstäbe ergeben sich aus den im Unterricht erworbenen Kompetenzen. Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung müssen rechtzeitig mitgeteilt und erläutert werden sowie für die Schülerinnen, Schüler und Erziehungsberechtigten transparent sein.

Insbesondere sind dabei die qualitative Ausprägung und der Grad der Originalität einer Gestaltungsarbeit sowie die theoretische Durchdringung der Zusammenhänge zu berücksichtigen. Anhand der praktischen Leistungen wie Übungen, Übungsreihen, Aufgaben und Aufgabenlösung wird die Ausprägung der prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen sichtbar.

Zur Mitarbeit im Unterricht gehören mündliche Leistungen wie die Teilnahme am Unterrichtsgespräch, die Zusammenfassung, Erläuterungen zum Arbeitsprozess, der Vortrag, das Referat und die Präsentation sowie andere fachspezifische Leistungen.

Schriftliche Leistungen beziehen sich auf die im Unterricht behandelten Kerninhalte und Grundlagen, die kunstgeschichtliche Orientierung und die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen. Das Geforderte soll vorher geübt und durch Wiederholung gefestigt worden sein. Schriftliche Lernkontrollen im Fach Kunst können einen theoretischen oder einen praktischen Schwerpunkt haben. In den Schuljahrgängen 5 bis 10 kann für eine der beiden schriftlichen Lernkontrollen eine andere Form von Lernkontrolle treten, die schriftlich oder fachpraktisch zu dokumentieren und mündlich zu präsentieren ist. Festlegungen zu Art, Anzahl und Umfang der zu bewertenden Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule“ in der jeweils geltenden Fassung.

Weitere fachspezifische Leistungen sind z. B. das Führen eines Kunst- oder Skizzenbuchs, einer Mappe oder das Anlegen eines Portfolios, die schriftliche Form des Referats oder der Dokumentation, Materialsammlungen und weitere Ausarbeitungen.

Zu Leistungen im Bereich der Produktion, Rezeption sowie Reflexion und Präsentation zählen:

- das individuelle Lösen von Aufgaben,
- die selbstständige Auseinandersetzung mit Gestaltungsproblemen von der Idee über Entwürfe bis hin zum fertigen Produkt auf der Basis der vermittelten gestalterischen Grundlagen,
- die Präsentation von Arbeitsergebnissen und die Dokumentation von Prozessen,
- das eigenständige Einteilen der Zeit und Steuern von Arbeitsprozessen,
- das Kommunizieren über den Entstehungsprozess einer gestalterischen Arbeit,
- die Auseinandersetzung mit Bildern unter bestimmten Aspekten.

Neben einer differenzierten Beurteilung und Bewertung gestalterischer Einzelarbeiten oder schriftlicher Arbeiten spielen auch Aktivität und Intensität in produktiven und rezeptiven Prozessen eine Rolle. Zu berücksichtigen ist:

- das Niveau selbstständigen gestalterischen Arbeitens,
- das Problembewusstsein,
- der Grad der Selbstständigkeit,
- das gestalterisch-ästhetische Urteilsvermögen,
- die Kooperation mit Mitschülern,
- die Fähigkeit, kreative Lösungsstrategien zu entwickeln.

Die Kompetenz zur Selbstreflexion des Lernprozesses bei der Entstehung einer gestalterischen Arbeit soll dabei von Klasse 5 aufsteigend kontinuierlich entwickelt werden. Der individuelle Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler soll berücksichtigt werden.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz beschließt unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums ein schulinternes Fachcurriculum und entwickelt Arbeitsstrukturen für die Unterrichtsentwicklung.

Die Arbeit am schulinternen Curriculum ist ein Prozess. Das schuleigene Fachcurriculum ist regelmäßig zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Die Bestandteile des schuleigenen Fachcurriculums werden dokumentiert und in einen verbindlichen inhaltlichen und methodischen Rahmen gestellt, der Möglichkeiten zur Fortentwicklung offen hält. Die Fachkonferenz trägt somit zur Qualitätsentwicklung und zur Qualitätssicherung des Faches bei.

Die Fachkonferenz:

- unterstützt und erleichtert die Unterrichtsarbeit,
- erarbeitet Themen bzw. Unterrichtssequenzen und kann ergänzend oder nach schulorganisatorischen Notwendigkeiten Schwerpunkte setzen und konkrete Inhalte bestimmen, die den Erwerb der erwarteten Kompetenzen ermöglichen und berücksichtigt regionale Bezüge bis außereuropäische Kontexte,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entscheidet über die an der Schule verwendeten Unterrichtswerke,
- verständigt sich über die Einbindung geeigneter Medien und Materialien in den Unterricht,
- benennt fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen zur Konzeption und Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote bzw. der Beobachtung und Dokumentation des Lernentwicklungsstandes,
- berät über individuelle Forder- und Förderkonzepte und Maßnahmen zur Differenzierung im Hinblick auf individuelle Lernwege,
- wirkt bei der Entwicklung des Förderkonzeptes der Schule mit und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert und fördert Anliegen des Faches Kunst bei schulischen und außerschulischen Aktivitäten (Nutzung außerschulischer Lernorte, Besuch von Ausstellungen, Museen und Archiven, Profan- und Sakralbauten, Organisation von Ausstellungen und Projekten, Teilnahme an Wettbewerben etc.),
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projektstage etc.),
- legt Fortbildungsschwerpunkte und -maßnahmen fest,
- trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei.

Anhang

A 1 Anregungen für die Entwicklung eines schuleigenen Fachcurriculums

Mit dem vorliegenden Kerncurriculum Kunst bekommt die Fachkonferenz Kunst den Arbeitsauftrag, das Kerncurriculum in ein schulinternes Fachcurriculum umzusetzen. Diese Aufgabe hat zum Ziel, die Kompetenzentwicklung aller Lernenden im Fach Kunst anzubahnen und zu fördern. Das Fachcurriculum gilt als verbindliche Arbeitsgrundlage und Informationsmaterial für die Lehrenden des Faches Kunst und anderer Fächer sowie der Schulöffentlichkeit allgemein.

Ausgehend von den Vorgaben des Kerncurriculums, d. h. unter Berücksichtigung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie der Verweise auf inhaltliche Vorgaben, hat die Fachkonferenz Themen und Inhalte sowie methodisch-didaktische Vorgehensweisen festzulegen. Die Unterrichtseinheiten sind so zu gestalten, dass sie den jeweils erwarteten Kompetenzen entsprechen. Dabei ist sicherzustellen, dass die Lernenden die kompetenzorientierten Anforderungen erreichen können. Dazu sind Binnendifferenzierung und Fördermaßnahmen zu berücksichtigen und zu planen.

Neben der didaktisch-methodischen Verantwortung erweitert sich mit dem Kerncurriculum der Aufgabenbereich der Fachkonferenz um eine institutionelle Ebene, nämlich um eine neue Form der fachlichen Entwicklungsarbeit. Die Fachkonferenz hat im Rahmen von Vorgaben eigene curriculare Aufgaben zu lösen. Sie kann die Besonderheiten der jeweiligen Schule und ihrer Schülerschaft sowie ihre Schwerpunkte nach dem Schulprogramm berücksichtigen. Die Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen oder außerschulischen Lernorten sollte in die Planung einfließen.

Das Planen eines Fachcurriculums bedeutet ein Umdenken. Ausgehend von den auszubildenden Kompetenzen wird der Prozess des Lernens organisiert und somit ein kumulativer Kompetenzaufbau ermöglicht und unterstützt. Im Mittelpunkt dieses Planungsprozesses steht die Entwicklung von Unterrichtseinheiten und Unterrichtssequenzen, die prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen mit kunstgeschichtlichen Aspekten verbinden. Anzustreben ist eine Unterrichtsgestaltung und -durchführung mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler eine umfassende Bildkompetenz erwerben und zunehmend selbstbestimmt lernen.

A 2 Operatoren

Die angeführten Operatoren sind handlungsorientierte Verben, die angeben, welche Tätigkeiten beim Lösen von Aufgaben gefordert werden und in welchem Anforderungsbereich diese verortet sind. Sie dienen der Konzeption von produktiven bzw. rezeptiven Aufgaben. Die Bedeutung der Operatoren ist den Schülerinnen und Schülern bekannt zu machen.

Grundsätzlich ist auch eine Zusammensetzung aus mehreren Operatoren möglich. Durch Zusätze können Einschränkungen oder weitere Vorgaben vorgenommen werden. Die Verwendung weiterer Operatoren ist dann möglich, wenn sich der notwendige Bearbeitungsumfang deutlich aus dem Kontext oder einer entsprechenden Beschreibung ergibt.

Die Zuordnung der Operatoren zu den Anforderungsbereichen und zur Produktion und Rezeption ist nicht abschließend festgelegt, sondern im Zusammenhang mit der jeweiligen Aufgabenstellung zu verstehen.

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst grundlegende Kompetenzen in der Produktion und Rezeption von Bildern. Das umfasst die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang und die Anwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.

Operatoren Produktion	Definitionen
erproben	Gestaltungsmöglichkeiten durch Ausprobieren erkennen und weiterverwenden
sammeln/ordnen/ dokumentieren	zu einer vorgegebenen Thematik Materialien zusammenstellen
skizzieren	einen Eindruck oder eine Gestaltungsidee so bildsprachlich festhalten, dass die damit verbundene Information vermittelt wird
variieren	eine bestehende Gestaltung verändern und weiterentwickeln
wiedergeben	Erkanntes mithilfe geeigneter Mittel darstellen
zeichnen/malen/erzeugen	eine Gestaltungsabsicht mithilfe der jeweiligen technischen Mittel realisieren

Operatoren Rezeption	Definitionen
beschreiben	Wahrnehmungen, Vorstellungen Beobachtungen und Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich richtig und anschaulich mit eigenen Worten wiedergeben
erkennen	die erfahrenen Sachverhalte erschließen und versprachlichen
nennen/angeben/ benennen	zielgerichtet Informationen zusammentragen und darstellen, ohne diese zu begründen

Anforderungsbereich II

Zum Anforderungsbereich II gehören das selbstständige Auswählen, sinnvolle Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und die selbstständige Anwendung des Gelernten auf vergleichbare Situationen. Dabei kann es um veränderte Fragestellungen, veränderte künstlerische Zusammenhänge oder abgewandelte Verfahrensweisen gehen.

Operatoren Produktion	Definitionen
anordnen/strukturieren	Elemente zueinander in Beziehung setzen
entwerfen	zu einem konkreten Auftrag eine Gestaltungsidee mithilfe geeigneter Verfahren erarbeiten und verdeutlichen
ergänzen/verändern	eine vorgegebene Gestaltung erweitern und überarbeiten
erstellen/konstruieren/ anwenden	bekannte gestalterische Verfahren zur Lösung eines neuen Problems aus einem bekannten Problemkreis nutzen und selbstständig einen Arbeitsprozess teilweise oder vollständig verfolgen
experimentell erproben/ experimentieren	eine gestalterische Lösung durch gezielte Versuche mit Material, Technik oder Darstellungsmitteln anbahnen
inszenieren	nach vorgegebenen Bedingungen ein gestalterisches Konzept selbstständig umsetzen
nutzen/einsetzen	Bilder, Materialien, Techniken und Fähigkeiten wirkungsbezogen verwenden
optimieren	eine vorliegende Gestaltung verbessern/eine Gestaltung weiterentwickeln und einer bestmöglichen Lösung zuführen
präsentieren	Prozesse, Bilder, Konzepte und Ergebnisse angemessen dokumentieren und vorstellen
umsetzen	eine skizzenhaft dargelegte Gestaltungsidee oder ein Konzept bildhaft darstellen
visualisieren/ veranschaulichen	Ideen, Zusammenhänge usw. bildhaft und klar ausdrücken

Operatoren Rezeption	Definitionen
analysieren	den inhaltlichen und formalen Bildbestand mit der Zielsetzung einer Interpretation kriteriengestützt erschließen
abgrenzen/ unterscheiden	nach Ordnungsmerkmalen trennen
ableiten	auf der Grundlage von Untersuchungen Folgerungen ziehen
einordnen/nachweisen	einen oder mehrere bildsprachliche Sachverhalte in einen Zusammenhang stellen
erklären	einen Sachverhalt veranschaulichen und verständlich machen
erläutern	einen bildsprachlichen und/oder textbezogenen Sachverhalt nachvollziehbar herausstellen und umfassend verständlich machen
recherchieren	Informationen sammeln, sichten, ordnen und auswerten
strukturieren	Aufbau, Anordnung und ggf. Zusammenhänge erkennen und darstellen
überprüfen	Aspekte kriteriengeleitet anhand von Bild- oder Textmaterial untersuchen
zusammenfassen	bild- oder textbezogene Sachverhalte unter Beibehaltung des Sinnes auf Wesentliches reduzieren

Anforderungsbereich III

Zum Anforderungsbereich III gehört das planmäßige Verarbeiten komplexer künstlerischer Zusammenhänge mit dem Ziel, zu selbstständigen Begründungen, Folgerungen, Wertungen, Lösungen und Deutungen zu gelangen. Es kann dabei um einen Prozess der Erörterung, der kritischen Auseinandersetzung oder der kreativen Darstellung gehen.

Aus den erworbenen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen oder Lösungsverfahren werden diejenigen, die zur Bewältigung der Aufgabenstellung geeignet sind, selbstständig ausgewählt und dem neuen Zusammenhang angepasst.

Operatoren Produktion	Definitionen
entwickeln	alternative gestalterische Lösungsansätze entwerfen
erfinden	nach vorgegebener oder selbst gestellter Zielsetzung eine sinnvolle gestalterische Problemlösung finden, die kreative Ansätze und individuelle Lösungen erkennen lässt
gestalten	Vorstellungen, Ideen, Materialien, visuelle Wahrnehmungen, Kontexte und Prozesse bildhaft umsetzen
imaginieren	innere Bilder und Vorstellungen entwickeln und mit diesen fantasievoll arbeiten
planen/ konzipieren	nach vorgegebenen Bedingungen ein sinnvolles gestalterisches Konzept selbstständig erarbeiten
realisieren	nach vorgegebener oder selbst gestellter Zielsetzung eine sinnvolle gestalterische Problemlösung finden

Operatoren Rezeption	Definitionen
begründen/zeigen/ nachweisen	bild- oder textbezogene Sachverhalte, gestalterische Entscheidungen etc. auf kausale Zusammenhänge zurückführen bzw. argumentierend untermauern
beurteilen	gegenüber Bild- und Textmaterial eine sachliche Stellungnahme unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden formulieren und begründen
bewerten	nach vorgegebenen oder selbst gewählten Kriterien Bildern, Materialien und Aspekten Werte zuweisen und Aussagen zur Qualität treffen
erörtern/reflektieren	Argumente zu einer Aussage oder These einander gegenüberstellen und abwägen
interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Bild- oder Textquellen einzeln oder im Zusammenhang systematisch erschließen und eine begründete Deutung formulieren, die auf einer inhaltlichen Beschreibung und formalen Analyse des Werkes beruht und/oder Kontextwissen berücksichtigt
präsentieren	bild- oder textbezogene Sachverhalte, gestalterische Entscheidungen auf kausale Zusammenhänge zurückführen, argumentierend untermauern und vorstellen und/oder ausstellen
Stellung nehmen	eine begründete Position beziehen
untersuchen	systematisch den auf einer inhaltlichen Beschreibung, auf einer formalen Analyse und zusammenfassenden Interpretation bzw. Bewertung beruhenden Bildgehalt erschließen
vergleichen	Bild- oder Textmaterial nach vorgegebenen und/oder selbst gewählten Gesichtspunkten auf Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede hin untersuchen und diese darstellen

A 3 Leitfaden für das Fach Kunst

Der Leitfaden für den Kunstunterricht soll einerseits als Hilfestellung für die Organisation des Unterrichts dienen, andererseits aber auch Möglichkeiten zur Öffnung von Schule zeigen und zur Förderung des selbstbestimmten Lernens beitragen.

Organisation des Kompetenzerwerbs am Arbeitsplatz

Eine angemessene Einrichtung des Arbeitsplatzes dient dem Lernfortschritt. Hierzu gehört u. a.:

- die Arbeitsprozesse in einzelnen Arbeitsschritten planen, strukturieren und organisieren,
- das Arbeitsumfeld sachgerecht organisieren,
- bildnerische Verfahren, Techniken und den Einsatz von Medien sachgerecht erproben und strategisch sinnvoll verwenden,
- grundlegende Werkmittel (Werkstoffe und Materialien, Werkzeuge und Geräte, Techniken und Verfahren) für den gestalterischen Prozess nutzen.

Besuch von Ausstellungen und Museen

Ausstellungsbesuche beinhalten die Vorbereitung, die Durchführung und die Auswertung, Auswahl des außerschulischen Lernortes und Bestimmung des zu behandelnden Themengebiets (z. B. Ausstellungen, Sonderausstellungen). Dies umfasst die:

- Klärung der didaktischen Möglichkeiten des betreffenden Lernortes, gegebenenfalls Vorerkundung durch die Lehrkraft (museumspädagogische Angebote, Künstlerbefragungen),
- didaktische Integration des jeweiligen Vorhabens,
- organisatorische Vorbereitung des Besuchs,
- Vorbereitung von Schülermaterialien,
- Einordnung des Besuchs in die Unterrichtsstruktur mit gleichzeitiger Bestimmung der Inhalte, die vor und nach dem Besuch unterrichtlicher Gegenstand sein sollen,
- Auswertung des Ausstellungs- und Museumsbesuchs (z. B. Berichte für die Internetpräsenz, Erstellung einer Ausstellung für die Schulöffentlichkeit bzw. Anfertigung von Referaten).

Informationsbeschaffung über Erkundungen und Expertengespräche im Sinne einer Öffnung des Lernortes Schule

Im Sinne einer Öffnung des Lernortes Schule sollen u. a. folgende Verfahrensweisen Eingang in den Unterricht finden:

- historische und zeitgenössische Werke der Bildenden Kunst, der Architektur und der Angewandten Kunst in der Region erkunden, ggf. unter Einbindung von Experten,
- Informationsbeschaffung (Quellen, Literatur in Bibliotheken, Archiven, Internetquellen usw.) für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Expertengesprächen,
- Nutzung von außerschulischen Institutionen oder Einbezug von Personen (z. B. Architektenkammer, Grafikbüros, Druckereien, Werbeagenturen, Restauratoren, Denkmalschützer) prüfen,
- Einsatz von Experten für Ausstellungseröffnungen.

Präsentationen vorbereiten, erstellen und auswerten

Die Aufbereitung und Vermittlung von Informationen soll elementarer Bestandteil der Förderung von Kommunikationsfähigkeit sein. Hierzu sollen die Schülerinnen und Schüler u. a.:

- Präsentationsmöglichkeiten erkennen und auswählen sowie mediengestützte Präsentationsformen nutzen,
- Text, Bild, Akustik usw. erarbeiten,
- Präsentationskonzepte für die eigenen gestalterischen Arbeiten begründen und Präsentationen erstellen,
- Präsentationen auswerten.

Anlage von Werkbüchern oder Kunstmappen

Zur Aufzeichnung und Dokumentation des Lernfortschrittes sollen die Schülerinnen und Schüler in Form eines Portfolios, Skizzenbuchs, Werkbuchs oder einer Kunstmappe systematisch Ergebnisse aus dem Kunstunterricht über mehrere Schuljahrgänge sammeln, z. B.:

- eigene und fremde Bildproduktionen,
- prozessbegleitende Dokumentationen,
- Tafelbilder,
- Unterrichtsmaterialien,
- Skizzen,
- Studien,
- Protokolle,
- Ausstellungsbesuche.

Landtagsfassung Mai 2016

**Kerncurriculum für
das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe
die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe
das Berufliche Gymnasium
das Abendgymnasium
das Kolleg**

Deutsch



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Deutsch für die gymnasiale Oberstufe am Gymnasium und an der Gesamtschule, für das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium und das Kolleg waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Ute Kamlah, Hannover

Lucie Küppers, Cuxhaven

Detlef Quaas, Hannover

Lydia Rose, Oldenburg

Matthias Rouwen, Oldenburg

Monika Sydow-Ranke, Göttingen

Karin Zuraw, Buchholz i.d.N.

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2016)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) (<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Deutsch	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1 Kompetenzbereiche	8
2.2 Kompetenzentwicklung	9
3 Erwartete Kompetenzen	10
3.1 Einführungsphase	10
3.1.1 Prozessbezogene Kompetenzen	10
3.1.2 Domänenspezifische Kompetenzen	12
3.1.3 Zusammenführung der Kompetenzbereiche	13
3.2 Qualifikationsphase	16
3.2.1 Prozessbezogene Kompetenzen	16
3.2.2 Domänenspezifische Kompetenzen	19
3.2.3 Zusammenführung der Kompetenzbereiche in Rahmenthemen mit Pflicht- und Wahlpflichtmodulen	22
3.2.4 Hinweise für die Unterrichtsgestaltung	25
3.2.5 Rahmenthemen	27
4 Hinweise zum Abitur	69
4.1 Vorgaben für die Abiturprüfung	69
4.2 Umgang mit den abiturrelevanten Aufgabenarten	69
4.3 Aufgabenarten	69
5 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	73
6 Aufgaben der Fachkonferenz	75
Anhang	76

1 Bildungsbeitrag des Faches Deutsch

Im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe stehen Erweiterung und Vertiefung sprachlicher, literarischer und medialer Bildung der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Dabei erwerben sie in Auseinandersetzung mit Literatur, Sprache und Medien sowohl eine vertiefte Textverstehens-, Schreib- und Gesprächskompetenz als auch literarhistorisches und ästhetisches Bewusstsein. Von besonderer Bedeutung ist die Erweiterung der Argumentations- und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Inhalte des Faches.

Der Deutschunterricht fördert insbesondere die angemessene Rezeption und Wertschätzung künstlerischer Produktion und erweitert die ästhetische Urteilsbildung sowie die Wahrnehmungs-, Genuss- und Gestaltungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ermöglicht Einblicke in Grundmuster menschlicher Erfahrungen und eröffnet Zugänge zu verschiedenen Weltansichten – auch in interkultureller Perspektive. Damit leistet der Deutschunterricht einen fachspezifischen Beitrag zum Verstehen fremder und zur Ausbildung eigener Identität – auch im Hinblick auf die Vielfalt sexueller Identitäten – und trägt auf diese Weise wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

Aufbauend auf den im Sekundarbereich I erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitet der Unterricht in der Einführungsphase und in der Qualifikationsphase die Schülerinnen und Schüler wissenschaftspropädeutisch auf allgemeine und spezifische Anforderungen eines Hochschulstudiums, aber auch auf den Übergang in einen berufsbezogenen Bildungsgang vor. Er zielt auf die Vermittlung derjenigen Kompetenzen, die Absolventinnen und Absolventen zur sachgerechten, methodisch selbstständigen sowie kreativen Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen befähigen. Mit dem Erwerb dieser Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Deutsch u. a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Deutschunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

Die Erweiterung und Vertiefung sprachlicher, kommunikativer und ästhetischer Kompetenzen bildet die Grundlage konstruktiver Auseinandersetzung und Verständigung und eröffnet damit die Chance nachhaltiger Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Im Zentrum steht dabei der Ausbau der Gesprächs- und Argumentationskompetenz. Die Fähigkeit des sach-, intentions- und adressatengerechten Sprechens und Schreibens in anspruchsvollen Kommunikationssituationen und komplexen Zusammenhängen wird weiter ausgebildet. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Schreiben zu, indem Sprache von Schülerinnen und Schülern zunehmend als erkenntnisstiftendes und Wissen ordnendes Instrument eingesetzt wird, um die eigene Strukturierungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln und ihr Sprachbewusstsein weiter auszubilden.

Der Deutschunterricht zielt auf die Entwicklung eines reflektierten Verständnisses in der Auseinandersetzung mit literarischen und pragmatischen Texten und fördert damit eine umfassende Lesekompe-

tenz. Dabei wird von einem erweiterten Textbegriff ausgegangen, der unterschiedliche mediale Erscheinungsformen von Literatur und Sprache einschließt. Die Schülerinnen und Schüler erwerben im Umgang mit Texten unterschiedlicher medialer Art wesentliche Kenntnisse über sprachliche Gestaltung, Strukturmerkmale, typische Wirkungsabsichten und kulturhistorische Zusammenhänge. Sie eignen sich auf diese Weise ein verlässliches literatur- und kulturgeschichtliches Verfügungs- und Orientierungswissen an und sind in der Lage, sowohl Erfahrungen der (historischen) Distanz und Nähe zu reflektieren als auch dieses Wissen bei der Erschließung von Texten angemessen einzubeziehen.

Das Fach Deutsch fördert die Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch, indem die Schülerinnen und Schüler vertiefte Kenntnisse über die Sprache und ihre Funktionen erwerben und dabei zugleich über eigenen und fremden Sprachgebrauch nachdenken. Der Deutschunterricht verfolgt hier das Ziel, die Schülerinnen und Schüler von einer systematischen Analyse und Reflexion von Sprachverwendung in eigenen oder fremden Texten zu einem bewussteren Sprachhandeln zu führen.

Der Deutschunterricht leistet zudem einen fachspezifischen Beitrag zur Entwicklung der Medienkompetenz. In der Auseinandersetzung mit Medien eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern erweiterte Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und Gestaltens. Der Deutschunterricht stärkt mit seinen Angeboten einen kritischen und konstruktiven Umgang mit Medien, indem Fragen der Medienwahrnehmung und -kommunikation sowie Medienästhetik thematisiert werden. Außerdem werden die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Gestaltung von Medienprodukten unterschiedlicher Art angeregt.

Das Fach Deutsch fördert darüber hinaus im reflektierten Umgang mit fachbezogenen methodischen Verfahren das zielgerichtete und selbstorganisierte Arbeiten, das auch fachübergreifend und über die schulische Bildung hinaus bedeutsam ist.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Deutsch werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

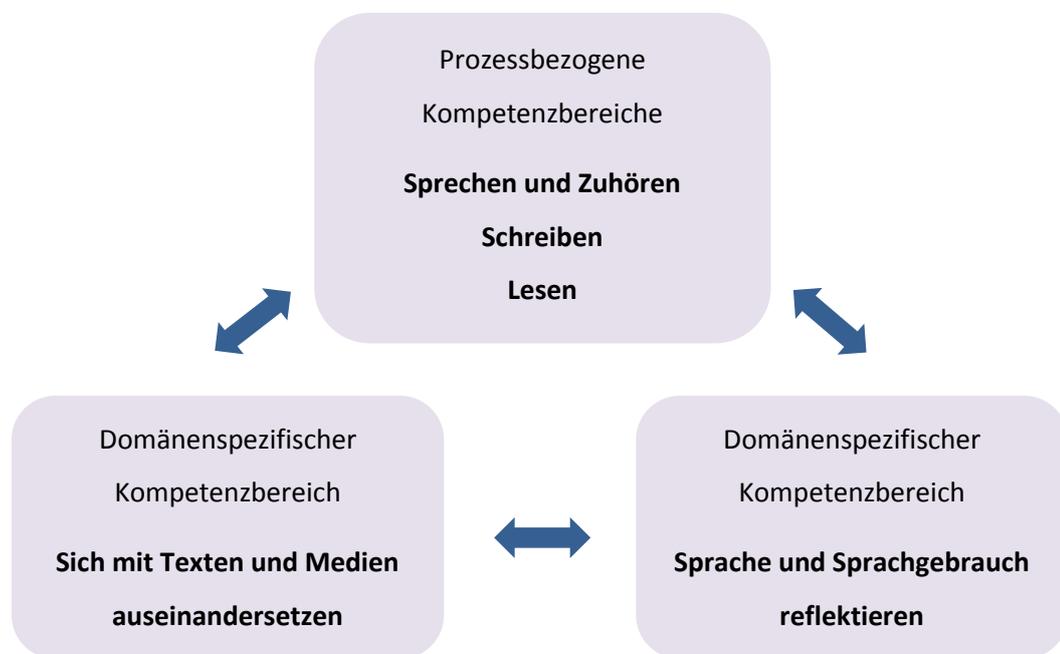
Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Deutsch ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche

Das Fach Deutsch im Sekundarbereich II ist in Anlehnung an die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in fünf Kompetenzbereiche gegliedert, die eng miteinander verknüpft sind. Dabei wird zwischen den prozessbezogenen Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen“ sowie den domänenspezifischen Kompetenzbereichen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ unterschieden. Die prozessbezogenen Kompetenzen sind im Sinne der propädeutischen Ausrichtung der gymnasialen Oberstufe fachspezifisch und überfachlich unverzichtbar. Sie befähigen Schülerinnen und Schüler zu einer angemessenen mündlichen und schriftlichen Kommunikation sowie zu einer differenzierten Anwendung von Arbeitstechniken und Verfahren der Texterschließung. Sie sind sowohl für die Rezeption als auch für die Produktion von Texten von Bedeutung. Die Kompetenzbereiche „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ weisen die fachspezifischen Domänen aus, in denen die prozessbezogenen Kompetenzen verbindlich konkretisiert werden.



Die grafische Darstellung zeigt die Interdependenzen der prozessbezogenen und domänenspezifischen Kompetenzbereiche auf.

- **Sprechen und Zuhören:** sich mithilfe der gesprochenen Sprache zu unterschiedlichen Zwecken über verschiedene Sachverhalte verständigen
- **Schreiben:** sich mithilfe selbst verfasster Texte über verschiedene Sachverhalte verständigen, sich Wissen aneignen und Identität entwickeln
- **Lesen:** Texte verstehen, sie mit externen Wissensbeständen verbinden und die eigene Lesekompetenz für den analytischen, interpretatorischen und kreativen Umgang mit Texten sowie zur persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe nutzen

- **Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen:** sich literarische und pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form erschließen
- **Sprache und Sprachgebrauch reflektieren:** sich mit Sprache als System und als historisch gewordenem Kommunikationsmedium auseinandersetzen

2.2 Kompetenzentwicklung

Aufbauend auf dem Kompetenzerwerb im Sekundarbereich I festigen, vertiefen und erweitern die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und wenden sie in zunehmend komplexen Aufgabenstellungen sicher an. Die Weiterentwicklung des Kompetenzerwerbs im Sekundarbereich II erfolgt dabei systematisch und kumulativ an domänenspezifischen Inhalten und unter Anwendung fachbezogener Verfahren und Methoden einerseits sowie an den fachspezifisch und überfachlich bedeutsamen prozessbezogenen Kompetenzen in den Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen“ andererseits. Kumulative Kompetenzentwicklung setzt voraus, dass einmal erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dauerhaft verfügbar gehalten werden. Dies kann dadurch erreicht werden, dass durch geeignete Wiederholungen und Übungen früher erworbene Kenntnisse und entwickelte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit neuen fachspezifischen Inhalten aktiviert und vertieft werden. Kumulatives Lernen stützt die Lernmotivation durch Erleben von Lernzuwachs. Bereits vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden verbunden und legen die Basis für nachhaltiges Lernen. Die Beachtung einer fachbezogenen Systematik und Methodik auf der Ebene der Planung und Durchführung von Unterricht ist grundlegend für die zunehmende Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Aneignung von Kenntnissen und der Ausbildung von Fertigkeiten.

Für die Gestaltung der systematischen und kumulativen Kompetenzentwicklung ist die Art der eingesetzten Aufgaben bedeutsam. Dabei sind Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden. Der Prozess des Kompetenzerwerbs ist von dem Nachweis erworbener Kompetenzen zu trennen. Lernaufgaben dienen dem Erwerb von Kompetenzen, bei Leistungsaufgaben verbinden sich Aufgabenarten und Aufgabenstellung mit der Zielsetzung, einerseits den erreichten Lernstand auf der jeweiligen Kompetenzstufe und die individuelle Lernentwicklung festzustellen und andererseits die Schülerleistung zu bewerten. Eine wesentliche Voraussetzung für die Aufgabenqualität ist es, die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Aufgabenarten vertraut zu machen, in denen unterschiedliche Kompetenzen angesteuert werden. Gelingende Kompetenzentwicklung zeigt sich darin, dass die Lernenden auch komplexere Aufgaben zunehmend selbstständig lösen.

Der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben wird gesteuert durch

- die Komplexität der Aufgabenstellung,
- die Komplexität und Anforderungshöhe des vorgelegten Textes, Textensembles oder einer entsprechenden Problemstellung,
- die Anforderung an Kontext- und Orientierungswissen,
- die Anforderung an die sprachliche Darstellung.

3 Erwartete Kompetenzen

3.1 Einführungsphase

Die besondere Aufgabe der Einführungsphase besteht darin, die Schülerinnen und Schüler auf die Qualifikationsphase vorzubereiten, indem sie die im Sekundarbereich I erworbenen fachbezogenen Kompetenzen festigen, vertiefen und erweitern. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, Defizite auszugleichen und Stärken weiterzuentwickeln. Sie wenden fachliche und methodische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch bei der Bewältigung komplexer Aufgaben zunehmend selbstständig an. Sie erhalten Einblicke in die unterschiedlichen Anforderungen der Kurse auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau.

Dem Schreiben kommt in der Einführungsphase eine besondere Bedeutung zu. Der systematischen Weiterentwicklung und Festigung zentraler Schreibkompetenzen ist im Unterricht genügend Raum zu geben.

3.1.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Sprechen und Zuhören

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich in dialogischen und monologischen Kommunikationssituationen sachangemessen und artikuliert, situations- und adressatengerecht äußern,
- eigenes und fremdes Gesprächsverhalten beobachten und reflektieren,
- nach Geboten der Fairness kommunizieren und Strategien unfairer Kommunikation erkennen,
- einen eigenen Standpunkt differenziert und begründet vertreten, auf Gegenpositionen sachlich und argumentativ eingehen,
- Gespräche und Diskussionen leiten und moderieren,
- anspruchsvolle und umfangreiche gesprochene Texte bzw. Redebeiträge und Vorträge verstehen, die wesentlichen Aussagen strukturiert wiedergeben (z. B. Resümee, Mitschrift, Protokoll),
- Medien und Präsentationstechniken funktional einsetzen,
- literarische und pragmatische Texte sinngemäß und der Form entsprechend vortragen.

Schreiben

Schreibstrategien anwenden

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie stilistisch stimmig verfassen,
- Texte aufgaben- und adressatengerecht, eigenständig und zielgerichtet planen und verfassen,
- aus Informationsquellen relevante Aspekte für die eigene Textproduktion auswählen und diese in geeigneter Form aufbereiten,
- korrekt zitieren und in angemessener Form paraphrasieren,
- eigene und fremde Texte sach- und intentionsgerecht, adressaten- und situationsbezogen überarbeiten.

In unterschiedlichen Textformen schreiben

Informierend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können

- Sachverhalte geordnet, differenziert und adressatenbezogen darstellen, auch in Form materialgestützten Schreibens,
- Aufbau und sprachliche Gestaltung eines Textes beschreiben,
- Inhalte von Texten unter Gebrauch von Sprachhandlungsverben und variantenreicher Verwendung von Modalität wiedergeben.

Erklärend und argumentierend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Textverständnis auf der Basis von Analyseergebnissen argumentativ-erklärend darstellen,
- aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten Schlussfolgerungen ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen,
- fachspezifische strittige Sachverhalte und Probleme auf der Grundlage eines Textes erörtern.

Gestaltend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können

- produktiv und experimentierend mit Texten und Medien umgehen,
- sprachliche Gestaltungsmittel überlegt und wirkungsbezogen einsetzen.

Lesen

Die Schülerinnen und Schüler können

- Lesestrategien und -techniken zur Erschließung von Texten selbstständig nutzen,
- umfangreiche und komplexe Texte erschließen,
- den Zusammenhang zwischen Einzelaspekten und dem Textganzen erschließen,
- Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen,
- aus Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen,
- ihr Vorwissen aktivieren, um Texte zu erschließen bzw. zu einem vertieften Textverständnis zu gelangen.

3.1.2 Domänenspezifische Kompetenzen

Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen

Die Schülerinnen und Schüler können

- wesentliche formale, sprachliche und inhaltliche Aspekte literarischer und pragmatischer Texte im funktionalen Zusammenhang erschließen,
- ihr Textverständnis sprachlich angemessen und textgestützt formulieren,
- literaturgeschichtliche Kenntnisse, insbesondere über die Epoche der Aufklärung, zur Entwicklung eines erweiterten Textverständnisses anwenden,
- Mehrdeutigkeit als spezifisches Merkmal literarischer Texte erkennen,
- sich mit Wertvorstellungen in literarischen und pragmatischen Texten auseinandersetzen und dadurch ihre Sicht der Wirklichkeit erweitern,
- Fachbegriffe zur Analyse und Interpretation von literarischen sowie pragmatischen Texten anwenden,
- Grundbegriffe der Filmanalyse anwenden; ausgewählte erzählerische Gestaltungsmittel von Filmsequenzen mit denen epischer Texte vergleichen,

abhängig von der thematischen Schwerpunktsetzung in der Unterrichtseinheit „Pragmatische Texte zu den Themenbereichen Sprache und/oder Medien“:

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich mit Mediennutzung und Medienverhalten Jugendlicher auseinandersetzen.

Sprache und Sprachgebrauch reflektieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- Bedingungen gelingender Kommunikation analysieren,
- verbale, paraverbale und nonverbale Signale für Macht- und Dominanzverhältnisse identifizieren,
- sprachliche Handlungen kriterienorientiert in fiktiven Kommunikationssituationen analysieren,
- sprachliche Strukturen und ihre Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens erläutern,

abhängig von der thematischen Schwerpunktsetzung in der Unterrichtseinheit „Pragmatische Texte zu den Themenbereichen Sprache und/oder Medien“:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Phänomene des Sprachwandels (z. B. Jugendsprache, Kiezdeutsch) reflektieren.

3.1.3 Zusammenführung der Kompetenzbereiche

Unterrichtsgestaltung in der Einführungsphase

Für die Gestaltung der Einführungsphase sind insgesamt vier Unterrichtseinheiten vorgesehen, in denen die prozess- und domänenspezifischen Kompetenzen anhand verbindlicher Unterrichtsinhalte entwickelt werden sollen. Die Abfolge der Unterrichtseinheiten legt keine zwingende Reihenfolge fest. Die Fachkonferenz entscheidet über Textauswahl und Abfolge der Unterrichtseinheiten. Es bleibt wesentliche Aufgabe der Lehrkraft, innerhalb der Unterrichtseinheiten Inhalte und Kompetenzen zu vernetzen und mit Blick auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler differenzierte inhaltliche und zeitliche Schwerpunktsetzungen vorzunehmen.

Es sind zwei Ganzschriften zu lesen: ein Drama der Aufklärung und ein Roman des 20./21. Jahrhunderts.

Als Lernkontrollen sind die Interpretation eines literarischen Textes sowie die textgebundene Erörterung obligatorisch.

Verbindliche Unterrichtsinhalte	Autoren und Textgruppen
Einführung in die Epoche der Aufklärung anhand eines Dramas sowie programmatischer Textauszüge	z. B.: Lessing: <i>Nathan der Weise</i> – <i>Emilia Galotti</i> – <i>Minna von Barnhelm</i> – Kant: <i>Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?</i> – Christoph Martin Wieland: <i>Sechs Fragen zur Aufklärung</i> (Auszüge) – Auszüge aus Literaturgeschichten, Lexika, Internet-Artikeln – Bildmaterial: z. B. Kupferstiche von Daniel Chodowiecki
Empfohlene Schreibformen und Übungen	
Dramenszenenanalyse und -interpretation; Rechercheaufträge, materialgestütztes informierendes Schreiben/Kurzvorträge; Zitiertechnik, Quellenangaben	

Verbindliche Unterrichtsinhalte	Autoren und Textgruppen
<p>Motivverwandte Gedichte aus verschiedenen Epochen</p>	<p>z. B.:</p> <p>Liebeslyrik: Hofmannswaldau: <i>Vergänglichkeit der Schönheit</i> – Goethe: <i>Neue Liebe, neues Leben</i> – <i>Nähe des Geliebten</i> – Karoline von Günderode: <i>Liebe</i> – Eichendorff: <i>Neue Liebe</i> – Mascha Kaléko: <i>Großstadtliebe</i> – Brecht: <i>Erinnerung an die Marie A.</i> – Rilke: <i>Liebes-Lied</i> – Erich Fried: <i>Nähe</i> – Uwe Kolbe: <i>Ungleichheit der Chancen</i></p> <p>Naturlyrik: Gryphius: <i>Der Abend</i> – Goethe: <i>Früh, wenn Tal, Gebirg und Garten</i> – Eichendorff: <i>Der Abend</i> – Storm: <i>Meeresstrand</i> – Brecht: <i>Über das Frühjahr</i> – Holz: <i>Unvergeßbare Sommersüße</i> – Trakl: <i>Sommer</i> – Sarah Kirsch: <i>Im Sommer</i> – Volker Braun: <i>Durchgearbeitete Landschaft</i></p> <p>An geeigneter Stelle: Auszüge aus Literaturgeschichten, Lexika, Internet-Artikeln zur exemplarischen Vertiefung von Epochenwissen</p>
<p>Empfohlene Schreibformen und Übungen</p>	
<p>Gedichtinterpretation, singgestaltender Vortrag</p>	

Verbindliche Unterrichtsinhalte	Autoren und Textgruppen
Roman des 20./21. Jahrhunderts und Romanverfilmung	z. B. Max Frisch: <i>Homo faber</i> (1957) – Verfilmung von Volker Schlöndorff (1991) – Patrick Süskind: <i>Das Parfum</i> (1985) – Verfilmung von Tom Tykwer (2006) – Robert Schneider: <i>Schlafes Bruder</i> (1992) – Verfilmung von Josef Vilsmaier (1995) – Bernhard Schlink: <i>Der Vorleser</i> (1995) – Verfilmung von Stephen Daldry (2008) – Sven Regener: <i>Herr Lehmann</i> (2001) – Verfilmung von Leander Haußmann (2003) – Daniel Kehlmann: <i>Ruhm</i> (2009) – Verfilmung von Isabel Kleefeld (2012) pragmatische Texte: Rezensionen und Filmkritiken
Empfohlene Schreibformen und Übungen	
Charakterisierung von Figuren, Interpretation von Textauszügen, Analyse von Merkmalen modernen Erzählens; Vergleich der Verfilmung mit dem Roman anhand ausgewählter Szenen	

Verbindliche Unterrichtsinhalte	Autoren und Textgruppen
Pragmatische Texte zu den Themenbereichen Sprache und/oder Medien	aktuelle journalistische, essayistische, populärwissenschaftliche Texte, auch nichtlineare Texte z. B. zu den Themen: <ul style="list-style-type: none"> • Sprachvarietäten (Jugendsprache, Kiezdeutsch) • Mediennutzung und Medienverhalten Jugendlicher
Empfohlene Schreibformen und Übungen	
Textwiedergabe und -zusammenfassung, Textanalyse, textgebundene Erörterung, Diskussion	

3.2 Qualifikationsphase

In der Qualifikationsphase erweitern und vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre bis dahin erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Ziel, sich auf die Anforderungen der Abiturprüfung vorzubereiten. Die prozessbezogenen und die domänenspezifischen Kompetenzen weisen aus, über welche fachspezifischen und überfachlich bedeutsamen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in der Abiturprüfung verfügen müssen.

3.2.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Sprechen und Zuhören

Die Schülerinnen und Schüler handeln in persönlichen, fach- und berufsbezogenen und öffentlichen Kommunikationssituationen angemessen und adressatengerecht.

Die Schülerinnen und Schüler können

- in ihren Gesprächen auf Verständigung zielen, ein respektvolles Gesprächsverhalten zeigen,
- in verschiedenen Gesprächsformen und in unterschiedlichen Rollen kommunikativ handeln und dabei nonverbale sowie stimmliche Mittel bewusst einsetzen,
- zur Analyse mündlicher Kommunikationssituationen exemplarisch auditive und audiovisuelle Aufzeichnungen sowie Mitschriften nutzen,
- den Verlauf fachlich anspruchsvoller monologischer und dialogischer Gesprächsformen konzentriert verfolgen, um Argumentation und Intention der Gesprächspartner wiederzugeben bzw. zusammenzufassen sowie ihr Verständnis durch Mitschriften und Notizen zu sichern,
- auf konstruktive Weise eigenes und fremdes Gesprächsverhalten beobachten, reflektieren und besprechen,
- kontextangemessen, funktional, kreativ verschiedene Medien und Präsentationstechniken einsetzen und das eigene Vorgehen erläutern,
- in Simulationen von Prüfungs- oder Bewerbungsgesprächen angemessen verbal und nonverbal handeln,
- zu komplexen Sachverhalten selbstständig und adressatengerecht referieren,
- literarische und pragmatische Texte sinngestaltend und textsortengerecht vortragen.

Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler verfassen inhaltlich angemessene kohärente Texte, die sie aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, adressaten- und zielorientiert, normgerecht, sprachlich variabel und stilistisch stimmig gestalten.

Schreibstrategien anwenden

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch stimmig verfassen,
- anspruchsvolle Aufgaben in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig und kooperativ strukturieren,
- aus selbst recherchierten Informationsquellen Relevantes für die eigene Textproduktion auswählen und in geeigneter Form aufbereiten,
- Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren,
- Texte hinsichtlich inhaltlicher, funktionaler und stilistischer Kriterien ergebnisorientiert und im Hinblick auf die Geschlossenheit der Darstellung überarbeiten.

In unterschiedlichen Textformen schreiben

Die Schülerinnen und Schüler nutzen Schreibstrategien für die Produktion komplexer informierender, erklärender und argumentierender sowie gestaltender Texte selbstständig und aufgabenbezogen, auch für die Verwendung in digitalen Medien. Der Begriff der Textform zielt darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler gegebene Textmuster für die eigene Textproduktion verwenden.

Informierend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler informieren adressatenbezogen, zielorientiert und geordnet über Sachverhalte und Texte.

Die Schülerinnen und Schüler können

- eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und differenziert darstellen,
- Aufbau, inhaltlichen Zusammenhang und sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht beschreiben,
- Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren.

Erklärend und argumentierend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler schreiben erklärend und argumentierend über strittige oder fragliche Sachverhalte unter Bezug auf literarische oder pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form und auf eigenes Wissen. Sie integrieren informierende Textpassagen in erklärende und argumentierende Textformen.

Die Schülerinnen und Schüler können

- zu einem gegebenen komplexen Sachverhalt eine Untersuchungsfrage formulieren, die Auswahl der Untersuchungsaspekte begründen und den Untersuchungsgang skizzieren,
- Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen,
- eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten entwickeln und diese argumentativ-erklärend darstellen, auch unter Berücksichtigung von Ideengehalt, gattungs- und epochenspezifischen Merkmalen sowie literaturtheoretischen Ansätzen,
- bei der Auseinandersetzung mit Texten deren historische, kulturelle, philosophische, politische und weltanschaulichen Bezüge, auch in ihrer Relevanz für die Arbeitswelt, verdeutlichen,
- zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen und diese strukturiert entfalten,
- in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben,
- wissenschaftspropädeutische Texte, zum Beispiel Fach- oder Seminararbeiten, planen, strukturieren, verfassen und überarbeiten.

Gestaltend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler halten eigene Ideen, Fragestellungen, Ergebnisse von Textanalysen und -interpretationen in kreativ gestalteten Texten fest.

Die Schülerinnen und Schüler können

- nach literarischen oder nicht-literarischen Vorlagen Texte neu, um- oder weiterschreiben, die Korrespondenz von Vorlage und eigenem Text beachten und dabei ein ästhetisches Ausdrucksvermögen entfalten,
- ästhetische, epistemische, reflexive Textformen wie Essay, Tagebuch, Gedicht, Brief zur Selbstreflexion, Wissensbildung und Entfaltung des ästhetischen Ausdrucksvermögens in literarischen oder pragmatischen Zusammenhängen verwenden,
- Texte für unterschiedliche Medien gestaltend schreiben.

Lesen

Die Schülerinnen und Schüler lesen und verstehen umfangreiche und komplexe Texte. Dazu wenden sie selbstständig sowie reflektiert Strategien und Techniken zur Erschließung von linearen und nicht-linearen Texten unterschiedlicher medialer Form an.

Die Schülerinnen und Schüler können

- den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen,
- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen,
- im Leseprozess ihre auf unterschiedlichen Interpretations- und Analyseverfahren beruhenden Verstehensentwürfe überprüfen,
- im Leseprozess ihr fachliches Wissen selbstständig zur Erschließung und Nutzung voraussetzungsreicher Texte heranziehen,
- Verstehensbarrieren identifizieren und geeignete Techniken und Strategien zu ihrer Überwindung anwenden (z. B. textnahes Lesen, Heranziehen von Kontextwissen),
- Rückschlüsse aus der medialen Präsentation und Verbreitungsform eines Textes ziehen,
- die Qualität von Textinformationen vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens prüfen und beurteilen,
- ihr Fach- und Weltwissen flexibel einsetzen, um das Textverständnis zu vertiefen und die Relevanz des Gelesenen einzuschätzen.

3.2.2 Domänenspezifische Kompetenzen

Die Kompetenzbereiche „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ weisen fachspezifische Domänen aus, in denen die prozessbezogenen Kompetenzen verbindlich konkretisiert werden.

Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen

Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich literarische und pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form unter reflektierter Nutzung von fachlichem Wissen.

Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen

Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich literarische Texte von der Aufklärung bis zur Gegenwart und entwickeln ein Verständnis für ästhetische Gestaltungsweisen. Sie beziehen literarhistorische und gattungspoetologische Kenntnisse in die Deutung von Texten ein. Sie stellen Zusammenhänge zwischen literarischer Tradition und Gegenwartsliteratur her und berücksichtigen auch interkulturelle Gesichtspunkte.

Grundlegendes Anforderungsniveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen,
- eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das sie persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbeziehen, und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen,
- ihr Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart stützen,
- relevante Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften, die auch über Barock und Mittelalter bis in die Antike zurückreichen können, vergleichen und in ihre Texterschließung einbeziehen,
- Mehrdeutigkeit literarischer Texte erkennen und erläutern und sich über unterschiedliche Lesarten verständigen,
- die besondere ästhetische Qualität eines literarischen Textes erfassen und in das Textverständnis einbeziehen,
- sich mit den in literarischen Texten enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch auseinandersetzen und eigene Wertvorstellungen reflektieren,
- literarische Texte auf der Basis von nachvollziehbaren, sachlich fundierten Kriterien bewerten und dabei auch textexterne Bezüge wie Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen berücksichtigen,
- kreativ Texte im Sinne literarischen Probehandelns gestalten.

Zusätzlich für erhöhtes Anforderungsniveau:

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- den besonderen poetischen Anspruch und die ästhetische Qualität literarischer Texte erfassen und erläutern,
- in ihrer Auseinandersetzung mit literarischen Werken wissenschaftliche Sekundärtexte heranziehen und diese für ein vertieftes Textverständnis nutzen,
- in ihre Auseinandersetzung mit den in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen geistes-, kultur- und sozialgeschichtliche Entwicklungen einbeziehen.

Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen

Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihr Wissen mithilfe komplexer pragmatischer Texte, die sich vor allem auf domänenspezifische Sachverhalte beziehen. Sie erschließen, analysieren und beurteilen pragmatische Texte unter Berücksichtigung möglicher Wirkungsabsichten.

Grundlegendes Anforderungsniveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- komplexe Texte terminologisch präzise sowie sachgerecht und strukturiert zusammenfassen,
- ein umfassendes, Textfunktionen, Situationen und Adressaten beachtendes Textverständnis formulieren,
- die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln,
- die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen,
- pragmatische Texte im Hinblick auf Aufbau, ggf. Argumentationsstrukturen sowie sprachlich-stilistische Gestaltung analysieren und deren Wirkungsweise erläutern,

- zielgerichtet Zusammenhänge zu weiteren ihnen bekannten Texten herstellen und hierfür passende Wissensbestände aktivieren,
- themengleiche Texte methodisch fachgerecht vergleichen,
- sich mittels pragmatischer Texte mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen, auch in interkultureller Perspektive, auseinandersetzen.

Zusätzlich für erhöhtes Anforderungsniveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- die Beziehungen zwischen pragmatischen Texten und ihren Produktionsbedingungen ermitteln.

Sich mit Texten unterschiedlicher medialer Form auseinandersetzen

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Bedeutung von Medien auseinander, analysieren und interpretieren die spezifische Gestaltung von Texten unterschiedlicher medialer Form, erläutern ihre Wirkung und beurteilen die ästhetische Qualität.

Grundlegendes Anforderungsniveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich mit Medien, Aspekten der Mediengeschichte und der Mediennutzung auseinandersetzen.

Die Schülerinnen und Schüler können, abhängig vom gewählten Wahlpflichtmodul:

- die Bedeutung unterschiedlicher Medien beurteilen,
- Filme, Hörtexte, Theaterinszenierungen oder Texte anderer medialer Form sachgerecht analysieren,
- sich bei der Rezeption oder Produktion von Filmen oder Hörtexten und bei der Rezeption von Theaterinszenierungen mit eigenen Welt- und Wertvorstellungen, auch in interkultureller Perspektive, auseinandersetzen,
- Theaterinszenierungen und Literaturverfilmungen als Textinterpretationen erfassen und beurteilen,
- eigene Hörtexte, Filme oder andere audiovisuelle Präsentationsformen erstellen bzw. Textvorlagen szenisch umsetzen.

Zusätzlich für erhöhtes Anforderungsniveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- sich mit verschiedenen medienkritischen Positionen auseinandersetzen,
- die ästhetische Qualität von Texten unterschiedlicher medialer Form, auch in ihrer kulturellen und historischen Dimension, beurteilen.

Sprache und Sprachgebrauch reflektieren

Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit. Sie nutzen beides für die mündliche und schriftliche Kommunikation.

Grundlegendes Anforderungsniveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- ein grundlegendes Verständnis der kognitiven und kommunikativen Funktion von Sprache formulieren,
- sprachliche Äußerungen kriterienorientiert analysieren und ihre Einsichten in der Auseinandersetzung mit Texten und Sachverhalten darstellen,
- sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern,
- Bedingungen gelingender Kommunikation analysieren, auch auf der Basis theoretischer Modelle,
- verbale, paraverbale und nonverbale Gestaltungsmittel in unterschiedlichen kommunikativen Zusammenhängen analysieren, ihre Funktion beschreiben und ihre Angemessenheit bewerten,
- verbale, paraverbale und nonverbale Signale für Macht- und Dominanzverhältnisse identifizieren,
- auf der Grundlage sprachkritischer Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten.

Die Schülerinnen und Schüler können, abhängig vom gewählten Wahlpflichtmodul:

- Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben,
- Auswirkungen der Sprachenvielfalt und der Mehrsprachigkeit analysieren,
- persuasive und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und sie kritisch bewerten,
- Aspekte der historischen Bedingtheit von Sprache beschreiben,
- ein Bewusstsein für die Funktion von Sprache beim Erkennen der Welt und bei der Reflexion über Wirklichkeit entwickeln,
- Aspekte des Spracherwerbs beschreiben und darstellen.

Zusätzlich für erhöhtes Anforderungsniveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- Phänomene des Sprachwandels theoriegestützt beschreiben,
- in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen und semantischen Kategorien argumentieren.

3.2.3 Zusammenführung der Kompetenzbereiche in Rahmenthemen mit Pflicht- und Wahlpflichtmodulen

Wesentlich für den Aufbau des Kerncurriculums für die Qualifikationsphase ist die Kombination von verbindlichen Vorgaben und Wahlelementen, anhand derer die prozess- und domänenspezifischen Kompetenzen zusammengeführt und entwickelt werden. Verbindlich sind für Kurse auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau die sieben Rahmenthemen und innerhalb eines Rahmenthemas das jeweilige Pflichtmodul mit den dazugehörigen Unterrichtsaspekten. Für Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau ist jeweils eine Vertiefung oder Ergänzung aus dem Bereich der Wahlpflichtmodule der

sieben Rahmenthemen obligatorisch. Für Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau sind im Verlauf der Qualifikationsphase drei der sieben Rahmenthemen durch ein Wahlpflichtmodul zu vertiefen oder zu ergänzen. Die Festlegung der Wahlpflichtmodule für beide Kursarten erfolgt durch die Fachkonferenz auf der Grundlage des schulinternen Arbeitsplanes. Die Fachkonferenz trifft außerdem verbindliche Absprachen über geeignete Ganzschriften für die Pflicht- und Wahlpflichtmodule.

Die Auswahl weiterer angemessener Texte und Materialien für Pflicht- und Wahlpflichtmodule liegt im pflichtgemäßen Ermessen der Fachlehrkräfte. Auf diese Weise wird einerseits die Kompetenzentwicklung im Sinne der notwendigen einheitlichen Vorbereitung auf die Abiturprüfung sichergestellt und andererseits werden Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet, die genutzt werden sollen, um unterschiedlichen unterrichtlichen Gegebenheiten und lerngruppenspezifischen Interessen gerecht zu werden.

Die Unterscheidung zwischen erhöhtem und grundlegendem Anforderungsniveau stellt sich wie folgt dar:

Grundlegendes Anforderungsniveau	Erhöhtes Anforderungsniveau
3 Unterrichtsstunden	5 Unterrichtsstunden
3 Ganzschriften	5 Ganzschriften
7 Rahmenthemen und Pflichtmodule	7 Rahmenthemen und Pflichtmodule
3 Wahlpflichtmodule	7 Wahlpflichtmodule

Übersicht

1. Schuljahrgang der Qualifikationsphase	
Rahmenthemen	Pflichtmodule und Wahlpflichtmodule (WPM)
1. Kurshalbjahr Rahmenthema 1: <i>Literatur und Sprache um 1800</i>	Pflichtmodul: <i>Romantik als Gegenbewegung zur Aufklärung?</i> + Vertiefung oder Ergänzung aus dem WPM-Bereich
Rahmenthema 2: <i>Drama und Kommunikation</i>	Pflichtmodul: <i>Gestaltungsmittel des Dramas</i> + Vertiefung oder Ergänzung aus dem WPM-Bereich
2. Kurshalbjahr Rahmenthema 3: <i>Literatur und Sprache um 1900 – neue Ausdrucksformen der Epik</i>	Pflichtmodul: <i>Krise und Erneuerung des Erzählens</i> + Vertiefung oder Ergänzung aus dem WPM-Bereich
Rahmenthema 4: <i>Vielfalt lyrischen Sprechens</i>	Pflichtmodul: <i>Was ist der Mensch? – Lebensfragen und Sinnentwürfe</i> + Vertiefung oder Ergänzung aus dem WPM-Bereich

2. Schuljahrgang der Qualifikationsphase	
Rahmenthemen	Pflichtmodule und Wahlpflichtmodule (WPM)
3. Kurshalbjahr Rahmenthema 5: <i>Literatur und Sprache von 1945 bis zur Gegenwart</i>	Pflichtmodul: <i>Wirklichkeitserfahrungen und Lebensgefühle junger Menschen – Literatur und Sprache von der Nachkriegszeit bis in die Gegenwart</i> + Vertiefung oder Ergänzung aus dem WPM-Bereich
Rahmenthema 6: <i>Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch</i>	Pflichtmodul: <i>Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache</i> + Vertiefung oder Ergänzung aus dem WPM-Bereich
4. Kurshalbjahr Rahmenthema 7: <i>Medienwelten</i>	Pflichtmodul: <i>Medien im Wandel</i> + Vertiefung oder Ergänzung aus dem WPM-Bereich

Die Übersicht weist die Verpflichtungen für das erhöhte Anforderungsniveau aus. Für Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau sind drei Wahlpflichtmodule als Ergänzung oder Vertiefung der sieben Pflichtmodule obligatorisch.

Die Reihenfolge der Rahmenthemen ist als Standardabfolge aufzufassen. Durch Fachkonferenzbeschluss kann aus gewichtigen Gründen die Reihenfolge der Rahmenthemen innerhalb eines Schulhalbjahres geändert werden.

Verbindliche Lektüre

In der Qualifikationsphase sind in Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau mindestens fünf, in Kursen auf grundlegendem Anforderungsniveau mindestens drei Ganzschriften aus verschiedenen Epochen zu lesen. Darin sind die Werke eingeschlossen, die in den gesondert bekannt zu machenden Vorgaben für die Abiturprüfung genannt werden.

Als Ganzschriften gelten ausschließlich Romane, längere Erzählungen und Dramen.

3.2.4 Hinweise für die Unterrichtsgestaltung

Im Rahmen der vorbereitenden Planung sind Pflicht- und Wahlpflichtmodule, für den Unterricht ausgewählte Texte (einschließlich der im Zusammenhang mit der Abiturprüfung benannten Texte), einschlägige Aufgabenarten, notwendige Wiederholungs- und Übungsphasen zu einer didaktisch und pädagogisch sinnvollen Halbjahresplanung zu verbinden (vgl. dazu Kapitel 5: Aufgaben der Fachkonferenz).

Bei der Kombination von verbindlichen Vorgaben und Wahlelementen bestehen Spielräume unterschiedlicher Art. Es ist Aufgabe der Fachkonferenz und der Fachlehrkräfte, sie so zu gestalten, dass Lösungen gefunden werden, die sowohl den jeweiligen zeitlichen und organisatorischen Bedingungen als auch den Interessen der Lerngruppen gerecht werden. Der Herstellung lebensweltlicher Bezüge ist besondere Beachtung zu schenken.

Innerhalb der Pflichtmodule betrifft das namentlich die Wahl geeigneter Texte und Materialien. Darüber hinaus soll die Verbindung von Pflichtmodul und Wahlpflichtmodul nicht als schematisches ‚Eins-plus-Eins‘-Verhältnis verstanden werden. Sie zielt auf Vertiefung und Ergänzung. Je nach den Gegebenheiten der einzelnen Rahmenthemen und der Unterrichtssituation sind verschiedene Verbindungen möglich und sinnvoll.

Das Nachdenken über die Bedeutung und Funktion von Sprache soll integraler Bestandteil aller Unterrichtsvorhaben sein. Gerade literarische Texte sind dank ihrer Dichte und ihrer Aspektrfülle ergiebige Gegenstände sprachreflexiver Untersuchungen. In den verbindlichen Unterrichtsaspekten fast aller Pflichtmodule ist deshalb ein Sprachaspekt enthalten.

Genauso verpflichtend ist die durchgängige Einbeziehung thematisch einschlägiger pragmatischer Texte. Dabei geht es sowohl um deren angemessene Erschließung als auch darum, dass die Schülerinnen und Schüler an geeigneter Stelle pragmatische Texte nach Maßgabe spezifischer Anforderungen von Textsorten auch selbst verfassen. Beispielhaft genannt seien Textsorten, die u. a. für das materialgestützte informierende und argumentierende Schreiben von Bedeutung sind: Rede, Lexikon-Artikel, Essay sowie journalistische Formen wie Rezension, Theater- oder Filmkritik, Kommentar.

Für integrierende Unterrichtsgestaltung und für die Verbindungsmöglichkeiten von Pflichtmodulen und Wahlpflichtmodulen seien beispielhaft genannt:

- Im Rahmenthema *Literatur und Sprache um 1800* kann das Pflichtmodul „Romantik als Gegenbewegung zur Aufklärung?“ zum Beispiel durch das Wahlpflichtmodul „Sturm und Drang: Rebellion gegen Autoritäten“ ergänzt oder durch das Wahlpflichtmodul „Gegenwelten in der Romantik“ vertieft werden.
- Genauso können im Rahmenthema *Literatur und Sprache von 1945 bis zur Gegenwart* die punktuellen literarisch-historischen Sondierungen im Pflichtmodul „Wirklichkeitserfahrungen und Lebensgefühle junger Menschen“ durch die Lektüre eines Romans aus einem bereits angesprochenen Themenbereich vertieft oder um neue thematische Akzente aus dem Bereich der Wahlpflichtmodule ergänzt werden.
- Bei geeigneter Wahl von Themen und Texten kann im ersten Jahr der Qualifikationsphase das ganze erste Schulhalbjahr der Literatur um 1800 gewidmet werden, indem z. B. die Behandlung von Goethes *Faust* oder eines anderen zentralen Dramas die literaturgeschichtliche Schwerpunktsetzung des ersten Rahmenthemas vertieft.
- Die Bearbeitung des Rahmenthemas *Literatur und Sprache um 1900 – Neue Ausdrucksformen der Epik* kann in vielerlei Hinsicht mit Elementen aus den Wahlpflichtmodulen zum Rahmenthema *Vielfalt lyrischen Sprechens* verbunden werden (Stadterfahrungen, Kriegsgedichte aus der Zeit des Ersten Weltkriegs usw.).

3.2.5 Rahmenthemen

Rahmenthema 1 – 1. Schulhalbjahr der Qualifikationsphase: Literatur und Sprache um 1800

Der Schwerpunkt des Rahmenthemas liegt im Bereich Epoche. In exemplarischer Weise werden wesentliche Züge der reichen literarischen Produktion um 1800 erarbeitet. Im Pflichtmodul wird die aus der Einführungsphase bereits bekannte Epoche der Aufklärung wiederholend und durch kurze Prosatexte ergänzt wieder aufgegriffen und mit der Epoche der Romantik kontrastiert. Unter den Aspekten ‚Leitideen‘ und ‚Wandel des Menschenbildes‘ (also der Ideen über das spezifisch Menschliche) werden Texte (ergänzt durch Bilder und musikalische Zeugnisse) so erarbeitet, dass epochentypische Merkmale erkennbar und die Texte als künstlerische Antworten auf Herausforderungen ihrer Entstehungszeit begreifbar werden. Dabei werden die Unterschiede der beiden Epochen, aber auch ihre gemeinsame Fragestellung nach den bestimmenden Faktoren der *conditio humana* in den Blick genommen.

Bei der Erschließung der Texte wird an geeigneter Stelle die Rezeption einbezogen. Exemplarisch werden Korrespondenzen zwischen literarischer Tradition und Leitideen, Denkmustern und literarischem Leben der Gegenwart sichtbar gemacht.

Als ein Aspekt der wechselseitigen kontrastiven Erhellung von Texten verschiedener Epochen sollen typische Formen der Sprachverwendung angemessen berücksichtigt werden – etwa im Spannungsfeld von rational-diskursiver Sprache in der Aufklärung und stark gefühlsbezogenen und auch sprachmagischen Elementen in der Romantik.

In Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau wird ein Standardmodell der Periodisierung der Literatur um 1800 erarbeitet; gleichzeitig werden exemplarisch Probleme des Epochenbegriffs und der traditionellen Periodisierung beleuchtet und in Ansätzen Gründe eines Epochenübergangs diskutiert.

Das gewählte Wahlpflichtmodul ergänzt und vertieft die im Pflichtmodul gewonnenen Einsichten. Es sind sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzungen möglich, doch sollen Texte so erschlossen werden, dass ihr Ort innerhalb der Entwicklung von aufklärerischem zu romantischem Denken und Welterleben erkennbar wird.

Zur Ergänzung des Pflichtmoduls kann auch ein komplexes Einzelwerk erarbeitet werden, in dem viele Aspekte und Probleme der Literatur und Sprache um 1800 aufgenommen und gespiegelt sind: Goethes *Faust* (1. Teil; 2. Teil in Auszügen) oder Schillers *Wallenstein*.

Pflichtmodul: Romantik als Gegenbewegung zur Aufklärung?	Autoren und Textgruppen
<p>Verbindliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Leitideen und Wandel des Menschenbildes (der Auffassungen vom spezifisch Menschlichen) ○ Zeit- bzw. epochentypische Sprachverwendung <p>Zusätzlich für das erhöhte Anforderungsniveau:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Probleme der Periodisierung: Epochen als Konstrukte ○ Romantik als Ausdruck einer Krisenerfahrung 	<p>Aufklärung: z. B.: kleine didaktische Formen wie Fabel, Parabel, Satire, Aphorismus</p> <p>Romantik: möglichst in typischen Textsorten unter Einbeziehung programmatischer Texte: z. B.: Gedichte, Märchen und Erzählungen (auch in Auszügen), Fragmente, Satiren</p> <p>bildliche Darstellungen; Vertonungen und andere musikalische Zeugnisse</p> <p>pragmatische Texte: Überblicksdarstellungen in Lehrbüchern an geeigneter Stelle: Zeugnisse aktueller Rezeption aufklärerischer und romantischer Leitideen</p>

Wahlpflichtmodul 1	
<p>„Bürgerliche“ Figuren als tragische Helden</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Problematisierung von adliger und bürgerlicher Moral ○ Überwindung der Ständeklausel ○ Das Theater als moralische Anstalt 	<p>z. B.:</p> <p>Bürgerliches Trauerspiel – z. B.:</p> <p>Gotthold Ephraim Lessing: <i>Emilia Galotti</i> – Friedrich Schiller: <i>Kabale und Liebe</i></p> <p>Das Thema der verführten Unschuld in sozialkritischer Lyrik – z. B.: Gottfried August Bürger: <i>Des Pfarrers Tochter von Taubenhain</i></p> <p>Theatertheoretische Schriften – z. B.:</p> <p>Gotthold Ephraim Lessings Forderung des ‚gemischten Charakters‘ in der <i>Hamburgischen Dramaturgie</i> – Jakob Michael Reinhold Lenz: <i>Anmerkungen über das Theater</i></p>

Wahlpflichtmodul 2	
<p>Sturm und Drang: Rebellion gegen Autoritäten</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Entdeckung des Subjektivismus und Geniebegriff ○ Jugendbewegung und ihre Stellung im Rahmen der Aufklärung ○ Die Entdeckung der sozialen Welt 	<p>z. B.:</p> <p>Texte des jungen Johann Wolfgang von Goethe: Gedichte (<i>Prometheus – An Schwager Kronos</i> u. ä.) – <i>Die Leiden des jungen Werthers</i> – Rede <i>Zum Shakespeares Tag</i></p> <p>Friedrich Schiller: <i>Die Räuber</i> – Selbstrezension zu <i>Die Räuber – Kabale und Liebe</i> – Heinrich Leopold Wagner: <i>Die Kindermörderin</i></p> <p>Gedichte – z. B.: Gottfried August Bürger: <i>Der Bauer. An seinen Durchlauchtigen Tyrannen</i> – Christian Friedrich Daniel Schubart: <i>Die Fürstengruft</i> u. ä.</p>

Wahlpflichtmodul 3	
<p>Klassik: Das Weimarer Kunstprogramm</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Kritik der Französischen Revolution und das Weimarer Kunstprogramm ○ Das Ideal der harmonischen Entfaltung des Individuums und der Humanität ○ Rezeption des Weimarer Kunstprogramms 	<p>z. B.:</p> <p>Johann Wolfgang von Goethe/Friedrich Schiller: Einleitung in <i>Die Horen</i> – Goethe: <i>Iphigenie auf Tauris</i> – <i>Wilhelm Meisters Lehrjahre</i>, 5. Buch – <i>Römische Elegie V</i> – Sonette: <i>Mächtiges Überraschen – Natur und Kunst</i></p> <p>Schiller: <i>Der Tanz</i> – Auszüge aus: <i>Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts</i></p> <p>z. B.: Heinz Piontek: <i>Um 1800</i></p>

Wahlpflichtmodul 4	
<p>Mittelalter und Antike als Idealwelten</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Entdeckung des Mittelalters im Sturm und Drang ○ Die Antike als Leitbild in der Weimarer Klassik ○ Hinwendung zum Mittelalter in der Romantik 	<p>z. B.:</p> <p>Johann Wolfgang von Goethe: <i>Von deutscher Art und Kunst – Dichtung und Wahrheit</i>, 6. Buch (Straßburg-Kapitel) – <i>Götz von Berlichingen – Faust. Der Tragödie zweiter Teil</i>, 3. Akt: Helena-Szene – Friedrich Schiller: <i>Die Götter Griechenlands</i> – Johann Joachim Winckelmann: <i>Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst</i> (Auszüge) – Friedrich Hölderlin: <i>Hyperion</i> (Auszüge) – Heinrich von Kleist: <i>Penthesilea</i> – Novalis: <i>Die Christenheit oder Europa</i> – Joseph von Eichendorff: <i>Das Marmorbild</i> – Texte aus dem Umkreis der Volksgeist-Konzeption: Märchen der Brüder Grimm – Gedichte aus <i>Des Knaben Wunderhorn</i></p>

Wahlpflichtmodul 5	
<p>Gegenwelten in der Romantik</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Romantische Philisterkritik ○ Sonderlinge, Außenseiter, Automaten ○ Natur und Wald als mythische Räume 	<p>z. B.:</p> <p>Ernst Theodor Amadeus Hoffmann: <i>Der goldene Topf – Der Sandmann – Clemens Brentano: Der Philister vor, in und nach der Geschichte</i> (Auszüge) – Adalbert von Chamisso: <i>Peter Schlemihls wundersame Geschichte</i> – Joseph von Eichendorff: Gedichte</p>

Wahlpflichtmodul 6	
<p>Heinrich von Kleist und die ‚gebrechliche Einrichtung der Welt‘</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Kleists Welt- und Menschenbild ○ Die Gesellschaftsordnung und ihre Bedrohung durch das Irrationale ○ Kleists Skepsis gegenüber der Aufklärung und der Idealisierung des Weimarer Kunstprogramms 	<p>z. B.:</p> <p>Erzählungen: <i>Michael Kohlhaas – Das Erdbeben in Chili – Die Verlobung in St. Domingo – Die Marquise von O...</i> –</p> <p>Dramen: <i>Prinz Friedrich von Homburg – Der zerbrochne Krug – Penthesilea</i> – ausgewählte Briefe</p>

Wahlpflichtmodul 7	
<p>Autobiografische Selbstentwürfe</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Autobiografisches Schreiben ○ Auffassungen von den prägenden Kräften individueller Entwicklung ○ Lebensentwürfe zwischen Anpassung und Auflehnung, Gelingen und Scheitern 	<p>autobiografische Texte (in der Regel in Auszügen) – z. B.:</p> <p>Karl Philipp Moritz: <i>Anton Reiser</i>, 1. Buch – Johann Wolfgang von Goethe: <i>Dichtung und Wahrheit</i>, 1. Teil – <i>Urworte. Orphisch</i> – Jean Paul: <i>Selberlebensbeschreibung</i> (Auszüge) – Johann Heinrich Jung-Stilling: <i>Heinrich Stillings Jugend</i> (Auszüge) – Johann Gottfried Seume: <i>Mein Leben</i> –</p> <p>Autobiografische Texte und Dokumente von Schriftstellerinnen – z. B.:</p> <p>Anna Louisa Karsch, Sophie von La Roche, Johanna Schopenhauer, Bettina von Arnim, Karoline von Günderode, Caroline Schlegel, Henriette Herz, Rahel Levin u. a.</p>

Wahlpflichtmodul 8	
<p>Das Ende der klassisch-romantischen Kunstperiode</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Büchners Kritik der Idealisierung ○ Heines Kritik an der Romantik ○ Bettina von Arnims Sozialkritik 	<p>z. B.:</p> <p>Georg Büchner: <i>Lenz – Woyzeck – Dantons Tod</i> – Heinrich Heine: <i>Gedichte – Deutschland, ein Wintermärchen</i> (Caput I u. a.) – Bettina von Arnim: <i>Dies Buch gehört dem König – Das Armenbuch</i> (Auszüge)</p>

Rahmenthema 2 – 1. Schulhalbjahr der Qualifikationsphase: Drama und Kommunikation

Der Schwerpunkt des Rahmenthemas liegt im Bereich der Gattung und ihrem konstitutiven Element, dem Dialog. Im Mittelpunkt des Pflichtmoduls steht die Analyse von Dramenszenen und deren kommunikativer Struktur (Dialogverlauf, typische Sprechakte und deren sprachlich-stilistische Besonderheiten, Subtexte, nonverbale Kommunikation). Dabei können an geeigneter Stelle kommunikationstheoretische Erkenntnisse zur Vertiefung herangezogen werden. Zudem sind wesentliche Aspekte wie Konfliktgestaltung, Konzeption der Figuren und deren Konstellation sowie Wirkungsabsichten zu erarbeiten. Besonders in Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau werden pragmatische Texte herangezogen, die sich mit Dramentheorien oder Theaterkonzeptionen befassen.

Zum Drama gehört die szenische Realisierung als komplexe Form der Interpretation eines dramatischen Textes. Mittels gestaltender Verfahren (z. B. gestaltendes Sprechen bzw. Lesen, szenische Interpretation) gelangen die Schülerinnen und Schüler zu einem vertieften Verständnis ausgewählter Dramenszenen. Der Herausbildung einer Kompetenz kritischen Zuschauens kann darüber hinaus die Auseinandersetzung mit Theaterinszenierungen dienen.

Die Auswahl eines Wahlpflichtmoduls zielt auf Ergänzung und Vertiefung der im Pflichtmodul gewonnenen Einsichten und ermöglicht Bezüge zu anderen Rahmenthemen.

Pflichtmodul: Gestaltungsmittel des Dramas	Autoren und Textgruppen
<p>Verbindliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Figuren- und Konfliktgestaltung ○ Kommunikation in Dramenszenen 	<p>z. B.:</p> <p>Sophokles: <i>Antigone</i> – Euripides: <i>Medea</i> – Friedrich Schiller: <i>Maria Stuart</i> – Georg Büchner: <i>Woyzeck</i> – Friedrich Hebbel: <i>Maria Magdalena</i> – Friedrich Dürrenmatt: <i>Der Besuch der alten Dame – Die Physiker</i> – Bertolt Brecht: <i>Der gute Mensch von Sezuan</i> – Ödön von Horváth: <i>Kasimir und Karoline – Geschichten aus dem Wiener Wald</i> – Franz Xaver Kroetz: <i>Maria Magdalena</i> – Urs Widmer: <i>Top Dogs</i> – Andres Veiel: <i>Das Himbeerreich</i> an geeigneter Stelle: Einbeziehung kommunikationstheoretischer Ansätze und Erkenntnisse</p>

<p>Zusätzlich für erhöhtes Anforderungsniveau:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ vertiefende Aspekte der Dramentheorie und Theaterkonzeption 	<p>pragmatische Texte – z. B.: die Definition der Tragödie nach der <i>Poetik</i> des Aristoteles – Lessing: <i>Hamburgische Dramaturgie</i>, 75. Stück – Schiller: <i>Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet</i> – Gustav Freytag: <i>Die Technik des Dramas</i> – Brecht: <i>Die Straßenszene. Grundmodell einer Szene des epischen Theaters</i> – Friedrich Dürrenmatt: <i>Modell Scott</i></p>
---	--

Wahlpflichtmodul 1	
<p>Staatsräson und Menschlichkeit im Drama der Weimarer Klassik</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pflicht versus Neigung ○ Das Humanitätsideal als Problem ○ Klassik als Norm? 	<p>z. B.:</p> <p>Johann Wolfgang von Goethe: <i>Egmont</i> – <i>Iphigenie auf Tauris</i> – Friedrich Schiller: <i>Don Carlos</i> – <i>Maria Stuart</i> – <i>Die Jungfrau von Orleans</i> – Bertolt Brecht: <i>Die heilige Johanna der Schlachthöfe</i></p> <p>pragmatische Texte – z. B.:</p> <p>Schiller: <i>Über die tragische Kunst</i> (Auszüge) – <i>Briefe über Don Carlos</i> (Auszüge)</p>

Wahlpflichtmodul 2	
<p>Goethes Faust</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Faust</i> als epochenübergreifendes Werk ○ Faust als Prototyp des modernen Menschen? ○ Die ‚Gretchen‘-Tragödie im historischen Kontext 	<p>z. B.:</p> <p>Johann Wolfgang von Goethe: <i>Urfaust</i> – <i>Faust. Der Tragödie erster Teil</i> und Szenen aus <i>Faust. Der Tragödie zweiter Teil</i></p> <p>Filme und Aufzeichnungen von <i>Faust</i>-Inszenierungen – z. B.:</p> <p>Friedrich Wilhelm Murnau: <i>Faust – eine deutsche Volkssage</i> – Gustaf Gründgens/ Peter Gorski: <i>Faust I</i> – Dieter Dorn: <i>Faust – Vom Himmel durch die Welt zur Hölle</i> – Peter Stein: <i>Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil</i></p>

Wahlpflichtmodul 3	
<p>Wissen und Verantwortung</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bild des Wissenschaftlers ○ Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und ethische Verantwortung ○ Begriffsklärung: Pflicht, Schuld und Verantwortung 	<p>z. B.:</p> <p>Bertolt Brecht: <i>Leben des Galilei</i> – Friedrich Dürrenmatt: <i>Die Physiker</i> – Henrik Ibsen, <i>Ein Volksfeind</i> – Heinar Kipphardt: <i>In der Sache J. Robert Oppenheimer</i> – Michael Frayn: <i>Kopenhagen</i></p> <p>pragmatische Texte – z. B.:</p> <p>Brecht: <i>Preis oder Verdammung des Galilei?</i> – Dürrenmatt: <i>Theaterprobleme</i> – Carl Friedrich von Weizsäcker: <i>Technik im Dienst humaner Zwecke</i> – Helmut Schmidt: <i>Gesellschaftliche Moral des Wissenschaftlers</i> – Julian Nida-Rümelin: <i>Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung</i></p>

Wahlpflichtmodul 4	
<p>Familie im Drama</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Das Motiv von Ehre und Schande ○ Patriarchalische Familienstrukturen ○ Beziehungen und Kommunikation zwischen den Geschlechtern 	<p>z. B.:</p> <p>Gotthold Ephraim Lessing: <i>Emilia Galotti</i> – Heinrich Leopold Wagner: <i>Die Kindermörderin</i> – Friedrich Schiller: <i>Kabale und Liebe</i> – Georg Büchner: <i>Woyzeck</i> – Friedrich Hebbel: <i>Maria Magdalena</i> – Henrik Ibsen: <i>Nora oder Ein Puppenheim</i> – Gerhart Hauptmann: <i>Rose Bernd</i> – Frank Wedekind: <i>Frühlings Erwachen</i> – Rainer Werner Fassbinder: <i>Bremer Freiheit</i> – Franz Xaver Kroetz: <i>Heimarbeit</i> – <i>Maria Magdalena</i></p> <p>pragmatische Texte – z. B.:</p> <p>Lessing: <i>Hamburgische Dramaturgie, 75. Stück</i> – Schiller: <i>Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet</i></p>

Wahlpflichtmodul 5	
<p>Jugendliche Protagonisten</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Rebellion gegen Autoritäten ○ Versuche der Selbstverwirklichung und Scheitern 	<p>z. B.:</p> <p>Jakob Michael Reinhold Lenz: <i>Der Hofmeister</i> – Friedrich Schiller: <i>Die Räuber</i> – Frank Wedekind: <i>Frühlings Erwachen</i> – Ödön von Horvath: <i>Glaube Liebe Hoffnung</i> – Georg Seidel: <i>Jochen Schanotta</i> – Marius von Mayenburg: <i>Feuerge-sicht</i></p> <p>pragmatische Texte – z. B.:</p> <p>Lenz: <i>Über Götz von Berlichingen</i> (Auszug) – Schiller: <i>Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet</i></p>

Wahlpflichtmodul 6	
<p>Der Dramatiker Bertolt Brecht</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Entwicklung des Dramatikers Bertolt Brecht ○ Episches Theater ○ Aufklärung oder Agitation? 	<p>z. B.:</p> <p>Bertolt Brecht: <i>Baal</i> – <i>Trommeln in der Nacht</i> – <i>Die Dreigroschenoper</i> – <i>Die heilige Johanna der Schlachthöfe</i> – Lehrstücke (<i>Die Maßnahme</i> u. a.) – <i>Furcht und Elend des Dritten Reiches</i> – <i>Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui</i> – <i>Leben des Galilei</i> – <i>Mutter Courage und ihre Kinder</i> – <i>Der gute Mensch von Sezuan</i> – <i>Herr Puntila und sein Knecht Matti</i> – <i>Der kaukasische Kreidekreis</i></p> <p>pragmatische Texte – z. B.:</p> <p>Brecht: <i>Vergnügungstheater oder Lehrtheater?</i> – <i>Die Straßenszene. Grundmodell einer Szene des epischen Theaters</i> – <i>Anmerkungen zur Oper ‚Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny‘</i> – <i>Die dramatische und die epische Form des Theaters</i> – <i>Über experimentelles Theater</i> – <i>Was ist mit dem epischen Theater gewonnen?</i> – <i>Kleines Organon für das Theater</i></p>

Wahlpflichtmodul 7

Entlarvung und Kritik in der Komödie

Mögliche Unterrichtsaspekte:

- Charakter-, Situations- und Sprachkomik
- Entlarvung menschlicher Schwächen
- Gesellschafts- und Herrschaftskritik

z. B.:

Gotthold Ephraim Lessing: *Minna von Barnhelm* – Heinrich von Kleist: *Der zerbrochne Krug* – Georg Büchner: *Leonce und Lena* – Johann Nestroy: *Freiheit in Krähwinkel* – Gerhart Hauptmann: *Der Biberpelz* – Carl Sternheim: *Der Snob* – Bertolt Brecht: *Die Kleinbürgerhochzeit* – *Herr Puntilla und sein Knecht Matti* – Friedrich Dürrenmatt: *Die Physiker* – Max Frisch: *Don Juan oder Die Liebe zur Geometrie* – Volker Braun: *Die Übergangsgesellschaft* – Botho Strauß: *Besucher* – Peter Hacks: *Adam und Eva* – Yasmina Reza: *Kunst* – George Tabori: *Mein Kampf* – Dea Loher: *Klaras Verhältnisse*

Wahlpflichtmodul 8

Verrückte Welten im experimentellen und absurden Theater

Mögliche Unterrichtsaspekte:

- Sinnlosigkeit der menschlichen Existenz
- Auflösung traditioneller Dramenformen

z. B.:

Alfred Jarry: *König Ubu* – Eugène Ionesco: *Der König stirbt* – *Die Nashörner* – *Die kahle Sängerin* – Samuel Beckett: *Warten auf Godot* – Edward Albee: *Zoogeschichte* – Wolfgang Hildesheimer: *Stücke, in denen es dunkel wird* – Günter Grass: *Beritten hin und zurück* – *Noch zehn Minuten bis Buffalo* – Peter Handke: *Publikumsbeschimpfung* – *Die Stunde, da wir nichts voneinander wussten* – Tankred Dorst: *Die Kurve* – Botho Strauß: *Besucher* – Thomas Bernhard: *Claus Peymann kauft sich eine Hose und geht mit mir essen*

pragmatische Texte – z. B.:

Wolfgang Hildesheimer: *Erlanger Rede über das absurde Theater*

Rahmenthema 3 – 2. Schulhalbjahr der Qualifikationsphase: Literatur und Sprache um 1900 – neue Ausdrucksformen der Epik

Das Rahmenthema umfasst Jahrzehnte (1880-1930), die literaturhistorisch keine Einheit bilden, sondern große Veränderungen, Innovationsschübe und Brüche zeigen. Der hier zu untersuchende Zeitraum gewinnt unter dem zentralen Aspekt von Moderne als Ausdruck einer Krisenerfahrung und einer Desillusionierung Profil. Die Schriftsteller und Künstler jener Zeit formulierten und gestalteten ihre Abwendung von der Position einer künstlerischen, poetisierenden Nachahmung der Wirklichkeit in unterschiedlicher Form. Angesichts der rasanten Veränderung aller Lebensbereiche und der Explosion der Erkenntnisse in den Naturwissenschaften loteten sie aus, inwieweit menschliches Handeln durch Biologie, Psychologie und soziale Bedingungen determiniert wird, oder sie sahen ihre Aufgabe in einer ästhetischen Überwindung des banal Wirklichen und der Schaffung von Gegenwelten. Die als disparat wahrgenommene Wirklichkeit führte zu einer Fülle neuer künstlerischer Darstellungsweisen.

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten mit dem Pflichtmodul *Krise und Erneuerung des Erzählens* konstituierende Elemente der jeweiligen Weltansicht und der neuen Ausdrucksformen der Epik in der Moderne. Grundlegende Gattungsmerkmale und erzähltextanalytische Kenntnisse werden gefestigt und um sprachliche und erzählerische Mittel der Epik in der Moderne erweitert. Das konstituierende didaktische Prinzip der Auseinandersetzung ist dabei der Vergleich von Werken des Realismus und der Moderne. Die Zeit erhellende lyrische, essayistische, programmatische und andere pragmatische Texte dienen der Fundierung und Kontextualisierung. An geeigneter Stelle können charakteristische Beispiele der Bildenden Kunst und musikalische Erzeugnisse einbezogen werden.

Die Wahlpflichtmodule bieten eine Ergänzung und Vertiefung der in der Auseinandersetzung mit dem Pflichtmodul gewonnenen Einsichten. Es sollen hier thematische Zugänge und Schwerpunktsetzungen ermöglicht werden, bei denen unterschiedliche Facetten der Umbruchsituation um 1900 unter besonderen Blickwinkeln Thema sind. Die Auswahl der vergleichend zu analysierenden Werke soll somit durch eine thematische Klammer verbunden sein.

Pflichtmodul: Krise und Erneuerung des Erzählens	Autoren und Textgruppen
<p>Verbindliche Unterrichtsaspekte:</p> <p>erzählende Texte des Realismus und der Moderne im Vergleich:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ poetische Gestaltung der ‚Wirklichkeit‘ als Prinzip des Realismus versus Aufkündigung der konventionellen Formensprache ○ Wandel literarischer Ausdrucksformen als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen <p>Zusätzlich für das erhöhte Anforderungsniveau:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Kontextualisierung des Realismus und der Moderne mithilfe programmatischer Schriften, lyrischer, essayistischer und anderer pragmatischer Texte 	<p>Romananfänge oder Auszüge aus Romanen und längeren Prosatexten des Realismus und der Moderne im Vergleich – z. B. Theodor Fontane und Alfred Döblin</p> <p>z. B.:</p> <p>Theodor Fontane: <i>Was wir überhaupt unter Realismus verstehen – Was soll ein Roman?</i> – Arno Holz: <i>Die Kunst – ihr Wesen und ihre Gesetze</i> (Auszug) – Hermann Bahr: <i>Die Überwindung des Naturalismus</i> (Auszug) – Alfred Döblin: <i>Der historische Roman und wir</i> (Auszug) – Lyrik des Realismus und der Moderne</p>

Wahlpflichtmodul 1	
<p>Individuum und Gesellschaft im Konflikt</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Fragwürdigkeit überkommener Normen ○ Spiegelung innerer Konflikte ○ Die Entdeckung des Unbewussten, der Grenzen des Ich-Bewusstseins und Desorientierung 	<p>z. B.:</p> <p>Theodor Fontane: <i>Schach von Wuthenow</i> – Effi Briest – Arthur Schnitzler: <i>Leutnant Gustl</i> – <i>Fräulein Else</i> – Robert Musil: <i>Die Verwirrungen des Zöglings Törleß</i></p> <p>pragmatische Texte – z. B.:</p> <p>Sigmund Freud: <i>Die Traumdeutung</i> (Auszüge)</p>

Wahlpflichtmodul 2	
<p>Die Welt Kafkas</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Das isolierte Subjekt in alltäglicher Selbstbehauptung ○ Macht und Unterwerfung in menschlichen Beziehungen ○ Deutungsoffenheit des Parabolischen 	<p>z. B.:</p> <p><i>Die Verwandlung</i> – <i>Das Urteil</i> – <i>Der Proceß</i> – parabolische Kurzprosa</p>

Wahlpflichtmodul 3	
<p>Künstler, Außenseiter, gebrochene Helden</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Innere Zerrissenheit der Künstlerfigur und des Außenseiters ○ Dekadenz, elitäres Bewusstsein und Massenverachtung des Künstlers ○ Distanz als Voraussetzung des fremden Blickes auf die Gesellschaft 	<p>z. B.:</p> <p>Friedrich Nietzsche: <i>Also sprach Zarathustra</i> – Robert Musil: <i>Die Verwirrungen des Zöglings Törleß</i> – Thomas Mann: <i>Tod in Venedig</i> – <i>Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull</i> – Mario und der Zauberer – Franz Kafka: <i>Der Proceß</i> – Alfred Döblin: <i>Berlin Alexanderplatz</i> – Robert Walser: Prosa</p>

Wahlpflichtmodul 4	
<p>Die Großstadt als literarisches Thema</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Stadt als Ort der Entfremdung, aber auch der Entfaltung ○ Stadt als Moloch und Spiegel sozialer Gegensätze ○ Veränderungen in der Wahrnehmung von Raum und Zeit 	<p>z. B.:</p> <p>Wilhelm Raabe: <i>Die Chronik der Sperlingsgasse</i> – Alfred Döblin: <i>Berlin Alexanderplatz</i> – Ödön von Horváth: <i>Der ewige Spießer</i> – <i>Ein Kind unserer Zeit</i> – Irmgard Keun: <i>Das kunstseidene Mädchen</i> – <i>Gilgi</i> – <i>eine von uns</i></p> <p>Großstadtlyrik (vgl. Rahmenthema <i>Vielfalt lyrischen Sprechens</i>, Wahlpflichtmodul 3: <i>Stadterfahrungen</i>)</p> <p>Filme – z. B.:</p> <p>Walter Ruttmann: <i>Berlin – Symphonie einer Großstadt</i> – Fritz Lang: <i>M. Eine Stadt sucht einen Mörder</i> – Charly Chaplin: <i>Modern Times</i></p>

Wahlpflichtmodul 5	
<p>Frauenbilder von Effi bis Else</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Rollenverständnis und Rollenverhalten der Frauenfiguren im Wandel ○ Ich-Suche und Emanzipation von gesellschaftlichen Rollenerwartungen ○ Frauentypisierungen (z. B. <i>Femme Fatale</i>, <i>Femme Fragile</i>) 	<p>z. B.:</p> <p>Theodor Fontane: <i>Irrungen und Wirrungen</i> – <i>Frau Jenny Treibel</i> – <i>Effi Briest</i> – <i>Mathilde Möhring</i> – Arthur Schnitzler: <i>Fräulein Else</i> – <i>Traumnovelle</i> – Joseph Roth: <i>Der blinde Spiegel</i> – Irmgard Keun: <i>Das kunstseidene Mädchen</i> –</p> <p>Heinrich Mann: <i>Professor Unrat</i> (als Verfilmung: Josef von Sternberg: <i>Der blaue Engel</i>)</p> <p>Bildnerische Werke des Jugendstils/der Decadence</p>

Wahlpflichtmodul 6	
<p>Sprachkrise und Wirklichkeitsverlust</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sprachkritik als Ausdruck des Unbehagens an der herrschenden Kultur und den erstarrten Konventionen der Belle Époque ○ Sprachkritik und Wirklichkeitsverlust in ihrer Wechselwirkung ○ Sprachnot: Die Erfahrung der Inkommensurabilität zwischen den Wörtern und den Dingen 	<p>z. B.:</p> <p>Hugo von Hofmannsthal: <i>Ein Brief</i> – Robert Musil: <i>Die Verwirrungen des Zöglings Törleß</i> – Rainer Maria Rilke: <i>Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge</i> – Franz Kafka: <i>Die Verwandlung</i> – <i>Ein Bericht für eine Akademie</i> – <i>In der Strafkolonie</i></p> <p>Gedichte (vgl. Rahmenthema <i>Vielfalt lyrischen Sprechens</i>, Wahlpflichtmodul 7: <i>Sprache als Thema des Gedichts</i>)</p> <p>pragmatische Texte – z.B.:</p> <p>wissenschaftlich-essayistische Texte von Friedrich Nietzsche und Fritz Mauthner sowie journalistische Texte von Karl Kraus</p>

Wahlpflichtmodul 7	
<p>Ein neues Realitätsbewusstsein in der naturalistischen Prosa</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Programmatische Abgrenzung zum Realismus ○ Menschenbild: Determiniertheit durch soziale Verhältnisse und Vererbung ○ Literatur als nachgestellte Wirklichkeit: Detailtreue und das Experiment als literarisches Verfahren 	<p>z. B.:</p> <p>Arno Holz/Johannes Schlaf: <i>Papa Hamlet</i> – Gerhart Hauptmann: <i>Bahnwärter Thiel</i></p> <p>Texte zur Theorie des Naturalismus – z. B.:</p> <p>Arno Holz: <i>Die Kunst – ihr Wesen und ihre Gesetze</i> (Auszüge)</p>

Wahlpflichtmodul 8	
<p>Literatur als Zeitdiagnose</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Kritik am Widerspruch von Schein und Sein im gesellschaftlichen Leben des deutschen Kaiserreichs oder der K.u.k. Monarchie ○ Der Erste Weltkrieg: literarische Versuche zur Bewältigung der ‚Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts‘ ○ Zeitgenossenschaft und Politisierung in der Literatur zwischen 1918 und 1933 	<p>z. B. zum Kaiserreich:</p> <p>Thomas Mann: <i>Buddenbrooks. Verfall einer Familie</i> – Heinrich Mann: <i>Der Untertan</i></p> <p>z. B. zur K.u.k. Monarchie:</p> <p>Joseph Roth: <i>Hiob – Radetzky marsch – Die Kapuzinergruft</i></p> <p>z. B. zum Ersten Weltkrieg (kritische und affirmative Texte):</p> <p>Karl Kraus: <i>Das technoromantische Abenteuer – Die letzten Tage der Menschheit</i> – Ernst Jünger: <i>In Stahlgewittern</i> – Erich Maria Remarque: <i>Im Westen nichts Neues</i> – Edlef Köppen: <i>Heeresbericht – Gedichte</i> (vgl. Rahmenthema <i>Vielfalt lyrischen Sprechens</i>, Wahlpflichtmodul 4: <i>Krieg in Gedichten aus verschiedenen Jahrhunderten</i>)</p> <p>z. B. zur Weimarer Republik:</p> <p>Texte von Irmgard Keun, Hans Fallada, Kurt Tucholsky, Carl von Ossietzky, Erich Kästner, Ödön v. Horváth</p>

Rahmenthema 4 – 2. Schulhalbjahr der Qualifikationsphase: Vielfalt lyrischen Sprechens

Der Schwerpunkt des Rahmenthemas liegt im Bereich des Wandels lyrischer Ausdrucksformen. Im Pflichtmodul werden unter dem Thema „Was ist der Mensch?“ vergleichend Gedichte aus verschiedenen Jahrhunderten behandelt, die inhaltlich sowie formal unterschiedliche Antworten auf die Frage nach den Bedingungen menschlicher Existenz und dem Sinn des Lebens geben. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen dabei Einblick in die Lebensauffassung und das Menschenbild verschiedener Zeiten. In Anknüpfung an das Vorverständnis der Schülerinnen und Schüler werden grundlegende Gattungsmerkmale wiederholt und gefestigt (Vers, Strophe, Reim, Metrum, Rhythmus, Klang, sprachliche Bilder, rhetorische Figuren, Verdichtung der Sprache; Rolle des Sprechers [des lyrischen Ichs]).

Für die Interpretation von Gedichten können neben der untersuchenden Erschließungsform gestaltende Verfahren genutzt werden.

Das gewählte Wahlpflichtmodul soll exemplarisch die Vielfalt lyrischen Sprechens vertiefen, indem Gedichte im Hinblick auf die epochen- bzw. zeittypische oder formtypische Ausprägung eines Themas oder Motivs miteinander verglichen werden. Die angeführten möglichen Unterrichtsaspekte stellen Angebote für Schwerpunktsetzungen und Textauswahl dar. Die Anordnung beispielhaft genannter Gedichte folgt der Chronologie ihrer Entstehung oder Veröffentlichung, stellt aber keine didaktische Perspektive im Sinne einer Behandlung im historischen Längsschnitt dar.

Pflichtmodul: Was ist der Mensch? – Lebensfragen und Sinnentwürfe	Autoren und Textgruppen
<p>Verbindliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Stationen des Lebenslaufs ○ Wandel des Menschenbildes <p>Zusätzlich für das erhöhte Anforderungsniveau:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Menschenbild der Weimarer Klassik 	<p>z. B.:</p> <p>Andreas Gryphius: <i>Menschliches Elende</i> (1663) – Matthias Claudius: <i>Der Mensch</i> (1775) – Friedrich Hölderlin: <i>Hälfte des Lebens</i> (1803) – Joseph von Eichendorff: <i>Die zwei Gesellen</i> (1818) – Conrad Ferdinand Meyer: <i>Auf dem Canal grande</i> (1882) – Friedrich Nietzsche: <i>Vereinsamt</i> (1884) – Hugo von Hofmannsthal: <i>Ballade des äußeren Lebens</i> (1894) – Hermann Hesse: <i>Stufen</i> (1899) – Bertolt Brecht: <i>Von der Freundlichkeit der Welt</i> (1921); Erich Kästner: <i>Kurzgefasster Lebenslauf</i> (1930) – Hans Magnus Enzensberger: <i>geburtsanzeige</i> (1957) – Rose Ausländer: <i>Kindheit I</i> (1965) – Durs Grünbein: <i>Schädelbasislektion I</i> (1991) – Eckard Sinzig: <i>Alte Fotos</i> (1997)</p> <p>Johann Wolfgang von Goethe: <i>Das Göttliche</i> (1783) – <i>Grenzen der Menschheit</i> (1789) – Friedrich Schiller: <i>Die Worte des Glaubens</i> (1797)</p>

Wahlpflichtmodul 1	
<p>Liebesauffassungen und Liebeserfahrungen vom Mittelalter bis zur Gegenwart</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Epochentypische Vorstellungen von Liebe ○ Liebe als Erfahrung harmonischer Partnerschaft – Liebe als (flüchtige) Begegnung des Glücks ○ Das Motiv der unerfüllten Liebe – der/des verlassenen Geliebten 	<p>z. B.:</p> <p>Walther von der Vogelweide: <i>Under der linden</i> (um 1200) – Martin Opitz: <i>Ach Liebste / laß vns eilen</i> (1624) – Friedrich Gottlieb Klopstock: <i>Das Rosenband</i> (1753) – Johann Wolfgang von Goethe: <i>Mailed</i> (1771) – Friedrich Hölderlin: <i>Hymne an die Liebe</i> (1793) – Friedrich Schiller: <i>Würde der Frauen</i> (1796) – Clemens Brentano: <i>Der Spinnerin Nachtlid</i> (1802) – Karoline von Günderode: <i>Der Kuss im Traume</i> (1802) – Joseph von Eichendorff: <i>Das zerbrochene Ringlein</i> (1813) – Heinrich Heine: <i>Ein Jüngling liebt ein Mädchen</i> (1827) – Eduard Mörike: <i>Das verlassene Mädlein</i> (1829) – Conrad Ferdinand Meyer: <i>Zwei Segel</i> (etwa 1895) – Else Lasker-Schüler: <i>Ein alter Tibetteppich</i> (1911) – Bertolt Brecht: <i>Die Liebenden</i> (1928) – Erich Kästner: <i>Sachliche Romanze</i> (1929) – Ingeborg Bachmann: <i>Erklär mir, Liebe</i> (1956) – Sarah Kirsch: <i>Bei den weißen Stiefmütterchen</i> (1967) – Erich Fried: <i>Was es ist</i> (1983) – Barbara Köhler: <i>Gedicht</i> (1991) – Lutz Seiler: <i>an der bahn</i> (2003) – Durs Grünbein: <i>Pheromone</i> (2007) – Nadja Küchenmeister: <i>phönix</i> (2010)</p>

Wahlpflichtmodul 2	
<p>Unterschiedliche Wahrnehmungen und Sichtweisen von Natur</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Natur als Schöpfung Gottes – als Spiegel der Seele – als Flucht- und Sehnsuchtsraum – als Chiffre für Entfremdung – als zerstörter Lebensraum ○ Jahres- und Tageszeitenmotive im Vergleich von Gedichten aus verschiedenen Jahrhunderten ○ Politisierung des Naturgedichts 	<p>z. B.:</p> <p>Barthold Heinrich Brockes: <i>Kirschblüte bei Nacht</i> (1727) – Johann Wolfgang von Goethe: <i>An den Mond</i> (1777/1789) – Joseph von Eichendorff: <i>Mondnacht</i> (1837) – Heinrich Heine: <i>Das Fräulein stand am Meere</i> (1832) – Friedrich Heibel: <i>Sommerbild</i> (1848) – Hugo von Hofmannsthal: <i>Vorfrühling</i> (1892) – Georg Trakl: <i>In den Nachmittags geflüstert</i> (1912) – Stefan George: <i>komm in den totgesagten park</i> (1897) – Gottfried Benn: <i>Astern</i> (1936) – Bertolt Brecht: <i>An die Nachgeborenen</i> (1939) – Rose Ausländer: <i>Nachtzauber</i> (1956) – Peter Huchel: <i>Der Garten des Theophrast</i> (1963); Erich Fried: <i>Neue Naturdichtung</i> (1972) – Sarah Kirsch: <i>Die Nacht streckt ihre Finger aus</i> (1974) – Christoph Meckel: <i>Andere Erde</i> (1974) – Günter Kunert: <i>Mondnacht</i> (1982) – Marcel Beyer: <i>Verklirrter Herbst</i> (1997)</p>

Wahlpflichtmodul 3	
<p>Stadterfahrungen</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ambivalenz der Großstadterfahrung in der expressionistischen Lyrik ○ Berlin – Gedichte vom Naturalismus bis in die Gegenwart ○ Rom als geschichts- und kulturträchtiger Ort im Spiegel von Gedichten aus verschiedenen Jahrhunderten 	<p>z. B.:</p> <p>Georg Heym: <i>Der Gott der Stadt</i> (1910) – Gottfried Benn: <i>Nachtcafé</i> (1912) – Alfred Wolfenstein: <i>Städter</i> (1912) – Ernst Stadler: <i>Fahrt über die Kölner Rheinbrücke bei Nacht</i> (1913) – Georg Trakl: <i>Vorstadt im Föhn</i> (1913) – Alfred Lichtenstein: <i>Punkt</i> (1914)</p> <p>programmatische Texte – z. B.:</p> <p>Kurt Hiller: <i>Gegen Lyrik</i> (1911) – Kurt Pinthus: <i>Menschheitsdämmerung. Symphonie jüngster Dichtung</i> (1920) (Einleitung; Auszüge)</p> <p>z. B.:</p> <p>Julius Hart: <i>Berlin 1</i> (1898) – Georg Heym: <i>Berlin 1</i> (1910) – Oskar Loerke: <i>Blauer Abend in Berlin</i> (1911) – August Boldt: <i>Auf der Terrasse des Café Josty</i> (1912) – Erich Kästner: <i>Besuch vom Lande</i> (1929) – Wolf Biermann: <i>Berlin</i> (1965) – Eva Zeller: <i>Berlin</i> (1971) – Sarah Kirsch: <i>Naturschutzgebiet</i> (1982) – Günter Kunert: <i>Berlin beizeiten</i> (1987) – Uwe Kolbe: <i>Berlin</i> (1985) – Hans-Ulrich Treichel: <i>Mythos Berlin 1987</i> (1990) – Peter Fox: <i>Schwarz zu Blau</i> (2009)</p> <p>z. B.: Johann Wolfgang von Goethe: <i>Römische Elegie VII</i> (1795) – Conrad Ferdinand Meyer: <i>Der römische Brunnen</i> (1882) – Rainer Maria Rilke:</p>

	<p><i>Römische Fontäne Villa Borghese</i> (1907) – Marie Luise Kaschnitz: <i>Rom</i> (1951) – Ingeborg Bachmann: <i>Römisches Nachtbild</i> (1956) – Günter Eich: <i>Fußnote zu Rom</i> (1964) – Rolf Dieter Brinkmann: <i>Hymne auf einen italienischen Platz</i> (1975) – Robert Gernhardt: <i>Roma aeterna</i> (1987)</p>
--	--

Wahlpflichtmodul 4	
<p>Krieg in Gedichten aus verschiedenen Jahrhunderten</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Kriegsrealität – Ursachen – Auswirkungen und Folgen des Krieges ○ Patriotische, nationalistische und chauvinistische Kriegsliteratur ○ Antikriegsgedichte 	<p>z. B.:</p> <p>Andreas Gryphius: <i>Thränen des Vaterlandes</i> (1636) – Johann Wilhelm Ludwig Gleim: <i>Krieg ist mein Lied</i> (1756) – Matthias Claudius: <i>Kriegslied</i> (1779) – Theodor Körner: <i>Aufruf</i> (1813) – Emanuel Geibel: <i>Kriegslied</i> (1870) – Georg Heym: <i>Der Krieg</i> (1911) – Georg Trakl: <i>Grodek</i> (1914) – Wilhelm Klemm: <i>Schlacht an der Marne</i> (1914) – Rudolf Alexander Schröder: <i>Deutscher Schwur</i> (1914) – August Stramm: <i>Sturmangriff</i> (1915) – Walter Flex: <i>Deutsche Schicksalsstunde</i> (1917) – Bertolt Brecht: <i>Die Legende vom toten Soldaten</i> (1918) – Günter Eich: <i>Inventur</i> (1945) – Peter Huchel: <i>Chausseen</i> (1950) – Walter Höllerer: <i>Der lag besonders mühelos am Rand</i> (1952) – Ingeborg Bachmann: <i>Alle Tage</i> (1953) – Marie Luise Kaschnitz: <i>Hiroshima</i> (1957) – Rainer Brambach: <i>Paul</i> (1959) – Erich Fried: <i>Die Kinderbombe</i> (1984)</p>

Wahlpflichtmodul 5	
<p>Erfahrung von Verfolgung und Flucht – Leid und Tod</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exilerfahrungen zur Zeit der NS-Diktatur ○ Völkermord in der NS-Zeit ○ Nachdenken über Schuld, Zeugenschaft und Verdrängung 	<p>z. B.:</p> <p>Else Lasker-Schüler: <i>Die Verscheuchte</i> (1934) – Bertolt Brecht: <i>Gedanken über die Dauer des Exils</i> (um 1937) – Berthold Viertel: <i>Die deutsche Sprache</i> (1941) – Mascha Kaléko: <i>Emigranten-Monolog</i> (1945) – Erich Fried: <i>Exil</i> (1946) – Hilde Domin: <i>Nur eine Rose als Stütze</i> (1959) – Rose Ausländer: <i>Heimatlos</i> (1985)</p> <p>z. B.:</p> <p>Gertrud Kolmar: <i>Die Kröte</i> (1938) – Rose Ausländer: <i>Mit giftblauem Feuer</i> (1942-44) – Paul Celan: <i>Todesfuge</i> (1945) – Hermann Haken: <i>Jüdisches Kind</i> (1945) – Nelly Sachs: <i>Chor der Geretteten</i> (1946)</p> <p>z. B.:</p> <p>Johannes Bobrowski: <i>Holunderblüte</i> (1960) – Peter Huchel: <i>Winterpsalm</i> (1962) – Hans Magnus Enzensberger: <i>Die Verschwundenen</i> (1964) – Horst Bienek: <i>Gedicht von Zeit und Erinnerung III</i> (1965) – Ulla Hahn: <i>Nach Jahr und Tag</i> (1982)</p>

Wahlpflichtmodul 6	
<p>Lyrik im Spannungsfeld von Poesie und Politik</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Herrschaftskritik und soziale Anklage (18./19.Jh.) ○ Deutschlandbilder aus verschiedenen Zeiten 	<p>z. B.:</p> <p>Gottfried August Bürger: <i>Der Bauer. An seinen Durchlauchtigen Tyrannen</i> (1782) – Christian Friedrich Daniel Schubart: <i>Die Fürstengruft</i> (1779) – Gottlieb Konrad Pfeffel: <i>Wer ist ein freier Mann?</i> (1792) – Georg Herwegh: <i>Aufruf</i> (1841) – Heinrich Heine: <i>Die schlesischen Weber</i> (1844) – Georg Weerth: <i>Das Hungerlied</i> (1844) – Ferdinand Freiligrath: <i>Trotz alledem!</i> (1848)</p> <p>z. B.:</p> <p>Hoffmann von Fallersleben: <i>Das Lied der Deutschen</i> (1841) – Heinrich Heine: <i>Deutschland. Ein Wintermärchen – Caput I</i> u. a. (1844) – Erich Kästner: <i>Kennst du das Land, wo die Kanonen blühen</i> (1928) – Johannes R. Becher: <i>Auferstanden aus Ruinen</i> (1949) – Bertolt Brecht: <i>Kinderhymne</i> (1950) – Barbara Köhler: <i>Rondeau Allemagne</i> (1991) – Karl Krolow: <i>Von einem Land und vom anderen</i> (1992) – Kurt Drawert: <i>Geständnis</i> (1996) – Peter Rühmkorf: <i>Einheitslied zum Fertigsingen</i> (1999)</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ Lyrik in finsternen Zeiten: Gedichte im Dienst nationalsozialistischer Ideologie und die Stimmen verfeimter und verfolgter Dichter ○ Zeitdiagnose und Gesellschaftskritik in der Lyrik des geteilten und vereinigten Deutschland: Reflexion und Kommentierung der deutschen Geschichte seit 1945 	<p>z. B.:</p> <p>Bertolt Brecht: <i>Kälbermarsch</i> (1943) – Erich Kästner: <i>ganz rechts zu singen</i> (1946) – exemplarische Auswahl von NS-Lyrik</p> <p>z. B.:</p> <p>Ingeborg Bachmann: <i>Früher Mittag</i> (1952) – Bertolt Brecht: <i>Die Lösung</i> (1953) – Hans Magnus Enzensberger: <i>landessprache</i> (1960) – Günter Kunert: <i>Wo Deutschland lag</i> (1961) – F.C. Delius: <i>Hymne</i> (1966) – Sarah Kirsch: <i>Kleine Adresse</i> (1967) – Wolf Biermann: <i>Das Hölderlin-Lied</i> (1967) – Kurt Bartsch: <i>bernauer straße</i> (1968) – Uwe Kolbe: <i>Hineingeboren</i> (um 1975) – Kurt Drawert: <i>Zustandsbeschreibung. Zwischenbericht</i> (1987) – Barbara Köhler: <i>Rondeau Allemagne</i> (1991) – Volker Braun: <i>Das Eigentum</i> (1992) – Hans-Ulrich Treichel: <i>Wendezeit</i> (1994) – Reiner Kunze: <i>Die Mauer</i> (1998) – Uwe Kolbe: <i>Vineta</i> (1998) – Durs Grünbein: <i>Novembertage I. 1989</i> (1999) – Dirk von Petersdorff: <i>Im Museum der Geschichte</i> (2001)</p> <p>pragmatische Texte – z. B.:</p> <p>Theodor W. Adorno: <i>Rede über Lyrik und Gesellschaft</i> (1951; Auszüge) – Walter Hinderer: <i>Von den Grenzen moderner politischer Lyrik</i> (1971; Auszüge) – Uwe Kolbe: <i>Renegatentermine. Der individuelle Abschied von der sozialistischen Utopie</i> (1998; Auszüge)</p>
---	---

Wahlpflichtmodul 7

Sprache als Thema des Gedichts

Mögliche Unterrichtsaspekte:

- Die magische Kraft des dichterischen Wortes in der klassisch-romantischen Epoche
- Sprachskepsis und Sprachkritik in der Moderne

- Sprachexperimente der Moderne: Suche nach neuen Ausdrucksformen

- In zwei Sprachen leben

z. B.:

Johann Wolfgang von Goethe: *Worte sind der Seele Bild* (um 1773) – Novalis: *Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren* (1800) – Joseph von Eichendorff: *Wünschelrute* (1835) – Rainer Maria Rilke: *Ich fürchte mich so vor der Menschen Wort* (1897) – Gottfried Benn: *Ein Wort* (1941) – Paul Celan: *Mit wechselndem Schlüssel* (1955) – Ingeborg Bachmann: *Ihr Worte* (1964) – Johannes Bobrowski: *Sprache* (1967) – Günter Kunert: *Meine Sprache* (1979)

pragmatische Texte – z. B.:

Gottfried Benn: *Probleme der Lyrik* (1951; Auszüge)

z. B.:

Arno Holz: *Phantasmus* (1898) – Christian Morgenstern: *Fisches Nachtgesang* (1905) – Hugo Ball: *Karawane* (1917) – Kurt Schwitters: *An Anna Blume* (1919) – Hans Arp: *sekundenzeiger* (1924) – Eugen Gomringer: *schweigen* (1953) – *worte sind schatten* (1960) – Helmut Heißenbüttel: *konjunktivisch* (1955) – Ernst Jandl: *schtzngrmm* (1957) – Kurt Marti: *schweigegebirg* (1966) – Thomas Kling: *geschriebertes idyll* (1989) – *vogelherd* (1996) – Karla Sachse: *Lesen/Sehen* (1990) – Nora E. Gomringer: *Ursprungsalphabet* (2006) – Bas Böttcher: *Die Macht der Sprache* (2008)

pragmatische Texte – z. B.:

Arno Holz: *Selbstanzeige* (1898/99; Auszüge) – Tristan Tzara (u. a.): *Dadaistisches Manifest* (1918) – Eugen Gomringer: *vom vers zur konstellation* (1954; Auszüge)

z. B.:

Abdolreza Madjderey: *Und fand das Wort nicht dafür* (1983) – Brief (1983) – Chantal Estran-Goecke: *Aphasie* (1983) – Yüksel Pazarkaya: *deutsche sprache* (1985) – Rumjana Zacharieva: *Muttersprache* (1993)

Wahlpflichtmodul 8

<p>Poetologische Reflexionen</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Gedichte über Gedichte: unterschiedliche poetologische Positionen unter Berücksichtigung der historischen Dimension ○ Reflexionen von Dichtern über Entstehung, Funktion und Rezeption von Lyrik ○ Probleme der Gattungsdefinition 	<p>Gedichte – z. B.:</p> <p>Johann Wolfgang Goethe: <i>Gedichte sind gemalte Fensterscheiben</i> (1815) – Bertolt Brecht: <i>Schlechte Zeit für Lyrik</i> (1939) – Günter Kunert: <i>So soll es sein</i> (1974) – Hilde Domin: <i>Drei Arten Gedichte aufzuschreiben</i> (1967/ 68) – Rolf Dieter Brinkmann: <i>Einer jener klassischen</i> (1975) – Christoph Meckel: <i>Rede vom Gedicht</i> (1979) – Hans Kruppa: <i>Gegengewicht</i> (1983) – Hans Magnus Enzensberger: <i>Altes Medium</i> (1995)</p> <p>pragmatische Texte – z. B.:</p> <p>Gottfried Benn: <i>Können Dichter die Welt ändern?</i> (1930; Auszüge) – Bertolt Brecht: <i>Der Lyriker braucht die Vernunft nicht zu fürchten</i> (1954) – Wolfgang Weyrauch: <i>Wozu sind Gedichte da?</i> (1959) – Hans Magnus Enzensberger: <i>Scherenschleifer und Poeten</i> (1961) – Günter Eich: <i>Thesen zur Lyrik</i> (um 1968) – Ulla Hahn: <i>Für den, der fragt</i> (1983) – Durs Grünbein: <i>Reflex und Exegese</i> (1992) – Thomas Kling: <i>Hermetisches Dossier</i> (1997) – Durs Grünbein: <i>Das Gedicht und sein Geheimnis</i> (Auszug) (2005) – <i>Vom Stellenwert der Worte</i> (Auszug) (2010)</p> <p>pragmatische Texte – z. B.:</p> <p>Peter Wapnewski: <i>Gedichte sind genaue Form</i> (1977) – Karl Otto Conrady: <i>Kleines Plädoyer für die Neutralität der Begriffe Lyrik und Gedicht</i> (1994)</p>
--	--

Rahmenthema 5 – 3. Schulhalbjahr der Qualifikationsphase:

Literatur und Sprache von 1945 bis zur Gegenwart

Der Schwerpunkt des Rahmenthemas liegt im Bereich der Thematisierung von Wirklichkeitserfahrungen in der Literatur nach 1945 bis in die Gegenwart. Das Pflichtmodul setzt bei der Zeit- und Wirklichkeitserfahrung junger Menschen an. Es werden kürzere epische Texte oder Textausschnitte behandelt (Kurzgeschichten, Erzählungen, Novellen- und Romanausschnitte), in denen die Wahrnehmung von Geschichte und Gegenwart durch junge Menschen sowie ihr Lebensgefühl widergespiegelt werden. Das konstituierende didaktische Prinzip ist der kontrastive Vergleich von historisch, gesellschaftlich und kulturell unterschiedlich geprägten Erfahrungen und Lebenswelten junger Protagonisten. Aus der Literatur nach 1945 sollen exemplarisch einige Erzähltexte aus verschiedenen Jahrzehnten behandelt werden, in denen zeittypische Problemstellungen und Auseinandersetzungen junger Menschen zum Ausdruck kommen. Dabei soll die aktuelle, zeitgenössische Erzählprosa, in der Welt- und Selbsterfahrungen junger Protagonisten gestaltet wird, einbezogen werden.

Im Zusammenhang mit den Vorkenntnissen aus der Behandlung vorangegangener Rahmenthemen werden grundlegende Gattungsmerkmale und erzähltextanalytische Kenntnisse wiederholt, vertieft und um exemplarische Merkmale zeitgenössischen Erzählens erweitert. Essayistische, programmatische, literaturwissenschaftliche und journalistische Texte sollen zusätzlich der Kontextualisierung und Fundierung dienen.

Die Wahlpflichtmodule eröffnen weitere thematische Zugänge hinsichtlich der Erarbeitung zeitgenössischer Literatur und Sprache, wobei die Wirklichkeitserfahrung jugendlicher Protagonisten vertieft oder durch Erzählprosa aus anderen Themenbereichen ergänzt werden kann. Darüber hinaus werden in den thematisch angelegten Wahlpflichtmodulen dramatische, lyrische und pragmatische Texte sowie Filme einbezogen.

Pflichtmodul: Wirklichkeitserfahrungen und Lebensgefühle junger Menschen – Literatur von der Nachkriegszeit bis in die Gegenwart	Autoren und Textgruppen
<p>Verbindliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Wirklichkeits- und Zeitbezüge individueller Erfahrungen junger Menschen in literarischer Gestaltung ○ Lebensvorstellungen und Sinnentwürfe im Kontrast <p>Zusätzlich für das erhöhte Anforderungsniveau:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sprache als Ausdruck veränderter Wirklichkeitserfahrung ○ Lebenswelten junger Menschen im Spiegel pragmatischer Texte 	<p>Themen- und Textvorschläge:</p> <p>Der lange Schatten der Vergangenheit: Auseinandersetzung mit Krieg und Holocaust, deutscher Teilung und deren Überwindung:</p> <p>Kurzgeschichten/Erzählungen – z. B.:</p> <p>Heinrich Böll: <i>Wanderer, kommst du nach Spa ...</i> – Wolfgang Borchert: <i>Die Kegelbahn</i> – Luise Rinser: <i>Die rote Katze</i> – Reiner Kunze: <i>Die wunderbaren Jahre</i> – Ulrich Plenzdorf: <i>kein runter kein fern</i> – Hans Joachim Schädlich: <i>Apfel auf silberner Schale</i> – Jakob Hein: <i>Nu werdense nich noch frech</i></p> <p>Auszüge aus Novellen und Romanen: – z. B.: Günter Grass: <i>Katz und Maus</i> – Walter Kempowski: <i>Im Block</i> – Jurek Becker: <i>Bronsteins Kinder</i> – Christoph Meckel: <i>Suchbild. Über meinen Vater</i> – Uwe Timm: <i>Am Beispiel meines Bruders</i> – Thomas Brussig: <i>Am kürzeren Ende der Sonnenallee</i> – <i>Helden wie wir</i> – Christoph Hein: <i>Von allem Anfang an</i> – Ingo Schulze: <i>Simple Storys</i> – Uwe Tellkamp: <i>Der Turm</i> – Ralf Rothmann: <i>Im Frühling sterben</i></p> <p>Jugend zwischen Anpassung und Auflehnung, Sinnsuche und Orientierungslosigkeit:</p> <p>Kurzgeschichten/Erzählungen – z. B.: Marie Luise Kaschnitz: <i>Lange Schatten</i> – Reiner Kunze: <i>Die wunderbaren Jahre</i> – Botho Strauß: <i>Mädchen mit Zierkamm</i> – Sibylle Berg: <i>Hauptsache weit</i> – Jakob Hein: <i>Mein erstes T-Shirt</i> – Nadja Einmann: <i>An manchen Tagen</i></p> <p>Romanauszüge – z. B.: Uwe Johnson: <i>Ingrid Babendererde. Reifeprüfung 1953</i> – Uwe Timm: <i>Heißer Sommer</i> – Wolf Wondratschek: <i>Über die Schwierigkeiten, ein Sohn seiner Eltern zu bleiben</i> – Volker Braun: <i>Unvollendete Geschichte</i> – Ralf Rothmann: <i>Stier</i> – Christian Kracht: <i>Faserland</i> – Hans-Ulrich Treichel: <i>Der Verlorene</i> – Sibylle Berg: <i>Ein paar Leute suchen das Glück und lachen sich tot</i></p> <p>Leben in zwei Welten: Romanauszüge – z. B.: Emine Sevgi Özdamar: <i>Das Leben ist eine Karawanserei</i> – <i>Die Brücke vom Goldenen Horn</i> – Feridun Zaimoglu: <i>Kanak Sprak</i></p> <p>pragmatische Texte – z. B.:</p> <p>Shell-Jugendstudien, JIM-Studien; essayistische und journalistische Texte</p>

Wahlpflichtmodul 1

Auseinandersetzung mit Krieg, Verfolgung und Vernichtung im Nationalsozialismus

Mögliche Unterrichtsaspekte:

- Täter-Opfer-Perspektive
- Schuld und Verantwortung - Erinnerung und Vergessen im gesellschaftlichen Diskurs
- Autobiografisches Erzählen

Erzählungen und Romane – z. B.:

Heinrich Böll: *Billard um halbzehn* – Günter Grass: *Katz und Maus* – *Die Blechtrommel* – Ingeborg Bachmann: *Unter Mördern und Irren* – Jurek Becker: *Jakob der Lügner* – *Bronsteins Kinder* – Christoph Meckel: *Suchbild. Über meinen Vater* – Alfred Andersch: *Der Vater eines Mörders* – Louis Begley: *Lügen in Zeiten des Krieges* – Ruth Klüger: *weiter leben. Eine Jugend* – Marcel Beyer: *Flughunde* – Doron Rabinovici: *Suche nach M.* – Uwe Timm: *Am Beispiel meines Bruders* – Robert Seethaler: *Der Trafikant* – Ralf Rothmann: *Im Frühling sterben*

Dramen – z. B.:

Carl Zuckmayer: *Des Teufels General* – Wolfgang Borchert: *Draußen vor der Tür* – Rolf Hochhuth: *Der Stellvertreter* – Peter Weiss: *Die Ermittlung* – Heinar Kipphardt: *Bruder Eichmann*

Gedichte: vgl. Rahmenthema *Vielfalt lyrischen Sprechens*, Wahlpflichtmodule 4 und 5

pragmatische Texte – z. B.:

Heinrich Böll: *Bekennnis zur Trümmerliteratur* – Martin Walser: *Unser Auschwitz* – Peter Weiss: *Meine Ortschaft* – Theodor W. Adorno: *Erziehung nach Auschwitz* – Alexander und Margarete Mitscherlich: *Die Unfähigkeit zu trauern*

autobiografische Texte – z. B.:

Jorge Semprún: *Was für ein schöner Sonntag* – Primo Levi: *Ist das ein Mensch?* – Günter Grass: *Beim Häuten der Zwiebel*

Filmausschnitte – z. B.:

Claude Lanzmann: *Shoah* – Steven Spielberg: *Schindlers Liste* – Agnieszka Holland: *Hitlerjunge Salomon*

Wahlpflichtmodul 2

Abschied von der DDR

Mögliche Unterrichtsaspekte:

- Außenseiter im sozialistischen Alltag
- Literatur als Ausdruck von Gesellschaftskritik
- Literarische Figuren zwischen Anpassung und Aufbegehren

Romane und Erzählungen – z. B.:

Christa Wolf: *Der geteilte Himmel – Nachdenken über Christa T. – Was bleibt* – Uwe Johnson: *Ingrid Babendererde. Reifeprüfung 1953* – Monika Maron: *Flugasche – Stille Zeile sechs* – Rolf Schneider: *Die Reise nach Jaroslaw* – Erich Loest: *Es geht seinen Gang oder Mühen in unserer Ebene* – Volker Braun: *Unvollendete Geschichte* – Klaus Schlesinger: *Am Ende der Jugend* – Christoph Geiser: *Brachland* – Christoph Hein: *Der fremde Freund* – Friedrich Christian Delius: *Die Birnen von Ribbeck* – Thomas Brussig: *Helden wie wir* – Jens Sparschuh: *Der Zimmerspringbrunnen*

Gedichte: vgl. Rahmenthema *Vielfalt lyrischen Sprechens*, Wahlpflichtmodul 6: *Zeitdiagnose und Gesellschaftskritik in der Lyrik des geteilten Deutschland: Reflexion und Kommentierung der deutschen Geschichte seit 1945* (Gedichte von z. B. Brecht, Kirsch, Biermann, Bartsch, Kolbe, Drawert, Köhler, Braun)

pragmatische Texte – z. B.:

Reden zur Wende und zur friedlichen Revolution in der DDR

Filme – z. B.:

Frank Beyer: *Spur der Steine* – Thomas Brussig/Leander Haussmann: *Sonnenallee* – Florian Henckel von Donnersmarck: *Das Leben der Anderen* – Wolfgang Becker: *Good Bye, Lenin!* – Dominik Graf: *Der Rote Kakadu* – Christian Petzold: *Barbara*

Wahlpflichtmodul 3

Literatur und Protest

Mögliche Unterrichtsaspekte:

- Politisches Engagement und Gesellschaftskritik der Schriftsteller
- Emanzipation und Geschlechterrollen

Romane und Erzählungen – z. B.:

Thomas Valentin: *Die Unberatenen* – Uwe Timm: *Heißer Sommer – Rot* – Peter Schneider: *Lenz – Rebellion und Wahn* (Auszüge) – Max von der Grün: *Irrlicht und Feuer* – Sven Regener: *Neue Vahr Süd* – Jörg Fauser: *Rohstoff* (Auszüge) – Arnold Stadler: *Ich war einmal – Mein Hund, meine Sau, mein Leben* – Ingeborg Bachmann: *Undine geht* – Ingeborg Drewitz: *Gestern war heute* – Heinrich Böll: *Die verlorene Ehre der Katharina Blum* – Marlen Haushofer: *Die Wand* – Christa Wolf: *Kassandra* – Birgit Vanderbeke: *Das Muschelessen* – Ulrike Edschmid: *Das Verschwinden des Philip S.* – Jonas Lüscher: *Frühling der Barbaren* – Dietmar Souss: *Roxy*

Dramen – z. B.:

Peter Weiss: *Marat/Sade* – Tankred Dorst: *Toller* – Dieter Forte: *Martin Luther & Thomas Münzer oder Die Einführung der Buchhaltung* – Peter Handke: *Publikumsbeschimpfung* – Dea Loher: *Leviathan – Adam Geist*

Gedichte – z. B.:

Hans Magnus Enzensberger: *Ins Lesebuch für die Oberstufe* – Erich Fried: *Verhinderter Liebesdienst* – Jürgen Theobaldy: *Hetzkampagne* – Günter Grass: *In Ohnmacht gefallen* – Ursula Krechel: *Jetzt ist es nicht mehr so – Umsturz* – Ulla Hahn: *Ich bin die Frau* – Sarah Kirsch: *Ich wollte meinen König töten*

pragmatische Texte – z. B.:

Hans Magnus Enzensberger: *Gemeinplätze, die neueste Literatur betreffend* – Peter Weiss: *Notizen zum dokumentarischen Theater* – Willy Brandt: *Braucht die Politik den Schriftsteller?* – Walter Jens: *Der Schriftsteller und die Politik* – Uwe Johnson: *Über eine Haltung des Protestierens* – Peter Schneider: *Rede an die deutschen Leser und ihre Schriftsteller* – Juli Zeh: *Wir trauen uns nicht* – Flugschriften, Zeitschriftenartikel (z. B. aus *Kursbuch*)

Filme – z. B.:

Peter Zadek: *Ich bin ein Elefant, Madame* – Volker Schlöndorff: *Die verlorene Ehre der Katharina Blum* – Hans Weingartner: *Die fetten Jahre sind vorbei*

Wahlpflichtmodul 4	
<p>Auf der Suche nach dem Ich – Identitätsprobleme</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Selbst- und Fremdbestimmung ○ Auseinandersetzung mit der Eltern-Generation 	<p>Romane und Erzählungen – z. B.:</p> <p>Wolfgang Koeppen: <i>Jugend</i> – Max Frisch: <i>Stiller</i> – Heinrich Böll: <i>Ansichten eines Clowns</i> – Ingeborg Bachmann: <i>Undine geht</i> – Thomas Bernhard: <i>Ein Kind</i> – Peter Weiss: <i>Abschied von den Eltern</i> – Martin Walser: <i>Die Verteidigung der Kindheit</i> – Christa Wolf: <i>Kindheitsmuster</i> – <i>Kein Ort. Nirgends</i> – Hubert Fichte: <i>Versuch über Pubertät</i> – Urs Widmer: <i>Der Geliebte der Mutter</i> – Peter Handke: <i>Wunschloses Unglück</i> – Hans-Ulrich Treichel: <i>Der Verlorene</i> – Birgit Vanderbeke: <i>Das Muschelessen</i> – Zoë Jenny: <i>Das Blütenstaubzimmer</i> – Thomas Brussig: <i>Wasserfarben</i> – Siegfried Lenz: <i>Deutschstunde</i> – <i>Schweigeminute</i> – Tanja Dückers: <i>Der längste Tag des Jahres</i> – Christiane Neudecker: <i>Sommernovelle</i> – Milena Michiko Flašar: <i>Ich nannte ihn Krawatte</i></p> <p>Dramen – z. B.:</p> <p>Georg Seidel: <i>Jochen Schanotta</i> – Urs Widmer: <i>Top Dogs</i> – Marius von Mayenburg: <i>Feuergesicht</i></p> <p>Gedichte – z. B.:</p> <p>Marie Luise Kaschnitz: <i>Interview</i> – Sarah Kirsch: <i>Trauriger Tag</i> – Günter Grass: <i>Im Ei</i> – Guntram Vesper: <i>Die Gewohnheit zu zittern</i> – Kerstin Hensel: <i>Vita</i> – Kurt Drawert: <i>Ortswechsel</i> – Uwe Kolbe: <i>Alleinsein</i> – Julia Engelmann: <i>Eines Tages, Baby</i></p>

Wahlpflichtmodul 5	
<p>Ein anderer Blick auf die Wirklichkeit: Vom Kabarett zur Comedy</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Formen des Komischen ○ Sprachwitz ○ Comedy im Meinungsstreit 	<p>z. B.:</p> <p>Heinrich Böll: Satiren – Texte von Heinz Ehrhardt, Lorient (Vicco von Bülow), Ernst Jandl – H. C. Artmann, Robert Gernhardt, Eckardt Henscheid und der ‚Neuen Frankfurter Schule‘ – Eckardt Henscheid: <i>auweia. Infantilroman</i></p> <p>Kabarett – z. B.:</p> <p>Volker Kühn: <i>Kleinkunststücke</i> – aktuelle ‚Comedy und ‚comedians‘</p>

Wahlpflichtmodul 6	
<p>Literarisches Leben</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Schreiben als Beruf ○ Literaturkritik ○ Literaturmarkt und Medienöffentlichkeit 	<p>literarische Texte – z. B.: Wolfgang Borchert: <i>Der Schriftsteller</i> – Jörg Fauser: <i>Rohstoff</i> (Auszüge) – Martin Walser: <i>Tod eines Kritikers</i> (Auszüge) — Thomas Glavinic: <i>Das bin doch ich</i></p> <p>pragmatische Texte – z. B.: Heinrich Böll: <i>Die Sprache als Hort der Freiheit</i> – Friedrich Dürrenmatt: <i>Fingerübungen zur Gegenwart</i> – Max Frisch: <i>Verantwortung des Schriftstellers</i> – Ingeborg Bachmann: <i>Die Wahrheit ist den Menschen zumutbar</i> – Peter Handke: <i>Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms</i> – Elias Canetti: <i>Der Beruf des Dichters</i> – Jurek Becker: <i>Warnung vor dem Schriftsteller (1. Vorlesung)</i> – Günter Kunert: <i>Warum schreiben?</i> – Sten Nadolny: <i>Roman oder Leben?</i> – Georg Diez: <i>Beruf: Schriftsteller</i></p> <p>Poetik-Vorlesungen verschiedener Schriftsteller (Auszüge); Literaturnobelpreis, Georg-Büchner-Preis-Reden; Ingeborg-Bachmann-Preis; Rezensionen, www.perlentaucher.de; Bestsellerlisten; Frankfurter und Leipziger Buchmesse</p>

Wahlpflichtmodul 7	
<p>Leben in verschiedenen Kulturen</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Erfahrungen von Ferne und Fremdheit ○ Interkulturalität: in verschiedenen Welten leben ○ Mehrsprachigkeit 	<p>Romane und Erzählungen – z. B.: Emine Sevgi Özdamar: <i>Das Leben ist eine Karawanserei</i> – <i>Die Brücke vom Goldenen Horn</i> – Feridun Zaimoglu: <i>Kanak Sprach</i> – <i>Leyla</i> – Orhan Pamuk: <i>Rot ist mein Name</i> (Auszüge) – Gabriel García Márquez: <i>Chronik eines angekündigten Todes</i> – Ilja Trojanow: <i>Der Weltensammler</i> – Khaled Hosseini: <i>Drachenläufer</i> – Rafik Schami: <i>Sieben Doppelgänger</i> – Wladimir Kaminer: <i>Russendisko</i> – Alina Bronsky: <i>Scherbenpark</i></p> <p>Gedichte: vgl. Rahmenthema <i>Vielfalt lyrischen Sprechens</i>, Wahlpflichtmodul 7: <i>In zwei Sprachen leben</i></p> <p>Filme – z. B.: Fatih Akin: <i>Gegen die Wand</i> – <i>Auf der anderen Seite</i> – Sofia Coppola: <i>Lost in Translation</i> – Alejandro González Iñárritu: <i>Babel</i> – Feo Aladag: <i>Die Fremde</i> – Nils Willbrandt: <i>Leberkäseland</i></p>

Wahlpflichtmodul 8	
<p>Neue und neueste Tendenzen der Erzählliteratur</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ‚Postmodernes‘ Erzählen: Intertextualität, Mehrfachcodierungen und Stilpluralismus ○ Pop-Literatur und Jugendkultur in der Mediengesellschaft ○ Neueste Erzählliteratur 	<p>Romane und Erzählungen – z. B.: Umberto Eco: <i>Der Name der Rose</i> (Auszüge) – Hanns-Josef Ortheil: <i>Faustinas Küsse</i> – Christoph Ransmayr: <i>Die letzte Welt</i> – Christian Kracht: <i>Faserland – 1979</i> – Joachim Blessing (Hrsg.): <i>Tristesse Royale</i></p> <p>Jenny Erpenbeck: <i>Geschichte vom alten Kind – Gehen, ging, gegangen</i> – Markus Werner: <i>Am Hang</i> – Daniel Kehlmann: <i>Die Vermessung der Welt – F.</i> – Juli Zeh: <i>Corpus delicti: ein Prozess – Nullzeit</i> – Jonas Lüscher: <i>Frühling der Barbaren</i> – Tanja Dücker: <i>Der längste Tag des Jahres</i> – Wolfgang Herrndorf: <i>Sand</i> (Auszüge) – Wladimir Kaminer: <i>Liebesgrüße aus Deutschland</i> – Coole Eltern leben länger – Robert Seethaler: <i>Ein ganzes Leben</i> – Bov Bjerg: <i>Auerhaus</i></p> <p>pragmatische Texte: z. B.: Umberto Eco: <i>Nachschrift zu ‚Der Name der Rose‘</i> – Rezensionen zu aktueller Gegenwartsliteratur</p>

Rahmenthema 6 – 3. Schulhalbjahr der Qualifikationsphase:

Sprache und Sprachgebrauch reflektieren

Das Reflektieren über Sprache und Sprachgebrauch umfasst die Fähigkeit, über die Systematik und Struktur der Sprache sowie ihre kommunikativen Verwendungsweisen nachdenken zu können. Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ steht grundsätzlich in enger Beziehung sowohl zu den zentralen prozessbezogenen Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen“ als auch zu dem domänenspezifischen Kompetenzbereich „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“. Die enge Beziehung zu den anderen Kompetenzbereichen kommt bei allen Rahmenthemen in der integrativen und funktionalen Einbettung der Sprachbetrachtung im Unterricht zum Tragen. Explizit wird darüber hinaus in dem Rahmenthema „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ Sprache als System und Struktur sowie Sprache im Gebrauch zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht. Die Reflexion über sprachliche Strukturen und Bedeutungen zielt auf den Erwerb metasprachlicher Kompetenzen. Bei der Reflexion über Sprache in konkreten Gebrauchszusammenhängen werden metakommunikative Kompetenzen erworben. Damit rückt sprachliches Handeln in unterschiedlichen Situationen und Kontexten in den Blick. Schließlich gehört zum Reflektieren über Sprache und Sprachgebrauch auch das bewusste Nachdenken über Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Damit ist die Mediengebundenheit von Sprache selbst, aber auch die Verwendung von Sprache in unterschiedlichen Medien gemeint.

Grundlegendes Ziel der Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch ist dabei die Entwicklung von Sprachbewusstheit, die wiederum produktiv genutzt werden kann und soll. Dazu tragen insbesondere die Kommunikationsanalyse, die Sprachkritik, die Untersuchung des Verhältnisses von Sprache und Gesellschaft bzw. Sprache und Herrschaft, die sprachgeschichtliche Betrachtung, die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt (Varietäten und Sprachstile) und die Bewertung der interkulturellen Leistungen der Sprache bei.

Das Pflichtmodul „*Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*“ umfasst zunächst die exemplarische Beschäftigung mit Veränderungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Zur sprachsystematischen Beschreibung tritt – ebenso exemplarisch – die Untersuchung von Problemen der Sprachpraxis, die sich aus dem Aufeinandertreffen bisher als regulär geltender und abweichender neuer Sprachverwendung ergeben. Dabei sind sowohl grammatische als auch semantische und pragmatische Aspekte zu berücksichtigen. Bei der Beurteilung der Veränderungstendenzen sind unterschiedliche Positionen einzubeziehen, wie sie in öffentlichen Debatten greifbar werden. Neben populären sprachkritischen sollen auch sprachwissenschaftliche Texte herangezogen werden – im Unterricht auf grundlegendem Anforderungsniveau ansatzweise, im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau in verstärktem Maße.

In den Wahlpflichtmodulen stehen – wiederum in exemplarischer Bündelung – vor allem soziolinguistische und pragmatische Themen im Vordergrund. Weiterhin gewinnen die Schülerinnen und Schüler in den Wahlpflichtmodulen problemorientierte Einblicke in das Sprachsystem, in die Entwicklung der deutschen Sprache, in die Vielfalt der deutschen Gegenwartssprache, in aktuelle Probleme der Sprachverwendung, in den journalistischen Sprachgebrauch, in die Veränderung der Sprache und Kommunikation im Kontext der digitalen Medien, in das Verhältnis von Sprache und Geschlecht, in das Verhältnis von Sprache und Macht (v. a. im öffentlichen Diskurs und in der Politik), in das Verhältnis von Sprache und Denken.

Wahlpflichtmodul 1	
<p>Sprachliche Vielfalt: Der multidimensionale Varietätenraum der deutschen Sprache</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Innere Mehrsprachigkeit: Varietäten und Stile der deutschen Gegenwartssprache (Standardsprache, regionale Umgangssprachen, Dialekte, Gruppen- und Sondersprachen, Fachsprachen) und nationalsprachliche Varianten ○ Fachsprachen in exemplarischen Beispielen ○ Übergangsvarietäten: Migration und Sprachgebrauch 	<p>z. B. Texte und Materialien zu: Deutsch als ‚plurizentrische Sprache‘ (Ulrich Ammon)</p> <p>Grenzen und Leistung von Dialekten</p> <p>Standardsprache und ihr Verhältnis zu anderen Varietäten</p> <p>z. B.: medizinische oder juristische Fachsprache, Wissenschaftssprache, Verwaltungssprache – Hans Magnus Enzensberger: <i>Unsere Landessprache und ihre Leibwächter</i></p> <p>z. B. Kiezdeutsch</p>

Wahlpflichtmodul 2	
<p>Die deutsche Sprache unter dem Einfluss der digitalen Medien</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Der Einfluss der digitalen Medien auf die deutsche Sprache ○ Verschmelzung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit ○ Anglisierung 	<p>z. B. Texte und Materialien zu:</p> <p>Verschriftlichte Mündlichkeit: Kommunikation in Chats; E-Mail im Vergleich mit dem traditionellen Brief; Dortmunder Chat-Korpus; <i>www.mediensprache.net</i></p> <p>Neologismenwörterbücher (z. B. Uwe Quasthoff: <i>Deutsches Neologismenwörterbuch</i>)</p> <p>Texte und Textsorten in digitalen Medien Chatkommunikation als Sprachvarietät (v. a. Beinahe-Synchronität, Verschmelzung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit) und Probleme ihrer Verwendung in formellen Schreibsituationen</p>

Wahlpflichtmodul 3	
<p>Sprache als Instrument politischer und gesellschaftlicher Interessen</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sprache und Gewalt ○ Öffentlicher Sprachgebrauch im demokratischen Staat ○ Political Correctness: Antidiskriminierung oder Zensur? 	<p>z. B. Texte und Materialien zu: Sprachgebrauch im Nationalsozialismus (z. B. Victor Klemperer: <i>LTI – Thorsten Eitz, Georg Stötzel: Wörterbuch der ‚Vergangenheitsbewältigung‘. Die NS-Vergangenheit im öffentlichen Sprachgebrauch</i>)</p> <p>Rechtsradikale Musiktexte (vgl. den jährlichen Verfassungsschutzbericht)</p> <p>Sprachliche Gewalt gegenüber Minderheiten</p> <p>Fangesänge im Fußballstadion</p> <p>Georg Stötzel, Martin Wengeler: <i>Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik</i></p> <p>Jörg Kilian (Hrsg.): <i>Sprache und Politik: Deutsch im demokratischen Staat</i></p> <p>aktuelle Debatten zum Thema Propaganda – z. B.: Gero von Randow: <i>Wir sind umzingelt.</i> – Jason Stanley: <i>„Auch in einer liberalen Demokratie wird Propaganda gemacht“</i> (Interview von Johannes Dudziak und Elisabeth Niejahr)</p> <p>z. B.:</p> <p>Ulrich Greiner: <i>Die kleine Hexenjagd</i> sowie andere Artikel zur Kinderbuch-Debatte 2013 – Iris Forster: Dossier: <i>Sprache und Politik</i> – Anatol Stefanowitsch: <i>Sprache und Ungleichheit</i> – aktuelle Debatten zum Thema „Political Correctness“</p>

Wahlpflichtmodul 4	
<p>Rhetorik</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Redeanalyse ○ Redeübungen: Redebeitrag, Statement, Debattenbeitrag ○ Verfassen eigener Reden 	<p>z. B. Texte und Materialien zu:</p> <p>Analyse öffentlicher (politischer) Rhetorik z. B. Hans Dieter Zimmermann: <i>Die politische Rede</i> – Jörg Kilian (Hrsg.): <i>Sprache und Politik: Deutsch im demokratischen Staat</i></p> <p>z. B. Texte zur (politischen) Rhetorik: Jacques Schuster: <i>Warum wir große Reden brauchen</i> – Andrea Seibel: <i>Warum wir auf große Reden verzichten können</i> – Karl-Heinz Göttert: <i>Mythos Redemacht</i> (Auszüge)</p> <p>für Redeübungen vgl. Rhetorik-Übungsbücher (z. B. Stefan Gora: <i>Einführung in die Rhetorik</i> – Bartsch/Hoppmann/Rex/Vergeest: <i>Trainingsbuch Rhetorik</i> – u.ä.)</p>

Wahlpflichtmodul 5	
<p>Journalistische Sprache</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Analyse journalistischer Darstellungsformen: informierende und meinungsbildende Textsorten ○ Gestaltung von Berichten, Kommentaren, Reportagen, Porträts, Essays ○ Lenkung durch Sprache und Bilder 	<p>z. B.</p> <p>aktuelle informierende und meinungsbildende Zeitungstexte aus Tages- und/oder Wochenzeitungen – Heft „Medienkunde“ des Zeit-Verlages – Wettbewerb des FAZ Schulportals „Jugend schreibt“ (Beiträge auf FAZ.NET) – Medienpädagogische Themen für den Unterricht (Hrsg. FAZ) – Beiträge jugendlicher Leser auf www.jetzt.de (Online-Magazin der Süddeutschen Zeitung) oder „jungeleute“, Jugendseite der Süddeutschen Zeitung</p> <p>Amrai Coen, Malte Henk und Henning Sußebach: <i>Diese Bilder lügen</i></p>

Wahlpflichtmodul 6	
<p>Sprachgeschichte</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Herausbildung der deutschen Standardsprache ○ Fremdwörter: historische und sprachwissenschaftliche Aspekte in Beispielen ○ Übersetzungen im sprachhistorischen Vergleich ○ Schrift und Orthografie 	<p>z. B.:</p> <p>Deutsch – die Geschichte eines Wortes</p> <p>Orts- und Personennamen und ihre Geschichten</p> <p>Sprachkarten als Spiegel unserer Sprach- und Kulturgeschichte</p> <p>Peter von Polenz: <i>Geschichte der deutschen Sprache</i></p> <p>Deutsch – Latein (als Gelehrtensprache) – Französisch (als Standessprache): Johann Gottfried Herder: <i>Briefe zur Beförderung der Humanität</i>, 4. Teil, 43. Brief – Peter von Polenz: <i>Deutsche Sprachgeschichte. 17. und 18. Jahrhundert</i> (Bd. II, S. 75ff.)</p> <p>Bibeltexte in Übersetzung verschiedener Epochen</p> <p>Anredeformen im Wandel: Ihrzen-Siezen-Duzen</p>

Wahlpflichtmodul 7

<p>Sprache – Denken – Wirklichkeit</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sprachskepsis und Sprachkritik in der Moderne ○ Sprache und Denken: Sprachliches Relativitätsprinzip ○ Bedeutung metaphorischen Sprachgebrauchs für das Denken und Handeln (kognitive Metaphertheorie) 	<p>z. B. Texte und Materialien zu:</p> <p>Hugo von Hofmannsthal: <i>Ein Brief</i> – Benjamin Lee Whorf: <i>Sprache – Denken – Wirklichkeit</i> und neuere Beiträge – David Chrystal: <i>Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache</i> (Auszüge) – Dieter E. Zimmer: <i>Wiedersehen mit Whorf</i> (in: Ders.: <i>So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache und Denken</i>)</p> <p>George Lakoff, Mark Johnson: <i>Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern</i> (Auszüge) – George Lakoff, Elisabeth Wehling: <i>Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht</i> – Stefanie Schramm, Claudia Wüstenhagen: <i>Die Macht der Worte</i> (in: ZEIT-Wissen Nr. 6/2012) – Guy Deutscher: <i>Ein Riff aus toten Metaphern</i>, in: Ders.: <i>Du Jane, ich Goethe: eine Geschichte der Sprache</i></p>
--	--

Wahlpflichtmodul 8

<p>Spracherwerb</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Theorien des individuellen Spracherwerbs ○ Störungen des Spracherwerbs ○ Evolution und Spracherwerb 	<p>z. B. Texte und Materialien zu:</p> <p>Sprache: biologisches Programm oder kulturelle Errungenschaft</p> <p>Dieter E. Zimmer: <i>So kommt der Mensch zur Sprache</i> – Annette Leßmöllmann: <i>Raus mit der Sprache!</i> – Rafaela von Bredow und Johann Grolle: <i>Was ist ein ‚Was‘?</i> (Interview über die Entstehung der Sprache mit dem Linguisten Derek Bickerton)</p>
--	--

Rahmenthema 7 – 4. Schulhalbjahr der Qualifikationsphase:

Medienwelten

Medienwelten bilden in vielfältigen und unterschiedlichen Erscheinungsformen den Schwerpunkt des Rahmenthemas. Dabei geht es um die Reflexion von Medienerfahrungen und -wirkungen einerseits und um die analytische und interpretierende Auseinandersetzung mit konkreten Medienprodukten andererseits. Außerdem werden die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Gestaltung von Medienprodukten unterschiedlicher Art angeregt.

Im Pflichtmodul richtet sich der Blick auf den Medienbegriff und die Mediengeschichte als einer Geschichte sich ständig beschleunigender Medienentwicklung. Hier soll ein Überblickswissen erworben werden. Insbesondere führt die Thematisierung der heutigen Mediennutzung zur Reflexion des eigenen Medienverhaltens und bietet Ansätze zur kritischen Wahrnehmung. Es werden vor allem die Nutzung digitaler Medien und die damit einhergehenden Veränderungen der Kommunikation im persönlichen Alltag und in der Gesellschaft im Zentrum stehen. Dabei sind neben linearen Texten auch nichtlineare Texte einzubeziehen.

Für Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau bietet der Unterrichtsaspekt „Medienkritik“ eine Vertiefung der gewonnenen Einsichten und eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen an.

Die Wahlpflichtmodule ergänzen oder vertiefen Aspekte des Pflichtmoduls, indem sie verschiedene Medien in den Blick nehmen. Abhängig vom gewählten Wahlpflichtmodul und den jeweiligen Unterrichtsaspekten kann der Schwerpunkt entweder auf dem analytischen oder produktiven Umgang mit Medien liegen. Die Schülerinnen und Schüler problematisieren die Bedeutung des jeweiligen Mediums, analysieren die spezifische Gestaltung von Texten unterschiedlicher medialer Form, erläutern ihre Wirkung und beurteilen deren ästhetische Qualität. Sie können sich exemplarisch mit Literaturverfilmungen, Spielfilmen, Hörtexten oder Theaterinszenierungen auseinandersetzen oder gestalten selbst einen kurzen Film bzw. eine Filmsequenz, eine Hörspielsequenz, einen Hörtext, eine (szenische) Lesung oder ein Mini-Feature.

Pflichtmodul: Medien im Wandel	Autoren und Textgruppen
<p>Verbindliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Medienbegriff und Mediengeschichte: Medienrevolutionen ○ Mediennutzung heute <p>Zusätzlich für das erhöhte Anforderungsniveau:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Positionen der Medienkritik 	<p>z. B.:</p> <p>Gerhard Maletzke: <i>Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven</i> (Auszug) – Jochen Hörisch: <i>Mediendefinitionen</i> (in: Ders.: <i>Der Sinn und die Sinne. Eine Geschichte der Medien</i> (Auszug) – Hans-Dieter Kübler: <i>Medien- und Massenkommunikation</i> (Auszug) – Werner Faulstich: „Jetzt geht die Welt zugrunde...“ – <i>Kulturkritik, ‚Kulturschocks‘ und Mediengeschichte: Vom antiken Theater bis zu Multimedia</i> (Auszug) (in: Ders.: <i>Medienkulturen</i>)</p> <p>JIM-Studien (aktuelle und ältere); Bilder und Karikaturen – aktuelle journalistische, essayistische, (populär)wissenschaftliche Texte</p> <p>z. B.: Hans Magnus Enzensberger: <i>Das digitale Evangelium</i> – Kathrin Passig: <i>Standardsituationen der Technologiekritik</i> – Auseinandersetzung mit aktuellen medienkritischen Beiträgen</p>

Wahlpflichtmodul 1	
<p>Das Buch als Massenmedium</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <p>Lesekultur und Urteilsbildung im 18. und 19. Jahrhundert</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lesen heute: Verfall der Lesekultur? ○ Zukunft des Buches 	<p>z. B.:</p> <p>Heinz Schlaffer: <i>Lesesucht</i> – Christa Wolf: <i>Tabula rasa</i> – Wolfgang Frühwald: <i>Medienwandel. Über die Zukunft des Buches im Zeitalter des Internet</i> – Gerhard Lauer: <i>Am Ende das Buch. Lesen im digitalen Zeitalter</i> – Hubert Winkels: <i>Leselust und Bildermacht. Literatur, Fernsehen und Neuen Medien</i> (Auszüge) – Burkhard Spinnen: <i>Das Orchester der Sprache</i> – Markus Günther: <i>Nur noch Analphabeten</i> – JIM-Studie(n) – Karikaturen und Bilder – Studien des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels oder der Stiftung Lesen (Auszüge)</p>

Wahlpflichtmodul 2	
<p>Zeitung</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Printmedien in Deutschland: Vom Flugblatt zur modernen Zeitung ○ Qualitätsjournalismus im digitalen Zeitalter ○ Zukunft der Zeitung – Zeitung der Zukunft 	<p>z. B.: Jahrbuch des Bundesverbands deutscher Zeitungsverleger: Zahlen zum deutschen Zeitungsmarkt (Reichweiten der Tageszeitungen und Entwicklung des Online-Angebots der Tageszeitungen in Deutschland)</p> <p>Stephan Weichert, Leif Kramp, Hans-Jürgen Jakobs (Hrsg.): <i>Wozu noch Journalismus? – Wie das Internet einen Beruf verändert</i> (Auszüge) – Götz Hamann: <i>Wer vertraut uns noch?</i> – Bernhard Pörksen: <i>Pöbeleien im Netz ersticken Debatten. Wir brauchen endlich Regeln!</i> – <i>Wir Tugendterroristen</i></p> <p>Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie: Basisuntersuchungen zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger – Projekt <i>Zeitung in der Schule</i>: Heft „Medienkunde“ des ZEIT-Verlages</p> <p>Deutscher Presserat: www.presserat.de – aktuelle Debatten um die Zukunft der Zeitung, z. B. – Petra Sorge: <i>Warum wir die Papierpresse noch brauchen</i> – Christian Jakubetz: <i>Das Konstrukt Tageszeitung ist überholt</i></p>

Wahlpflichtmodul 3	
<p>Der Film als eigene Kunstform</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Motive menschlicher Grundsituationen in filmischer Gestaltung ○ Narrative Elemente des Films ○ Filmsprachliche Mittel und Montageprinzipien im ästhetischen Gestaltungszusammenhang 	<p>z. B.: Fritz Lang: <i>Metropolis</i> (D 1927) – Orson Welles: <i>Citizen Kane</i> (USA 1941) – Michael Curtiz: <i>Casablanca</i>, (USA 1942) – Fred Zinnemann: <i>Zwölf Uhr mittags</i> (USA 1952) – Alfred Hitchcock: <i>Bei Anruf Mord</i> (USA 1954) – <i>Der unsichtbare Dritte</i> (USA 1956) – Steven Spielberg: <i>Der weiße Hai</i> (USA 1975) – Stanley Kubrick: <i>Shining</i> (USA 1980) – Aki Kaurismäki: <i>Vertrag mit meinem Killer</i> (FI 1990) – Wim Wenders: <i>Himmel über Berlin</i> (D 1993) – Tom Tykwer: <i>Lola rennt</i> (D 1998) – Andy und Larry Wachowski: <i>Matrix</i> (USA 1999) Fatih Akin: <i>Gegen die Wand</i> (D/TR 2004) – Uli Edel: <i>Der Baader Meinhof Komplex</i> (D 2008) Jan-Ole Gerster: <i>Oh Boy</i> (D 2012) – Sebastian Schipper: <i>Victoria</i> (D 2015) – Filmangebote des <i>Niedersächsischen Filmkanons</i> mit didaktischen Materialien pragmatische Texte – z. B.: aktuelle Filmkritiken (Feuilleton / Filmzeitschriften / Internet)</p>

Wahlpflichtmodul 4

Literaturverfilmung

Mögliche Unterrichtsaspekte:

- Literarische Vorlage und filmische Adaption
- Vergleich unterschiedlicher filmischer Adaptionen der gleichen literarischen Vorlage
- Produktion eigener Filmsequenzen zu Auszügen aus längeren epischen Texten oder zu Kurzprosa

z. B.:

Heinrich Manns *Professor Unrat*; Verfilmung Josef von Sternberg mit dem Titel *Der blaue Engel* (D 1930) – Erich Maria Remarque: *Im Westen nichts Neues*; Verfilmungen von Lewis Milestone (USA 1930) und Delbert Mann (GB/USA 1979) – Christa Wolf: *Der geteilte Himmel*; Verfilmung von Konrad Wolf (DDR 1964) – Robert Musil: *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*; Verfilmung von Volker Schlöndorff mit dem Titel *Der junge Törless* (D 1966) – Franz Kafka: *Die Verwandlung*; Verfilmung von Jan Nemeč (D 1975) – Verfilmung von Kirsten Peters mit dem Titel *Die Samsas* (D 1998) – Franz Kafka: *Das Schloss*; Verfilmung von Michael Haneke (A 1997) – Arthur Schnitzler: *Traumnovelle*; Verfilmung von Stanley Kubrick mit dem Titel *Eyes Wide Shut* (GB/USA 1999) – Jurek Becker: *Jakob der Lügner*; Verfilmung von Peter Kassovitz (USA 1999) – Thomas Brussig: *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*; Verfilmung von Leander Haußmann mit dem Titel *Sonnenallee* (D 1999) – Eduard von Keyserling: *Wellen*; Verfilmung von Vivian Naefe (D 2004) – Johann Wolfgang Goethe: *Die Leiden des jungen Werther*; Verfilmung von Uwe Janson mit dem Titel *Werther* (D 2008) – Dirk Kurbjuweit: *Zweier ohne*; Verfilmung von Jobst Oetzmann (D 2008) – Heinrich von Kleist: *Michael Kohlhaas*; Verfilmung von Aron Lehmann mit dem Titel *Kohlhaas oder die Verhältnismäßigkeit der Mittel* (D 2012) – Marlen Haushofer: *Die Wand*; Verfilmung von Julian Roman Pölsler (D 2012)

– Eine Verfilmung von Theodor Fontanes Roman *Effi Briest* und weitere ausgewählte Szenen aus anderen Verfilmungen: Gustaf Gründgens: *Der Schritt vom Wege* (D 1938/39) – Rudolf Jugert: *Rosen im Herbst* (BRD 1955) – Wolfgang Ludeker: *Effi Briest* (BRD 1968) – Rainer Werner Fassbinder: *Effi Briest* (BRD 1974) – Hermine Huntgeburth: *Effi Briest* (D 2009)

Wahlpflichtmodul 5	
<p>Digitale Medien</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Chancen und Risiken des Internets ○ Soziale Netzwerke als Gegenöffentlichkeit? ○ Web 2.0 als partizipatives Netz: eigene Produktion von Blogs, Tutorials, Posts 	<p>aktuelle journalistische, essayistische, (populär)wissenschaftliche Texte</p> <p>z. B.: Bernd Graff: <i>Die neuen Idiotae – Web 0.0 – Kommunikation im Internet – Das Echo der Geschwätzigkeit</i> – Stefan Niggemeier: <i>Das wahre Leben im Netz</i> – Harald Martenstein: <i>Im Sog der Masse</i> – Jaron Lanier: <i>Digitaler Maoismus – Der Glaube an die sogenannte Weisheit der Massen</i> (Auszug aus einem Interview) – Jan Wiele: <i>Videoportal Youtube: Die Dialektik der Bauchnabelfluse</i> – Sherry Turkle: <i>Schwer in Aufruhr</i></p>

Wahlpflichtmodul 6	
<p>Fernsehen</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bildungsauftrag vs. Quotenorientierung ○ Information zwischen sachlicher Darstellung und Entertainment ○ Vermischung von Realität und Fiktion 	<p>z. B.:</p> <p>Hans Magnus Enzensberger: <i>Das Fernsehen als Nullmedium</i> – Marcel Reich-Ranickis Ablehnung des deutschen Fernsehpreises – Bundeszentrale für politische Bildung: <i>Deutsche Fernsehgeschichte in Ost und West</i></p> <p>Ralf Hansen: <i>Aspekte der Zerstörung von Privatheit und Intimität</i> – Klaus Hofmann: <i>Wegbereiter des Verfalls? – Die Reality-Falle</i> – Norbert Bolz: <i>Kuscheln oder killen</i></p> <p>Studie über Castingshows (Auszüge aus: Maja Götz, Christina Bulla, Caroline Mendel: <i>Sprungbrett oder Krise? Das Erlebnis Castingshow-Teilnahme</i>), z. B. Talkshows und <i>Scripted-Reality</i>-Formate</p>

Wahlpflichtmodul 7

Hörfunk

Mögliche Unterrichtsaspekte:

- Radionutzung im Wandel vom Volksempfänger zum digitalen Spartenradio
- Das Feature als Verbindung von Reportage, Dokumentation, Kommentar und Spiel
- Das Hörspiel als eigene Kunstform
- Produktion eigener Hörspiele bzw. Hörspielsequenzen, Hörtexte oder Mini-Features (Beiträge mit Einblendungen)

z. B.:

Bertolt Brecht: *Der Rundfunk als Kommunikationsapparat* (Auszug) – Thomas Mann: *Deutsche Hörer* – Deutschlandradiokultur.de: *90 Jahre Radio*

z. B. aktuelle Radio-Features auf den Seiten der ARD-Sender, des Deutschlandfunks und in Mediatheken

z. B.: Günter Eich: *Träume* (1951) – Friedrich Dürrenmatt: *Die Panne* (1956) – Dylan Thomas: *Unter dem Milchwald* (1954) – Ingeborg Bachmann: *Der gute Gott von Manhattan* (1957) – Ludwig Harig: *Staatsbegräbnis* (1969) – Friederike Roth: *Nachtschatten* (1984) – zahlreiche aktuelle Hörspiele unterschiedlicher Genres auf den Seiten der ARD-Sender, des Deutschlandfunks und in Mediatheken

z. B.: Projekt „Hörspiel in der Schule“ des NDR – Multimedia-Mobile der Niedersächsischen Landesmedienanstalt – Schul-Internetradio in Niedersachsen, n-21 (www.schul-internetradio.de) – Christian Hörburger: *Produktion eines Hörspiels* (www.lmz-bw.de/produktion-hoerspiel.html) – Andreas Klug: *Der gebaute Beitrag* (www.mediensyndikat.de/10_30.html#myself) – Andreas Klug: *Schreiben fürs Sprechen* (www.mediensyndikat.de/grafik/material/schreiben_fuers_sprechen.pdf)

Wahlpflichtmodul 8

<p>Theater</p> <p>Mögliche Unterrichtsaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Funktion des Theaters im Wandel ○ Theaterinszenierungen als eigenständige Kunstwerke: Regietheater vs. werktreue Inszenierung ○ Vergleich unterschiedlicher Inszenierungen ○ Gestaltung eigener szenischer Lesungen 	<p>z. B.:</p> <p>Texte zur Funktion des Theaters in der Antike, im 18. Jahrhundert, in der Gegenwart:</p> <p>Bernd Seidensticker: <i>Das antike Theater</i> (Auszüge) – Martin Hose: <i>Das Fest der Polis und die Form des klassischen Dramas</i> – Thomas Jonigk: <i>Corporate Identity</i> – Renke Korn: <i>Zur Funktion des Theaters</i> – Lars Göhmann: <i>Theater muss sein!?</i> – Joachim Lux: <i>Das Theater der Zukunft – Über die Vorteile einer uralten Kulturtechnik</i> (Auszüge)</p> <p>z. B.:</p> <p>Daniel Kehlmann: <i>Lichtprobe</i>, Festrede zur Eröffnung der Salzburger Festspiele 2009 – Grußwort von Bundespräsident Horst Köhler anlässlich der Schiller-Matinee im Berliner Ensemble am 17.04.2005 – Andrea Breth: <i>Sprache ist unser Sein</i> (Auszüge) –</p> <p>Besuch aktueller Inszenierungen, Vergleich aktueller Theaterkritiken (z. B. Nachtkritik.de), Schreiben von Theaterkritiken</p> <p>z. B.:</p> <p>Inszenierungen von Schillers <i>Kabale und Liebe</i> (z. B. Andrea Breth, Michael Thalheimer) – <i>Faust</i>-Inszenierungen (z. B. Gustaf Gründgens, Dieter Dorn, Peter Stein)</p>
--	---

4 Hinweise zum Abitur

4.1 Vorgaben für die Abiturprüfung

Gemäß den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife“ (BiSta AHR-Deutsch) muss die Abiturprüfungsaufgabe „aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein und darf sich nicht nur auf ein Schulhalbjahr beziehen“ (BiSta AHR-Deutsch 3.1.1). Für ihre Bearbeitung werden Kompetenzen vorausgesetzt, die über die gesamte Qualifikationsphase hinweg – im Sinne des kumulativen Lernens – weiterentwickelt worden sind, und zwar:

(1) Kompetenzen aus den domänenspezifischen Kompetenzbereichen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“: Dementsprechend sind die in den verbindlichen Unterrichtsaspekten der Pflichtmodule umrissenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten prüfungsrelevant für die Abiturprüfung, können also in jedem Falle Gegenstand einer Abiturprüfung(s)aufgabe sein. Ein inhaltlicher Rahmenthemen- oder Schulhalbjahres-Übergriff kann enthalten sein, wenn er sich von der Sache her anbietet.

(2) Kompetenzen aus den prozessbezogenen Kompetenzbereichen „Schreiben“ und „Lesen“: Dies betrifft insbesondere die Beherrschung der Methoden der Interpretation, Analyse und Erörterung von Texten sowie des Verfassens materialgestützter Texte.

Gesondert bekannt zu machende weitere Vorgaben für die Abiturprüfung ergänzen und präzisieren gegebenenfalls Aspekte, die im Kerncurriculum für die Qualifikationsphase aufgeführt sind; das betrifft vor allem die Nennung verbindlich zu lesender Texte und die Festlegung verbindlich zu bearbeitender Wahlpflichtmodule einschließlich der dazugehörigen Unterrichtsaspekte.

4.2 Umgang mit den abiturrelevanten Aufgabenarten

Ziel und Abschluss der Arbeit in der gymnasialen Oberstufe ist das Abitur. Dementsprechend sind die von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Anforderungen durch die Ausrichtung auf die Abiturprüfung bedingt. Bereits in der Einführungsphase und in besonderem Maße mit Eintritt in die Qualifikationsphase sind die Schülerinnen und Schüler gründlich und in kontinuierlicher Übung mit den in den BiSta AHR-Deutsch festgelegten Aufgabenarten, den Anforderungsbereichen (AFB) und den Operatoren (in der geltenden Fassung) vertraut zu machen. Deshalb sollen schriftliche Aufgaben, insbesondere die schriftlichen Leistungsüberprüfungen (Klausuren), in Umfang und Komplexität überwiegend in der Art der in den BiSta AHR-Deutsch beschriebenen Aufgabenarten und unter Benutzung der Operatorenliste (in der geltenden Fassung) konzipiert werden.

4.3 Aufgabenarten

Die abiturrelevanten Aufgabenarten lassen sich dem „Textbezogenen Schreiben“ und dem „Materialgestützten Schreiben“ zuordnen. Beim „Textbezogenen Schreiben“ stehen die Rezeption und Analyse vorgegebener Texte und die erklärend-argumentierende Auseinandersetzung mit diesen im Mittelpunkt, beim „Materialgestützten Schreiben“ handelt es sich um Aufgaben, in denen das vorgelegte Material

auf der Grundlage von Rezeption und kritischer Sichtung selektiv für eigene Schreibziele genutzt werden soll.

Die in der folgenden Tabelle aufgeführten Aufgabenarten stellen Grundmuster dar, die miteinander kombinierbar sind. Bei Mischformen ist grundsätzlich darauf zu achten, dass für die Schülerinnen und Schüler in der Aufgabenstellung klar erkennbar ist, welche der Teilaufgaben den Schwerpunkt bildet. Alle Teilaufgaben müssen ein sinnvolles und zusammenhängendes Ganzes ergeben.

	Textbezogenes Schreiben				Materialgestütztes Schreiben	
Aufgabenart	Interpretation literarischer Texte	Analyse pragmatischer Texte	Erörterung literarischer Texte	Erörterung pragmatischer Texte	Materialgestütztes Verfassen informierender Texte	Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte

Bei materialgestützten Schreibaufgaben oder bei weiterführenden Arbeitsaufträgen im Anschluss an die „Analyse pragmatischer Texte“ oder „Erörterung pragmatischer Texte“ muss sich der zu schreibende Text zum einen an den formalen und sprachlichen Bedingungen der vorgegebenen Gestaltungsform orientieren und zum anderen den kommunikativen Kontext berücksichtigen.

Das gestaltende Schreiben zu fiktionalen Texten sollte in erster Linie für Lernsituationen genutzt werden.

Beschreibung der sechs Aufgabenarten

Interpretation literarischer Texte

Ziel der Interpretation eines literarischen Textes ist im Kern, vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit literarischer Texte ein eigenständiges Textverständnis zu entfalten und textnah sowie plausibel zu begründen. Es gehört zu den Bestandteilen einer Interpretation literarischer Texte, Inhalt, Aufbau und sprachliche Darstellung der Texte zu analysieren und die einzelnen Elemente in ihren Bezügen und Abhängigkeiten zu erfassen und zu deuten. Eine bloße Paraphrasierung des Textes oder ein distanzloser Umgang mit dem Text entsprechen nicht den Anforderungen. Je nach Aufgabenstellung sind auf der Basis literaturgeschichtlicher und gattungspoetologischer Kenntnisse weitere Zusammenhänge herzustellen. Der dabei entstehende Text dokumentiert die Interpretationsergebnisse auf der Grundlage der Analysebefunde. Dabei werden informierende, erklärende und argumentierende Textformen verwendet. Ergänzende Grundlage der Interpretation kann auch ein audiovisueller Text sein, z. B. ein Ausschnitt aus einer Theaterinszenierung.

Analyse pragmatischer Texte

Unter pragmatischen Texten werden im Weiteren solche verstanden, die sich in informierender, erklärender und argumentierender oder ähnlicher Weise mit Sachverhalten von Welt, Ideen oder Theorien auseinandersetzen. Pragmatische Texte sollen sich insbesondere auf domänenspezifische Sachverhalte beziehen.

Ziel einer Analyse pragmatischer Texte ist im Kern, Inhalt, Struktur und sprachliche Mittel unter Angabe konkreter Textstellen so zu beschreiben, dass die Textentfaltung, die Argumentationsstrategie, die Intention oder ähnliche Textaspekte sichtbar werden. Es gehört zu den Bestandteilen einer gegebenenfalls auch vergleichenden Textanalyse, die jeweils relevanten Analyseaspekte zu ermitteln, soweit diese nicht durch die Aufgabenstellung vorgegeben sind. Der dabei entstehende Text soll strukturiert über den analysierten Text informieren und die Analyseergebnisse verständlich erklären.

Erörterung literarischer Texte

Ziel einer Erörterung literarischer Texte ist im Kern die argumentative Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und den in ihm enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen. Gegenstand sind literarische Texte, an denen zum Beispiel Fragen der literaturgeschichtlichen Einordnung von Texten, deren Rezeption und Wertung oder Aspekte und Probleme des literarischen Lebens erörtert werden können. Es gehört zu den Bestandteilen einer literarischen Erörterung, dass die jeweiligen Befunde auf der Grundlage der im Unterricht erworbenen Kenntnisse in Beziehung zu Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten gesetzt werden. Der dabei entstehende Text besteht schwerpunktmäßig aus einer Argumentation. In diese müssen Befunde der Analyse und Interpretation des Ausgangstextes im Rahmen der Aufgabenstellung einbezogen werden. Literarische Erörterungen enthalten auch informierende und erklärende Anteile. Ergänzende Grundlage der Erörterung kann auch ein audiovisueller Text sein, z. B. ein Ausschnitt aus einer Theaterinszenierung.

Erörterung pragmatischer Texte

Ziel einer Erörterung pragmatischer Texte ist im Kern die argumentative Auseinandersetzung mit Problemgehalten pragmatischer Texte, nicht aber die detaillierte, umfassende Analyse dieser Texte. Der jeweils vorgelegte Text ist Grundlage und Ausgangspunkt für eine Erörterung darin enthaltener Auffassungen, Meinungen und Urteile. Voraussetzung ist, dass die Textvorlage etwas Strittiges behandelt und dies von den Prüflingen erkannt wird. Es gehört zu den Bestandteilen einer Texterörterung, die thematisierte Problemstellung erklärend und argumentierend zu entwickeln und den eigenen Standpunkt zu begründen. Der dabei entstehende Text besteht schwerpunktmäßig aus einer strukturiert entfalteten, begründeten Stellungnahme. Texterörterungen enthalten auch informierende Anteile.

Materialgestütztes Verfassen informierender Texte

Das materialgestützte Verfassen informierender Texte besteht im Kern darin, Leser über einen Sachverhalt so zu informieren, dass sie eine Vorstellung über seine wesentlichen Aspekte entwickeln können. Dabei nutzen die Prüflinge die vorgegebenen Materialien – auch Tabellen, Grafiken, Diagramme – ebenso wie eigene Wissensbestände. Der zu erstellende Text soll den jeweils gegebenen Sachverhalt adressatenbezogen, zielorientiert und in kohärenter Weise darlegen. Informierende Texte enthalten immer auch erklärende Anteile.

Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte

Das materialgestützte Verfassen argumentierender Texte besteht im Kern darin, zu strittigen oder erklärungsbedürftigen Fragen, Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen zu entwickeln und diese strukturiert zu entfalten. Dabei nutzen die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Materialien und die Ergebnisse eigener Analysen, Vergleiche und Untersuchungen ebenso wie eigene Wissensbestände und geeignete Argumentationsstrategien. Der dabei entstehende Text soll die Kontroverse sowie die Argumentation und die vom Prüfling eingenommene Position für den Adressaten des Textes nachvollziehbar machen. Argumentierende Texte enthalten immer auch erklärende und informierende Anteile.

5 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten Rückmeldungen über den Erwerb der prozessbezogenen und domänenspezifischen Kompetenzen. Den Lehrkräften geben sie Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung.

Leistungen im Unterricht werden in allen Kompetenzbereichen eines Faches festgestellt. Dabei ist zu bedenken, dass die in dem Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, nur in Ansätzen erfassen.

Grundsätzlich ist zwischen Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden. In Lernsituationen ist das Ziel der Kompetenzerwerb. Fehler und Umwege dienen den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnis-mittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen. Dies schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein.

Ein an Kompetenzerwerb orientierter Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern durch geeignete Aufgaben einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in anspruchsvollen Leistungssituationen ein. Leistungs- und Überprüfungssituationen sollen die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachweisen.

Für eine transparente Leistungsbewertung sind den Lernenden die Beurteilungskriterien rechtzeitig mitzuteilen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Beiträge für die Beurteilung maßgeblich ist. Die Schülerinnen und Schüler weisen ihren Kompetenzerwerb durch schriftliche Arbeiten (Klausuren) und durch Mitarbeit im Unterricht nach. Ausgehend von der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer persönlichen Lernfortschritte sind die Ergebnisse der Klausuren und die Mitarbeit im Unterricht zur Leistungsfeststellung heranzuziehen. Im Laufe des Schulhalbjahres sind die Lernenden mehrfach über ihren aktuellen Leistungsstand zu informieren.

Zur Mitarbeit im Unterricht (mündliche und andere fachspezifische Leistungen) zählen z. B.:

- sachbezogene und kooperative Teilnahme am Unterrichtsgespräch,
- Erheben relevanter Daten (z. B. Informationen sichten, gliedern und bewerten, in unterschiedlichen Quellen recherchieren),
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung,
- Erstellen von Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokolle, Arbeitsmappen, Materialdossiers, Portfolios, Wandzeitungen),
- Präsentationen (z. B. Referate, Lesungen, szenische Darstellungen, Ausstellungen, Filme),
- verantwortungsvolle Zusammenarbeit im Team (z. B. planen, strukturieren, reflektieren, präsentieren),

- Umgang mit Medien und anderen fachspezifischen Hilfsmitteln,
- Anwenden und Ausführen fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen,
- Anfertigen von schriftlichen Ausarbeitungen,
- mündliche Überprüfungen und kurze schriftliche Lernkontrollen,
- häusliche Vor- und Nachbereitung,
- freie Leistungsvergleiche (Teilnahme an Schülerwettbewerben).

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So finden neben methodisch-strategischen auch sozial-kommunikative Leistungen Berücksichtigung.

In der gymnasialen Oberstufe werden die Schülerinnen und Schüler an das in den BiSta AHR-Deutsch formulierte Niveau herangeführt.

Prüfungsaufgaben bzw. Klausuren dienen dem Nachweis erworbener Kompetenzen. Dabei müssen die gestellten Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler transparent sein, verschiedene im Unterricht vermittelte Kompetenzen überprüft und die drei Anforderungsbereiche angemessen berücksichtigt werden.

Der **Anforderungsbereich I** umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.

Der **Anforderungsbereich II** umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.

Der **Anforderungsbereich III** umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen.

Der Schwerpunkt liegt im Anforderungsbereich II. Darüber hinaus sind die Anforderungsbereiche I und III zu berücksichtigen. Für Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau sind die Anforderungsbereiche I und II, für Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau die Anforderungsbereiche II und III stärker zu akzentuieren.

Zur Ermittlung der Gesamtzensur sind die Ergebnisse der Klausuren und die Bewertung der Mitarbeit im Unterricht heranzuziehen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unterschreiten und 50% nicht überschreiten.

6 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess.

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz

- trifft für die Einführungsphase verbindliche Absprachen über die zeitliche Abfolge der Unterrichtseinheiten sowie die Lektüreauswahl und sichert den Kompetenzerwerb in den fünf Kompetenzbereichen,
- trifft für die Qualifikationsphase verbindliche Absprachen über die Verknüpfung von Pflicht- und Wahlpflichtmodulen sowie die Lektüreauswahl und sichert den Kompetenzerwerb in den fünf Kompetenzbereichen,
- entscheidet, welches Schulbuch eingeführt werden soll, und trifft Absprachen zu Materialien und Medien, die den Aufbau der Kompetenzen fördern,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und fachbezogener Hilfsmittel,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien in Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- trifft Absprachen zur Konzeption von Lernkontrollen und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Gesamtbewertung,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

Anhang

Operatoren für das Fach Deutsch

Ein wichtiger Bestandteil jeder Aufgabenstellung sind Operatoren. Sie bezeichnen als Handlungsverben diejenigen Tätigkeiten, die vom Prüfling bei der Bearbeitung von Klausur- und Prüfungsaufgaben ausgeführt werden sollen. Im Folgenden sind – alphabetisch geordnet – Operatoren definiert, die im Fach Deutsch als Grundstock verwendet werden sollen. Sie können durch Zusätze (z. B. „im Hinblick auf...“, „unter Berücksichtigung von...“) konkretisiert werden. Grundsätzlich wird für die Darstellung des vom jeweiligen Operator geforderten Arbeitsergebnisses ein zusammenhängender, kohärenter Text erwartet.

Es erfolgt keine strikte Zuordnung von Operatoren zu einem einzelnen Anforderungsbereich. Welche Leistung eine Aufgabe in welchem Anforderungsbereich verlangt, ergibt sich aus der Aufgabenstellung im Zusammenhang mit dem Material und dem Erwartungshorizont. Die Hinweise auf Anforderungsbereiche erfolgen ausschließlich in heuristischer Funktion. Sie zeigen, dass die meisten Operatoren Leistungen im Anforderungsbereich II und zusätzlich in mindestens einem weiteren Anforderungsbereich verlangen. Einzelne Operatoren können, je nach konkreter Aufgabenstellung und Materialgrundlage, Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erfordern.

Operator	Definition	AFB
analysieren	einen Text als Ganzes oder aspektorientiert unter Wahrung des funktionalen Zusammenhangs von Inhalt, Form und Sprache erschließen und das Ergebnis der Erschließung darlegen	I/II/III
begründen	ein Analyseergebnis, eine Meinung, eine Argumentation, ein Urteil oder eine Wertung methodisch korrekt und sachlich fundiert durch Belege, Beispiele absichern	II/III
(be)nennen	Informationen ohne Kommentierung bezeichnen	I
beschreiben	Sachverhalte, Situationen, Vorgänge, Merkmale von Personen bzw. Figuren sachlich darlegen	I/II
beurteilen	einen Sachverhalt, eine Aussage, eine Figur auf Basis von Kriterien bzw. begründeten Wertmaßstäben einschätzen	II/III
bewerten	zu einem Sachverhalt bzw. Problem eine eigene, nach vorgegebenen oder selbst gewählten Werten bzw. Normen betont subjektiv formulierte Ansicht vertreten	II/III
charakterisieren	die jeweilige Eigenart von Figuren und Sachverhalten herausarbeiten	II/III
darstellen	Inhalte, Probleme, Sachverhalte und deren Zusammenhänge aufzeigen	I/II

Operator	Definition	AFB
einordnen	eine Aussage, einen Text, einen Sachverhalt unter Verwendung von Kontextwissen begründet in einen vorgegebenen Zusammenhang stellen	I/II
entwerfen	zu einer literarischen oder pragmatischen Textvorlage nach vorhergehender Analyse unter vorgegebenen oder selbst gewählten zentralen Aspekten in wesentlichen Zügen ein Konzept oder eine eigene Produktion ohne anschließende Erläuterung skizzieren	II/III
erläutern	Materialien, Sachverhalte, Zusammenhänge, Thesen mit zusätzlichen Informationen und Beispielen veranschaulichen	II/III
erörtern	auf der Grundlage einer Materialanalyse oder -auswertung eine These oder Problemstellung unter Abwägung von Argumenten hinterfragen und zu einem Urteil gelangen	I/II/III
gestalten	literarische oder pragmatische Textvorlagen ggf. unter Berücksichtigung textimmanenter bzw. textsortenspezifischer Vorgaben im Anschluss an eine Analyse bzw. Interpretation produktiv erschließen	I/II/III
in Beziehung setzen	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen	II/III
interpretieren	auf der Grundlage einer Analyse im Ganzen oder aspektorientiert Sinnzusammenhänge erschließen und unter Einbeziehung der Wechselwirkung zwischen Inhalt, Form und Sprache zu einer schlüssigen (Gesamt-)Deutung kommen	I/II/III
(kritisch) Stellung nehmen	zu einzelnen Meinungen, Textaussagen, Problemstellungen eine in der Sache fundierte, differenzierte und wertende Einsicht formulieren	II/III
sich auseinandersetzen mit	eine Aussage, eine Problemstellung argumentativ und urteilend abwägen	II/III
(über)prüfen	Aussagen und Behauptungen kritisch hinterfragen und ihre Gültigkeit kriterienorientiert und begründet einschätzen	II/III
verfassen	auf der Grundlage einer Auswertung von Materialien wesentliche Aspekte eines Sachverhalts oder Problems in informierender oder argumentierender Form adressatenbezogen und zielorientiert darlegen	I/II/III
vergleichen	nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeiten und gegeneinander abwägen	II/III

Operator	Definition	AFB
wiedergeben	Inhalte bzw. einzelne Textgehalte (Kernaussagen/Handlungsschritte) in eigenen Worten, linear und sprachlich angemessen referieren	I/II
zusammenfassen	Inhalte oder Aussagen komprimiert und sprachlich angemessen wiedergeben	I/II

Hellgrau unterlegt sind diejenigen Operatoren, die über die Liste der IQB-Operatoren für die schriftliche Abiturprüfung hinausgehen und der niedersächsischen Tradition entsprechen.