

Kerncurriculum für die Qualifikationsphase
der gymnasialen Oberstufe

Evangelische Religion

Inhaltsverzeichnis

1	Bildung und Erziehung in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe	3
1.1	Grundsätze	3
1.2	Lernen und Unterricht	4
1.3	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	5
2	Der Beitrag des Unterrichtsfaches Evangelische Religion zum Kompetenzerwerb	6
2.1	Fachprofil	6
2.2	Fachbezogene Kompetenzen	7
3	Eingangsvoraussetzungen und abschlussorientierte Standards	8
3.1	Eingangsvoraussetzungen.....	8
3.2	Abschlussorientierte Standards	8
4	Kompetenzen und Inhalte	9
4.1	Jesus Christus – Verkündigung und Deutung.....	9
4.2	Die Frage nach Gott.....	11
4.3	Grundfragen der Ethik.....	13
4.4	Religion (als Phänomen) und die Religionen	14

1 Bildung und Erziehung in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundsätze

In der Qualifikationsphase erweitern und vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre bis dahin erworbenen Kompetenzen mit dem Ziel, sich auf die Anforderungen eines Hochschulstudiums oder einer beruflichen Ausbildung vorzubereiten. Sie handeln zunehmend selbstständig und übernehmen Verantwortung in gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen. Die Grundlagen für das Zusammenleben und -arbeiten in einer demokratischen Gesellschaft und für das friedliche Zusammenleben der Völker sind ihnen vertraut. Die Lernenden erweitern ihre interkulturelle Kompetenz und bringen sich im Dialog und in der Kooperation mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung aktiv und gestaltend ein. Eigene und gesellschaftliche Perspektiven werden von ihnen zunehmend sachgerecht eingeschätzt. Die Lernenden übernehmen Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen, für die Gleichberechtigung der Menschen ungeachtet des Geschlechts, der Abstammung, der Sprache, der Herkunft, einer Behinderung, der religiösen und politischen Anschauungen und der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung. Im Dialog zwischen den Generationen nehmen sie eine aktive Rolle ein. Sie setzen sich mit wissenschaftlichen, technischen, rechtlichen, politischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen auseinander, nutzen deren Möglichkeiten und schätzen Handlungsspielräume, Perspektiven und Folgen zunehmend sachgerecht ein. Sie gestalten Meinungsbildungsprozesse und Entscheidungen mit und eröffnen sich somit vielfältige Handlungsalternativen.

Der beschleunigte Wandel einer von Globalisierung geprägten Welt erfordert ein dynamisches Modell des Kompetenzerwerbs, das auf lebenslanges Lernen und die Bewältigung vielfältiger Herausforderungen im Alltags- und Berufsleben ausgerichtet ist. Hierzu durchdringen Schülerinnen und Schüler zentrale Zusammenhänge grundlegender Wissensbereiche, erkennen die Funktion und Bedeutung vielseitiger Erfahrungen und lernen, vorhandene und neu erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten miteinander zu verknüpfen. Die Lernenden entwickeln ihre Fähigkeiten im Umgang mit Sprache und Wissen weiter und setzen sie zunehmend situationsangemessen, zielorientiert und adressatengerecht ein.

Kompetenzerwerb

Die Eingangsvoraussetzungen verdeutlichen den Stand der Kompetenzentwicklung, den die Lernenden beim Eintritt in die Qualifikationsphase erreicht haben sollten. Mit entsprechender Eigeninitiative und gezielter Förderung können auch Schülerinnen und Schüler die Qualifikationsphase erfolgreich absolvieren, die die Eingangsvoraussetzungen zu Beginn der Qualifikationsphase noch nicht in vollem Umfang erreicht haben.

Standardorientierung

Mit den abschlussorientierten Standards wird verdeutlicht, über welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Abitur verfügen müssen. Die Standards bieten damit Lernenden und Lehrenden Orientierung für erfolgreiches Handeln und bilden einen wesentlichen Bezugspunkt für die Unterrichtsgestaltung, für das Entwickeln von Konzepten zur individuellen Förderung sowie für ergebnisorientierte Beratungsgespräche.

Für die Kompetenzentwicklung sind zentrale Themenfelder und Inhalte von Relevanz, die sich auf die Kernbereiche der jeweiligen Fächer konzentrieren und sowohl fachspezifische als auch überfachliche Zielsetzungen deutlich werden lassen. So erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zum exemplarischen Lernen und zum Erwerb einer vertieften und erweiterten allgemeinen und wissenschafts-

Themenfelder und Inhalte

propädeutischen Bildung. Dabei wird stets der Bezug zur Erfahrungswelt der Lernenden und zu den Herausforderungen an die heutige sowie perspektivisch an die zukünftige Gesellschaft hergestellt.

Schülerinnen und Schüler entfalten anschlussfähiges und vernetztes Denken und Handeln als Grundlage für lebenslanges Lernen, wenn sie die in einem Lernprozess erworbenen Kompetenzen auf neue Lernbereiche übertragen und für eigene Ziele und Anforderungen in Schule, Studium, Beruf und Alltag nutzbar machen können.

Diesen Erfordernissen trägt das Kerncurriculum durch die Auswahl der Themenfelder und Inhalte Rechnung, bei der nicht nur die Systematik des Faches, sondern vor allem der Beitrag zum Kompetenzerwerb berücksichtigt wird.

Schulinternes Curriculum

Das Kerncurriculum ist die verbindliche Basis für die Gestaltung des schulinternen Curriculums, in dem der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule standortspezifisch konkretisiert wird. Dazu werden fachbezogene, fachübergreifende und fächerverbindende Entwicklungsschwerpunkte sowie profilbildende Maßnahmen festgelegt.

Die Kooperation innerhalb der einzelnen Fachbereiche ist dabei von ebenso großer Bedeutung wie fachübergreifende Absprachen und Vereinbarungen. Bei der Erstellung des schulinternen Curriculums werden regionale und schulspezifische Besonderheiten sowie die Neigungen und Interessenlagen der Lernenden einbezogen. Dabei arbeiten alle an der Schule Beteiligten zusammen und nutzen auch die Anregungen und Kooperationsangebote externer Partner.

Zusammen mit dem Kerncurriculum nutzt die Schule das schulinterne Curriculum als ein prozessorientiertes Steuerungsinstrument im Rahmen von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Im schulinternen Curriculum werden überprüfbare Ziele formuliert, die die Grundlage für eine effektive Evaluation des Lernens und des Unterrichts in der Qualifikationsphase bilden.

1.2 Lernen und Unterricht

Mitverantwortung und Mitgestaltung von Unterricht

Lernen und Lehren in der Qualifikationsphase muss dem besonderen Entwicklungsabschnitt Rechnung tragen, in dem die Jugendlichen zu jungen Erwachsenen werden. Dies geschieht vor allem dadurch, dass die Lernenden Verantwortung für den Lernprozess und den Lernerfolg übernehmen und sowohl den Unterricht als auch das eigene Lernen aktiv selbst gestalten.

Lernen als individueller Prozess

Beim Lernen konstruiert jeder Einzelne ein für sich selbst bedeutsames Abbild der Wirklichkeit auf der Grundlage seines individuellen Wissens und Könnens sowie seiner Erfahrungen und Einstellungen.

Dieser Tatsache wird durch eine Lernkultur Rechnung getragen, in der sich Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen Lernwege bewusst werden, diese weiterentwickeln sowie unterschiedliche Lösungen reflektieren und selbstständig Entscheidungen treffen. So wird lebenslanges Lernen angebahnt und die Grundlage für motiviertes, durch Neugier und Interesse geprägtes Handeln ermöglicht. Fehler und Umwege werden dabei als bedeutsame Bestandteile von Erfahrungs- und Lernprozessen angesehen.

Phasen des Anwendens

Neben der Auseinandersetzung mit dem Neuen sind Phasen des Anwendens, des Übens, des Systematisierens sowie des Vertiefens und Festigens für erfolgreiches Lernen von großer Bedeutung. Solche Lernphasen ermöglichen auch die gemeinsame Suche nach Anwendungen für neu erworbenes Wissen und verlangen eine variantenreiche Gestaltung im Hinblick auf Übungssituationen, in denen vielfältige Methoden und Medien zum Einsatz gelangen.

Lernumgebungen werden so gestaltet, dass sie das selbstgesteuerte Lernen von Schülerinnen und Schülern fördern. Sie unterstützen durch den Einsatz von Medien sowie zeitgemäßer Kommunikations- und Informationstechnik sowohl die Differenzierung individueller Lernprozesse als auch das kooperative Lernen. Dies trifft sowohl auf die Nutzung von multimedialen und netzbasierten Lernarrangements als auch auf den produktiven Umgang mit Medien zu. Moderne Lernumgebungen ermöglichen es den Lernenden, eigene Lern- und Arbeitsziele zu formulieren und zu verwirklichen sowie eigene Arbeitsergebnisse auszuwerten und zu nutzen.

Lernumgebung

Die Integration geschlechtsspezifischer Perspektiven in den Unterricht fördert die Wahrnehmung und Stärkung der Lernenden mit ihrer Unterschiedlichkeit und Individualität. Sie unterstützt die Verwirklichung von gleichberechtigten Lebensperspektiven. Schülerinnen und Schüler werden bestärkt, unabhängig von tradierten Rollenfestlegungen Entscheidungen über ihre berufliche und persönliche Lebensplanung zu treffen.

Gleichberechtigung von Mann und Frau

Durch fachübergreifendes Lernen werden Inhalte und Themenfelder in größerem Kontext erfasst, außerfachliche Bezüge hergestellt und gesellschaftlich relevante Aufgaben verdeutlicht. Die Vorbereitung und Durchführung von fächerverbindenden Unterrichtsvorhaben und Projekten fördert die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und ermöglicht allen Beteiligten eine multiperspektivische Wahrnehmung.

Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

Im Rahmen von Projekten, an deren Planung und Organisation sich Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligen, werden über Fächergrenzen hinaus Lernprozesse vollzogen und Lernprodukte erstellt. Dabei nutzen Lernende überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auch zum Dokumentieren und Präsentieren. Auf diese Weise bereiten sie sich auf das Studium und ihre spätere Berufstätigkeit vor.

Projektarbeit

Außerhalb der Schule gesammelte Erfahrungen, Kenntnisse und erworbene Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden in die Unterrichtsarbeit einbezogen. Zur Vermittlung solcher Erfahrungen werden auch die Angebote außerschulischer Lernorte, kultureller oder wissenschaftlicher Einrichtungen sowie staatlicher und privater Institutionen genutzt. Die Teilnahme an Projekten und Wettbewerben, an Auslandsaufenthalten und internationalen Begegnungen hat ebenfalls eine wichtige Funktion; sie erweitert den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler und trägt zur Stärkung ihrer interkulturellen Handlungsfähigkeit bei.

Einbeziehung außerschulischer Erfahrungen

1.3 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Wichtig für die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist eine individuelle Beratung, die die Stärken der Lernenden aufgreift und Lernergebnisse nutzt, um Lernfortschritte auf der Grundlage nachvollziehbarer Anforderungs- und Bewertungskriterien zu beschreiben und zu fördern.

So lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Stärken und Schwächen sowie die Qualität ihrer Leistungen realistisch einzuschätzen und kritische Rückmeldungen und Beratung als Chance für die persönliche Weiterentwicklung zu verstehen. Sie lernen auch, anderen Menschen faire und sachliche Rückmeldungen zu geben, die für eine produktive Zusammenarbeit und erfolgreiches Handeln unerlässlich sind.

Die Anforderungen in Aufgabenstellungen orientieren sich im Verlauf der Qualifikationsphase zunehmend an der Vertiefung von Kompetenzen und den im Kerncurriculum beschriebenen abschlussorientierten Standards sowie an den Aufgabenformen und der Dauer der Abiturprüfung. Aufgabenstellungen sind so offen, dass sie den Lernenden eine eigene Gestaltungsleistung abverlangen. Die von den Schülerinnen und Schülern geforderten Leistungen orientieren sich an lebens- und arbeits-

Aufgabenstellungen

weltbezogenen Textformaten und Aufgabenstellungen, die einen Beitrag zur Vorbereitung der Lernenden auf ihr Studium und ihre spätere berufliche Tätigkeit liefern.

Schriftliche Leistungen

Neben den Klausuren fördern umfangreichere schriftliche Arbeiten in besonderer Weise bewusstes methodisches Vorgehen und motivieren zu eigenständigem Lernen und Forschen.

Mündliche Leistungen

Auch den mündlichen Leistungen kommt eine große Bedeutung zu. In Gruppen und allein erhalten Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, ihre Fähigkeit zum reflektierten und sachlichen Diskurs und Vortrag und zum mediengestützten Präsentieren von Ergebnissen unter Beweis zu stellen.

Praktische Leistungen

Praktische Leistungen können in allen Fächern eigenständig oder im Zusammenhang mit mündlichen oder schriftlichen Leistungen erbracht werden. Schülerinnen und Schüler erhalten so die Gelegenheit, Lernprodukte selbstständig allein und in Gruppen zu erstellen und wertvolle Erfahrungen zu sammeln.

2 Der Beitrag des Unterrichtsfaches Evangelische Religion zum Kompetenzerwerb

2.1 Fachprofil

Administrativer Status

Gemäß Grundgesetz und Landesverfassung ist der Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern ordentliches Unterrichtsfach. Die administrativ-gesetzliche Verankerung kann allerdings nicht die alleinige Legitimation dafür sein, Jugendlichen in der Schule eine Plattform zu bieten, die ihnen eine religiöse Bildung ermöglicht, in deren Rahmen es auch um die Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Selbst- und Weltverständnisses geht. Die Notwendigkeit einer religiösen Orientierung bezieht ausdrücklich Schülerinnen und Schüler ein, die nicht kirchlich-religiös sozialisiert sind. »Die bildende Kraft von Religion gilt auch für 'religiös Unmusikalische'«. ¹

Orientierung und Verbindlichkeit

Für die Religionslehrkraft ist ein doppelter Religionsbegriff leitend. Religion wird zum einen im heuristischen Sinne gefasst, um möglichst breit wahrnehmungsfähig zu sein hinsichtlich dessen, was als religiös verstanden werden kann. Zum anderen wird Religion in einem konfessionellen Sinn begriffen, um im Rahmen der evangelischen Ausprägung des Christentums die eigene Position zu markieren. Didaktisch hat dieser doppelte Religionsbegriff den Vorteil, dass Religion in ihrer ganzen Breite wahrgenommen und durch die lebendige Positionierung und religiöse Sprachfähigkeit der Lehrkraft eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler ermöglicht wird. Ihrer eigenständigen Urteilsbildung kommt in der Oberstufe gerade im Bereich existenziell bedeutsamer Fragen ein großes Gewicht zu.

Religion ist mehrdimensional. Sie lässt sich nicht reduzieren auf materiale Bildung und Moral. So verstanden trägt sie dem Bedürfnis der Jugendlichen nach Antworten auf existenzielle Sinn- und Wertfragen Rechnung. Das Entdecken der Komplexität geschieht durchgehend im Diskurs.

Gesichtspunkte

Hierbei handelt es sich um Fragen

- nach existenzieller Vergewisserung in Auseinandersetzung mit Grundsätzen christlicher Anthropologie im Diskurs mit anderen Menschenbildern,

¹ So dargelegt von JÜRGEN HABERMAS in seiner Friedenspreis-Rede 2001.

- nach dem Lebenssinn in Auseinandersetzung mit der Rechtfertigungsbotschaft im Diskurs mit anderen Heilsversprechen,
- nach dem Glauben in Auseinandersetzung mit der christlichen Rede von Gott im Diskurs mit den Gottesbildern anderer Glaubensrichtungen,
- nach dem guten Handeln in Auseinandersetzung mit Grundsätzen christlicher Ethik im Diskurs mit anderen religiösen und nichtreligiösen Normen- und Wertesystemen,
- nach dem Tod in Auseinandersetzung mit dem christlichen Auferstehungsglauben im Diskurs mit anderen religiösen und nichtreligiösen Deutungsangeboten.

Der durchgehende Diskurscharakter zielt nicht lediglich auf das Tolerieren religiös-weltanschaulicher Richtungen, sondern auf die differenzierte Wertschätzung von Religion als Ausdruck menschlicher Sehnsucht nach dem Unbedingten in der Vielfältigkeit ihrer Äußerungsformen. Der Religionsunterricht fördert in exemplarischer Weise Reflexivität, die durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen das Eigene besser versteht und dabei hilft, Respekt für andere Überzeugungen zu entwickeln. Dieser Aspekt verleiht dem Unterrichtsfach eine gesamtgesellschaftliche Integrationskraft.

Persönlichkeitsbildendes Ziel und gesellschaftsintegratives Potenzial

2.2 Fachbezogene Kompetenzen

Im Zentrum des Religionsunterrichts steht die **Kompetenz im reflektierten Umgang mit Religion**, die sich in verschiedenen fachbezogenen Kompetenzen entfaltet:

- **Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz:** Die Schülerinnen und Schüler erfassen religiöse Lehren, nehmen religiöse Phänomene wahr, beschreiben und vergleichen sie und beziehen sie aufeinander.
- **Hermeneutische Kompetenz:** Die Schülerinnen und Schüler deuten und verstehen religiöse Sprache und Zeugnisse in ihrem ursprünglichen Kontext und reflektieren ihre aktuelle Relevanz.
- **Urteilskompetenz:** Die Schülerinnen und Schüler urteilen begründet in religiösen und ethischen Fragen und positionieren sich.
- **Dialog- und Diskurskompetenz:** Die Schülerinnen und Schüler nehmen am religiösen Dialog und Diskurs teil und entwickeln Respekt und eine reflektierte eigene Haltung.

Diese Kompetenzen sollen mit der erfahrungs- und biographiebezogenen Dimension des Lernens verbunden werden. Dies geschieht beispielsweise, wenn ein Verständnis für religiöse Phänomene über Erfahrungen, die prinzipiell jeder machen könnte, angebahnt wird (z. B. Gebet über Dialogerfahrungen, Mystik über Erfahrungen des Einsseins). Analogien und Differenzen sind jeweils herauszuarbeiten. Erfahrungsbegleitende Annäherung kann auch durch probeweise Partizipation an religiöser Praxis erfolgen. Diese wechselt mit reflexiver Distanz.

Die in Kapitel 4 genannten Inhalte sind in besonderem Maße geeignet, den Erwerb der fachbezogenen Kompetenzen zu ermöglichen.

3 Eingangsvoraussetzungen und abschlussorientierte Standards

3.1 Eingangsvoraussetzungen

Für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb sollten Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Qualifikationsphase bestimmte fachliche Anforderungen bewältigen. Diese sind in den Eingangsvoraussetzungen dargestellt. Den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sie, sich ihres Leistungsstandes zu vergewissern. Lehrkräfte nutzen sie für differenzierte Lernarrangements sowie zur individuellen Lernberatung.

Da man nicht davon ausgehen kann, dass die Schülerinnen und Schüler in allen Jahrgangsstufen kontinuierlich am Religionsunterricht teilgenommen haben (rechtliche Besonderheit), beschränken sich die Eingangsvoraussetzungen in Folge auf formale Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im Laufe der Schullaufbahn, aber auch und gerade durch den Besuch des Philosophieunterrichts erworben sein können. Hierzu gehört es,

- Elemente, Strukturmerkmale und Zusammenhänge von Texten und anderen Medien zu erschließen und darzustellen,
- eigene Positionen zu reflektieren und Urteile von Vorurteilen zu unterscheiden,
- begründete eigene Urteile zu einer Position oder einem dargestellten Sachverhalt zu entwickeln,
- eigene Erfahrungen und Vorstellungen zu verbalisieren und transparent darzustellen,
- in einem offen angelegten Diskurs die Argumente anderer Teilnehmer in ihrer potenziellen Berechtigung anzuerkennen und eigene Positionen auf dieser Grundlage zu reflektieren,
- die Bedeutung von Religiosität und Religionen für die Geschichte und die Kultur wahrzunehmen,
- ethische Dilemmata als solche zu erkennen und anzuerkennen.

Eine konfessionelle Bindung gehört nicht zu den Eingangsvoraussetzungen.

3.2 Abschlussorientierte Standards

Die folgenden Standards beschreiben verbindliche Anforderungen, die die Schülerinnen und Schüler in Verbindung mit fachspezifischen Inhalten am Ende der Qualifikationsphase erworben haben.

Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen Bezüge her zwischen dem Christentum, weiteren Religionen, Weltanschauungen, religiösen Angeboten der Gesellschaft sowie dem, was ihnen letzten Halt und letzte Orientierung bietet,
- entwickeln Perspektiven auf ein für sie bedeutsames Gottes- und Menschenbild, reflektieren dieses und setzen es in Beziehung zu Gottes- und Menschenbildern aus der jüdisch-christlichen und aus anderen Traditionen,
- setzen sich mit der christlichen Rechtfertigungslehre auseinander und kontrastieren diese mit Heilsversprechen anderer Provenienz,
- erfassen die spirituelle Dimension der evangelischen Kirche über die Symbolkomplexe Leib Christ, Heiliger Geist, Pfingsten.

Hermeneutische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- nehmen die Dignität und Spezifik religiöser Sprache wahr und erfassen zentrale Aussagen religiöser Zeugnisse in ihrem zeitgeschichtlichen und theologischen/religiösen Kontext sowie in der aktuellen Bedeutung,
- wenden Schritte der historisch-kritischen Methode an und erkennen deren Möglichkeiten und Grenzen bei der Erschließung biblischer Texte,
- erkennen die Multiperspektivität und Kontroversität in der Auslegung „heiliger Schriften“ und erschließen das jeweils hinter der einzelnen Sichtweise stehende Interesse.

Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- bestimmen und problematisieren das Verhältnis von Glauben und Handeln an Beispielen,
- betrachten und reflektieren aktuelle ethische Problemfälle differenziert aus religiös-ethischer Perspektive und aus der Sicht anderer Normen- und Wertesysteme und legen einen eigenen Standpunkt begründet dar,
- entwickeln Utopien vor dem Hintergrund der Reich-Gottes-Idee und leiten aus dieser ein Handlungsmandat ab.

Dialog- und Diskurskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- wertschätzen die religiös-weltanschauliche Vielfalt als Errungenschaft grundsätzlich, entwickeln aber auch Kriterien zur Unterscheidung religiöser Ausdrucksformen und beziehen gemäß derer begründet Position,
- entwickeln durch z. B. probeweise Teilhabe an religiöser Praxis Achtung und Respekt gegenüber religiösen Ausdrucksformen und den dahinter stehenden Glaubensüberzeugungen und machen diesen Respekt im Diskurs sichtbar.

4 Kompetenzen und Inhalte

Im Rahmen der vorgeschlagenen Inhalte sind eigene Schwerpunktsetzungen möglich. Verbindlich zu unterrichten sind die jeweils hervorgehobenen Bereiche.

4.1 Jesus Christus – Verkündigung und Deutung

4.1.1 Der historische Jesus

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- **biblische und außerbiblische Quellen zum historischen Jesus und deren Problematik,**
- **Grundelemente der Verkündigung und des Wirkens Jesu,**
- **das religiöse, soziale und politische Umfeld Jesu.**

Die Schülerinnen und Schüler

- ordnen die Person und Verkündigung Jesu in ihren jüdischen Kontext ein,
- lösen das im biographischen Material der Evangelien enthaltene Überlieferungskonstrukt aus Verkündigung, zeitgenössischer Deutung und historisch Authentischem an Beispielen auf und erläutern das Konstrukt,
- ziehen eigene theologische Konsequenzen aus dem Scheitern der Versuche, den historischen Jesus biographisch exakt zu fassen,

- reflektieren die Relevanz der Botschaft Jesu für aktuelle ethische Problemstellungen,
- reflektieren mögliche persönliche Konsequenzen von Jesu Umgang mit Randgruppen,
- erkennen Kongruenzen und Konfliktpotenziale zwischen der Botschaft Jesu und der jüdischen Tradition und erörtern Konsequenzen,
- erkennen die historische antijudaistische Instrumentalisierung des von Jesus geführten innerjüdischen Dialogs und nehmen deren stets aktuelle Gefahr wahr.

4.1.2 Die Predigt vom Reich Gottes

Die Schülerinnen und Schüler kennen grundlegende Aussagen Jesu zum Reich Gottes.

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären unterschiedliche Zeitangaben zum Eintreffen des Reichs Gottes in den Evangelien und reflektieren diese theologisch,
- legen die Bedeutung der Naherwartung im Reden der Evangelien vom Reich Gottes dar und analysieren deren Auswirkung auf nachösterliche Gemeinde und Kirche,
- kontrastieren moderne Deutungen des Reich-Gottes-Begriffs mit dem ursprünglichen Kontext und beurteilen sie vor diesem Hintergrund,
- leiten mögliche Konsequenzen aus der jesuanischen Verkündigung für eigene Lebensentwürfe ab und setzen sich reflektiert mit ihnen auseinander.

4.1.3 Tod und Auferstehung

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- **den Prozess Jesu und dessen Hintergründe,**
- **die Passions- und Auferstehungsberichte der Evangelien.**

Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen die einseitige Schuldzuweisung an Jesu Verurteilung in den Evangelien als theologisch motiviertes Konstrukt und legen dessen antijudaistische Konsequenzen dar,
- vergleichen die Auferstehungsberichte der Evangelien untereinander und mit anderen neutestamentlichen Zeugnissen und decken die jeweilige Intention auf,
- erläutern die fundamentale Bedeutung von Ostern für den christlichen Glauben und die Kirche,
- setzen sich mit radikaler aktueller Kritik an der kirchlichen Osterverkündigung auseinander,
- verbalisieren und reflektieren ihre eigenen Hoffnungen und/oder Zweifel in Hinsicht auf den Osterglauben.

4.1.4 Biblische und außerbiblische Jesus-Deutungen und -Bilder

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- **Entstehungsgeschichte und -kontext, Zielgruppen und theologische Intentionen der Evangelien,**
- **die Rechtfertigungslehre und Christus-Auffassung des Paulus,**
- Grundzüge der Entwicklung von nachbiblischen Christus-Bildern und -Deutungen in verschiedenen Kontexten,
- moderne jüdische Zugänge zum Juden Jesus.

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern den kerygmatischen Charakter der Evangelien an Beispielen und problematisieren den „Spagat“ zwischen ihrer Bedeutung als Glaubenszeugnisse und als Gegenstände historisch-kritischer Forschung,
- erläutern und bewerten die Sonderstellung des Paulus und seiner Theologie sowie deren Legitimationsprobleme im frühen Christentum,
- bewerten die Bedeutung des Paulus und seines Verständnisses von Kreuz und Auferstehung für die Reformation und den Protestantismus,
- stellen Beispiele von christologischen Kontroversen in der Kirchen- und Theologiegeschichte dar und reflektieren deren Tragfähigkeit,
- diskutieren und beurteilen Jesus-Deutungen anderer Religionen sowie der Philosophie und der Literatur,
- interpretieren bildliche Darstellungen Jesu aus unterschiedlichen Zeiten und problematisieren diese als Jesus-Deutung,
- erkennen und artikulieren ihre Affinität zu und/oder ihre Probleme mit Jesus-Bildern.

4.2 Die Frage nach Gott

4.2.1 Von Gott reden

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- die unterschiedlichen Gottesnamen und Gottesbezeichnungen der Bibel und ihr religionsgeschichtliches Umfeld,
- **zentrale biblische Traditionen der Rede von Gott,**
- christliche Lehrtraditionen vom Wesen und von den Eigenschaften Gottes,
- Sprachformen der Weltreligionen und der Philosophie in der Behandlung der Frage nach Gott,
- **verschiedene Modelle rationaler Gotteserkenntnis.**

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern die biblischen Gottesbezeichnungen und ihr Verhältnis zueinander im Zusammenhang von religions- und sozialgeschichtlichen Grunddaten,
- setzen sich mit dem christlichen Bekenntnis, Jesus Christus sei „die Rede Gottes von sich selbst“, auseinander,
- diskutieren das Dilemma, mit den begrenzten Möglichkeiten menschlicher Begrifflichkeit von etwas zu sprechen, was nicht zur Wirklichkeit der Welt gehört,
- erkennen in der Vielfalt religiöser und philosophischer Ansätze, von Gott zu reden, typische Lösungen,
- stellen die Versuche rationaler Gotteserkenntnis in ihrem geistesgeschichtlichen Zusammenhang dar und erläutern ihre Relevanz für die aktuelle Rede von Gott,
- reflektieren sprachliche Ausdrucksformen des Gottesglaubens vor dem Hintergrund des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses und vertreten eine eigene Position dazu.

4.2.2 Sich Gott vorstellen: Zeichen, Bilder und Symbole

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- **verschiedene Theorieansätze individueller religiöser Entwicklung und darauf bezogene Szenarien voneinander abhängiger Gottesvorstellungen,**
- die wichtigsten Formulierungen bildlicher Rede von Gott in der Bibel,
- die Hauptmerkmale symbolischer Kommunikation von Gotteserfahrung in den drei monotheistischen Religionen.

Die Schülerinnen und Schüler

- wenden die Theorieansätze individueller religiöser Entwicklung vor dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte an und befragen damit eigene Gottesvorstellungen und Gottesbilder,
- reflektieren, in welcher Beziehung die Gottesbezeichnungen und Gottesvorstellungen jeweils zu den Grundanliegen der drei monotheistischen Religionen stehen,
- erfassen die drei monotheistischen Religionen in ihrem spezifischen Verhältnis zur bildlichen Darstellung und symbolischen Kommunikation von Gottese Erfahrung und ziehen Rückschlüsse auf die kulturelle Entwicklung im Wirkungsraum dieser Religionen bis heute,
- problematisieren die Wahrheitsfrage im Gespräch der Gottesbilder und beurteilen Antwortversuche aus Geschichte und Gegenwart.

4.2.3 Gott und das Leiden

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- **innerbiblische Ansätze, Gott und das Leiden zusammenzubringen (Psalmen, Hiob, Kreuzestheologie etc.),**
- **die klassischen Formulierungen und Lösungsversuche des Theodizee-Problems,**
- die nicht-theistische Lehre von der Überwindung des Leidens im Buddhismus.

Die Schülerinnen und Schüler

- kontrastieren die zentralen Attribute Gottes aus dem Verlauf der christlichen Dogmengeschichte mit den sie betreffenden Anfragen seit der Aufklärung,
- stellen an einzelnen Lebensbildern die fundamentale Krise dar, die zu einer Neubestimmung der jüdisch-christlichen Rede von Gott nach Auschwitz geführt hat,
- befragen Antworten auf die Theodizee-Frage in Hinblick auf monistische oder dualistische Grundüberzeugungen,
- zeigen die Verbindung der beiden Vorstellungen von der Vollkommenheit und der Leidensfähigkeit Gottes auf, diskutieren diese Vorstellungen und vertreten eine eigene Position hierzu.

4.2.4 Der handelnde Gott – der entschwundene Gott

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- **die christliche Lehre von Gott als dem Schöpfer, Versöhner und Vollender,**
- altkirchliche und zeitgenössische Formulierungen der Trinitätslehre,
- **verschiedene Begründungen für die Negierung Gottes.**

Die Schülerinnen und Schüler

- entfalten argumentativ Grundzüge des Glaubens an den (in Jesus Christus) handelnden Gott,
- bringen Positionen wissenschaftlicher immanenter Weltdeutung ins Gespräch mit dem jüdisch-christlichen Schöpferglauben,
- diskutieren die Relevanz der Lehre von einem trinitarisch-beziehungsreichen Gott für ihr persönliches Gottesbild,
- erkennen in ihrer eigenen (auch medialen) Umgebung Beispiele agnostischer und atheistischer Überzeugungen und arbeiten Erfahrungen mit religiöser Indifferenz in eine „Geschichte des Verschwindens Gottes“ aus ihrer Lebenswelt ein,
- diskutieren den „Tod Gottes“ als Ausdruck radikaler Kritik am Christentum (NIETZSCHE) und als konstruktiven Neuansatz christlicher Theologie (SÖLLE).

4.2.5 Gottesbegegnungen und Gottesdienst

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- **Erscheinungsformen der Gottesbegegnung in den Religionen der Welt,**
- Ausprägungen des Gebets, der Meditation und des rituellen Nachvollzugs der Gottesbegegnung,
- moderne Beispiele für die Wechselwirkungen zwischen künstlerischem Ausdruck und Gottesbegegnung.

Die Schülerinnen und Schüler

- zeigen im interreligiösen Vergleich liturgische und rituelle Vollzüge von Gottesbegegnungen auf und systematisieren diese,
- analysieren Werke moderner Kunst und zeitgenössische literarische Texte in Bezug auf die darin verarbeiteten Gotteserfahrungen,
- erschließen die Gottesbilder in den mystischen Strömungen der Weltreligionen,
- lassen sich in Freiheit auf ausgewählte religiöse (spirituelle, liturgische) Ausdrucksformen ein und gestalten diese mit.

4.3 Grundfragen der Ethik

4.3.1 Werte und Normen

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- **historisch relevante und aktuelle ethische Positionen und Normsetzungen,**
- die Unterscheidung zwischen Begriffen (Werte, Normen, Sitte, Moral, Konvention),
- **Begründungsmodi für ethische Optionen.**

Die Schülerinnen und Schüler

- machen ihre eigenen Handlungsmaximen transparent und reflektieren diese,
- erfassen ethische Positionen und Normsetzungen und reflektieren diese,
- reflektieren ihr eigenes Ethos,
- kennen Prinzipien der ethischen Argumentation und wenden diese an.

4.3.2 Das gesellschaftlich bedingte Ethos/Recht

Die Schülerinnen und Schüler kennen Grundrechte, Gerechtigkeit und Gleichheit als notwendige Konstrukte und in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit.

Die Schülerinnen und Schüler

- leiten Natur- und Menschenrechts-Konzeptionen aus ihrem jeweiligen Kontext her und erfassen diese differenziert,
- vergleichen neuzeitliche Entwürfe mit antiken Varianten, dem Dekalog und neutestamentlicher Ethik,
- prüfen das Wesen einer autoritativ gesetzten Ordnung,
- erkennen die Notwendigkeit einer ständigen Reflexion und die Verantwortung für die Fortentwicklung des Rechts,
- diskutieren Legitimationsfragen unter dem Aspekt der jüdisch-christlichen Freiheits-tradition.

4.3.3 Normative Ethik

Die Schülerinnen und Schüler kennen die zentrale Aufgabe von Ethik als Lehre vom Beschreiben menschlichen Handelns, vom Begründen der Grundsätze des Handelns sowie vom Gewinnen der Maßstäbe zu ihrer Beurteilung.

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden verschiedene Formen normativer Ethik (deontologische und teleologische Konzeptionen),
- vergleichen antike und zeitgenössische Güter- und Wertekonzeptionen,
- differenzieren zwischen verantwortungs- und gesinnungsethischen Ansätzen und wenden sie auf aktuelle Beispiele an,
- prüfen die Universalisierbarkeit von Regeln und vergleichen diese mit jesuanischer Ethik.

4.3.4 Religiös begründete Ethiken

Die Schülerinnen und Schüler kennen die Herleitung religiös begründeter Ordnungen und religiös argumentierenden Verhaltens und deren Ambivalenz.

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren Dekalog und Tora auf ihren befreienden und stabilisierenden, aber auch auf ihren einengenden Aspekt hin,
- erkennen das Spezifikum jesuanischer Ethik an Beispielen und überprüfen sie auf ihre Realisierbarkeit,
- erfassen Normenkataloge und Begründungsprinzipien anderer Religionen und bewerten sie unter Berücksichtigung ihrer Prämissen,
- kennen und beurteilen Ursachen und Formen fundamentalistischen Denkens,
- nehmen manifeste und latente Erscheinungsformen religiösen Zwangs wahr und erkennen darin liegende Gefahren.

4.3.5 Gewissen und Schuld

Die Schülerinnen und Schüler kennen das Gewissen als einen Ort freier Entscheidung und die Dimensionalität des Begriffs der Schuld.

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben, vergleichen und problematisieren eigene und fremde Erfahrungen mit dem Gewissen und der Schuld,
- vergleichen und bewerten unterschiedliche Theorien zu Entstehung und Aufbau des Gewissens,
- prüfen die Notwendigkeit der Autonomie in Fragen des Gewissens an Beispielen und diskutieren sie,
- reflektieren unter der Prämisse, dass schuldfreie Existenz nicht möglich ist, ethisch-moralische Konsequenzen,
- begreifen den christlichen Ansatz einer rechtfertigenden Gottesbeziehung, die sich in Handlungsmodi (Sühne, Vergebung etc.) zeigen kann.

4.4 Religion (als Phänomen) und die Religionen

4.4.1 Das Wesen von Religion

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- **die Bedeutung von Religion für Menschen,**
- die Schwierigkeit, den Religionsbegriff angesichts seiner Komplexität zu bestimmen.

Die Schülerinnen und Schüler

- erfassen die Mehrdimensionalität von Religion und deren Wirkung in der abendländischen Geistesgeschichte,
- erkennen und problematisieren konfessionelle Akzentsetzungen,

- erkennen begriffliche Entsprechungen zum Religionsbegriff im Islam und in fernöstlichen Religionen,
- unterscheiden und reflektieren potenziell konstruktive von potenziell destruktiven Wirkungen von Religion,
- klären ihr eigenes Verständnis von Religion und begründen ihre Position,
- bestimmen und reflektieren das Verhältnis von Glaube und Religion/Religiosität und Kirchlichkeit,
- untersuchen Möglichkeiten und Grenzen des interreligiösen Dialogs an Beispielen,
- erarbeiten einen differenzierten Toleranzbegriff.

4.4.2 Religion und religiöse Erfahrung

Die Schülerinnen und Schüler kennen Merkmale religiöser Erfahrung und Möglichkeiten, diese zur Sprache zu bringen.

Die Schülerinnen und Schüler

- erfassen religiöse Erfahrungen als Transzendenzerfahrungen,
- begreifen religiöse Erfahrungen als in besonderer Weise gedeutete Erfahrungen,
- nennen Möglichkeiten und Grenzen für religiöse Erfahrungen und bringen sie zum Ausdruck,
- analysieren Werke der bildenden Kunst und Musik auf die Möglichkeit hin, religiöse Erfahrungen transparent zu machen.

4.4.3 Religion und Spiritualität

Die Schülerinnen und Schüler kennen Spiritualität in ihren vielfältigen Erscheinungsformen.

Die Schülerinnen und Schüler

- bestimmen den Begriff Spiritualität,
- unterscheiden Erscheinungsformen von Spiritualität (z. B. Mystik) in den unterschiedlichen Religionen (auch Stammesreligionen) voneinander,
- beschreiben unterschiedliche Formen von Meditation und erkennen soziale Auswirkungen,
- entdecken spirituelle Dimensionen in der Musik, der Kunst, im Film oder im Sport und reflektieren diese,
- erproben in eigenen Stilleübungen Sammlung und setzen sich reflexiv mit diesen Übungen auseinander.

4.4.4 Religiöse Elemente in Kultur und Politik

Die Schülerinnen und Schüler kennen religiöse Elemente in Erscheinungsformen von Kultur und Politik.

Die Schülerinnen und Schüler

- bestimmen das Verhältnis von Kultur und Religion,
- arbeiten die religiöse Dimension politischer Ideologien heraus,
- zeigen die Instrumentalisierung von Religion und Religionen an Beispielen auf und reflektieren diese,
- erkennen Erlösergestalten und Erlösungsvorstellungen in Film, Literatur, Werbung sowie in dem durch die Medien kolportierten *öffentlichen Leben* und hinterfragen dabei eigene und fremde Erlösungssehnsüchte.