

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

Hebräisch

Ungültig

Ungültig

ISBN 3-89314-611-3

Heft 4712

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

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

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

1. Auflage 1999

Vorwort

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

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

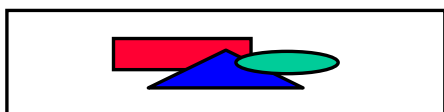
Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

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

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

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

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



(Gabriele Behler)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

Gesamtinhalt

	Seite
Richtlinien	
1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	XI
2 Rahmenbedingungen	XV
3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe	XVII
4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	XX
5 Schulprogramm	XXI
Lehrplan Hebräisch	
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	12
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	34
4 Lernerfolgsüberprüfungen	70
5 Die Abiturprüfung	85
6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	107

Richtlinien

Ungültig

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

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

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

1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundlagen

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

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

1.2 Auftrag

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

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

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

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

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

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

1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

1.3.1 Wissenschaftspropädeutik

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

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

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

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

Grundlagenwissen

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

Selbstständiges Lernen und Arbeiten

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

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

Reflexions- und Urteilsfähigkeit

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

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

Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten

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

1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Rahmenbedingungen

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

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

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

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

2.2 Kursarten

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

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

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

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

2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

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

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

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

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

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

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

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

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

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

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

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

2.4 Fachspezifische Bindungen

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

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

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

3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachspezifisches Lernen

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

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

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

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

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

3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

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

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

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

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

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

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

4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe

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

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

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

Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

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

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

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

Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)

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

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

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

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

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

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

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

5 Schulprogramm

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

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

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

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

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

(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder

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

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

(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren

(Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit

(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr

(7) Fortbildungsplanung

(8) Planung zur Evaluation

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

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

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

Ungültig

Lehrplan Hebräisch

Ungültig

Inhalt

Seite

1	Aufgaben und Ziele des Faches	5
1.1	Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	5
1.1.1	Die Bedeutung des Faches Hebräisch	5
1.1.2	Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Hebräischunterrichts	9
1.2	Zusammenarbeit mit anderen Fächern	10
2	Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände	12
2.1	Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion	12
2.2	Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches	16
2.2.1	Zusammenhang zwischen Bereichen des Faches, Rahmenthemen und Kursthemen	16
2.2.2	Katalog der Rahmenthemen	17
2.2.3	Beispiele möglicher Kursthemen	18
2.2.4	Möglichkeiten fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens	30
2.2.5	Möglichkeiten projektorientierten und selbstständigen Arbeitens	31
2.3	Obligatorik und Freiraum	32
3	Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	34
3.1	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	34
3.2	Gestaltung der Lernprozesse	35
3.2.1	Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	35
3.2.2	Lern- und Arbeitsorganisation im Fach	38
3.2.2.1	Spracharbeit	38
3.2.2.2	Textarbeit	49
3.2.2.3	Vermittlung fachspezifischer Arbeitsformen	53
3.2.3	Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	56
3.2.4	Die besondere Lernleistung	58
3.3	Grund- und Leistungskurse	59
3.3.1	Auswahl der Themen und Gegenstände	61
3.3.2	Auswahl der Methoden	62
3.3.3	Auswahl der Arbeitsformen	63
3.4	Sequenzbildung	63
3.4.1	Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11	63
3.4.2	Grundsätze für die Sequenzbildung	64
3.4.3	Beispiel für eine Kurssequenz	67

4	Lernerfolgsüberprüfung	70
4.1	Grundsätze	70
4.2	Beurteilungsbereich „Klausuren“	71
4.2.1	Allgemeine Hinweise	71
4.2.2	Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten	71
4.2.2.1	Zur Aufgabenstellung von Klausuren	71
4.2.2.2	Korrektur und Bewertung von Klausuren	75
4.2.2.3	Klausuren in den Kurshalbjahren 11/I bis 12/I	77
4.2.2.4	Korrektur und Bewertung von Facharbeiten	79
4.3	Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	79
4.3.1	Allgemeine Hinweise	79
4.3.2	Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	80
5	Die Abiturprüfung	85
5.1	Allgemeine Hinweise	85
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	86
5.3	Die schriftliche Abiturprüfung	87
5.3.1	Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung	87
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	89
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen	90
5.3.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung	92
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	98
5.4.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	98
5.4.2	Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung	98
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	99
5.4.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung	100
5.5	Bewertung der besonderen Lernleistung	106
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	107
6.1	Aufgaben der Fachkonferenzen	107
6.2	Hebraicum	108

1 Aufgaben und Ziele des Faches

1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

1.1.1 Die Bedeutung des Faches Hebräisch

Hebräisch ist ein Fach des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes in der gymnasialen Oberstufe und wird – als neueinsetzende Fremdsprache – in der Regel in vierstündigen Grundkursen von Beginn der Jahrgangsstufe 11 bis zum Ende der Jahrgangsstufe 13 unterrichtet.

Falls eine Schule das Fach vom Beginn der Jahrgangsstufe 12 an als Leistungskurs durchführen will, ist dies nach Vorlage von Planungsunterlagen, die vor allem Auskunft über die vorgesehenen inhaltlichen und methodischen Erweiterungen und Vertiefungen geben, mit Genehmigung der Fachaufsicht möglich (vgl. Kapitel 3.3).

Der Hebräischunterricht soll Schülerinnen und Schülern Zugang zu Wirklichkeits-erfahrungen im Spiegel einer fremden, nichtindogermanischen Sprache eröffnen.

Aus der umfangreichen hebräischen Literatur hebt sich – ausgezeichnet durch ihre sprachliche und literarische Abgeschlossenheit sowie durch ihre fundamentale existentielle und kulturgeschichtliche Bedeutung – ganz besonders die hebräische Bibel (der „Tanach“: תנ״ך) heraus. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht daher die Erschließung exemplarischer Texte der hebräischen Bibel.

Dokumente aus der reichen Geschichte und Gegenwart der durch die hebräische Sprache geprägten Kultur können nach den jeweiligen Gegebenheiten auf sehr unterschiedliche Weise zur Ergänzung dienen. Alte außer- und nachbiblische, ebenso wie neuzeitliche Texte, besonders am Schulort vorfindliche Inschriften und Dokumente und auch die moderne gesprochene Sprache des Landes Israel sind dabei in Betracht zu ziehen. Sie können über die Erkenntnis von Entwicklung und einzigartiger Kontinuität des Hebräischen zu einem vertieften Verständnis dieser Sprache beitragen und gleichzeitig existentielle Fragen aus neuem Blickwinkel beleuchten. Zudem ergeben sich so weitere Möglichkeiten für die Didaktik des Hebräischunterrichts und die Motivation der Lernenden.

Allerdings kann schon aus zeitlichen Gründen von diesen vielfältigen Möglichkeiten nur sehr eingeschränkt Gebrauch gemacht werden; sie können nur in sorgfältiger Auswahl eingesetzt werden. Andererseits darf aber deren Wert nicht unterschätzt werden, um bei aller Begrenzung die kulturelle Weite des Hebräischen zur Geltung zu bringen.

Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, hebräische Texte im Zusammenhang ihres historischen Umfeldes zu verstehen, sich mit ihnen auseinander zu setzen, Einsicht in ihre kulturgeschichtliche und anthropologische Bedeutsamkeit zu gewinnen und so zu einem vertieften Verständnis der eigenen geschichtlichen und kulturellen Voraussetzungen zu gelangen.

Für einen solchen umfassenden hermeneutischen Prozess bietet das Fach Hebräisch besonders günstige Voraussetzungen wegen

- der Struktur der hebräischen Sprache
- der Eigenart der literarischen Formen
- der existentiellen Bedeutsamkeit der Aussagen

Die **hebräische Sprache** ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet: durch die große Distanz als semitische zu den indogermanischen Sprachen und durch die Übersichtlichkeit und Stringenz ihrer Morphologie.

So fallen – ungeachtet der offenen wissenschaftlichen Diskussion, vor allem im Bereich der Syntax – insbesondere die folgenden sprachlichen Eigentümlichkeiten auf:

Der Übergang zwischen verschiedenen Wortklassen ist im Hebräischen leichter als im Indogermanischen, da fast nur noch die konsonantische Wurzel des Wortes der Bedeutungsträger ist. Diese Wurzel besteht in der Regel aus drei Konsonanten (Triliteralität). Es gibt drei Numeri, zwei Genera, nur noch einen sichtbaren Kasus und eine besondere Genitivverbindung (status constructus) mit Tonverlust des regierenden Nomens.

Die klassisch so genannten Tempora bezeichnen erst ab dem Mittelhebräischen Zeitstufen; im Althebräischen geben sie Aufschluss über die Aspekte und Sprecherintentionen (Vorder- und Hintergrund der Handlung) und über die Texttypen (erzählende und besprechende Texte). Verdopplung eines Wurzelkonsonanten, Veränderung von Vokalen, Präformative kennzeichnen bei Verben das Faktitive, Reflexive, Kausative, Passive.

Wo in indogermanischen Sprachen ein Personalpronomen Akkusativobjekt ist oder wo zu einem Nomen ein Possessivpronomen tritt, verwendet das Hebräische meist Suffixe, die – vor allem im Althebräischen – unmittelbar an die Verbal- bzw. Nominalform angehängt werden. Dagegen fehlen dort – mit Ausnahme von Eigennamen – Komposita bei Nomen und Verben.

Die Syntax erscheint auf der formalen Ebene relativ einfach (geringe Zahl von Partikeln, Vorherrschen der Parataxe gegenüber der Hypotaxe); gerade hier steht das Althebräische in deutlichem Kontrast zu den indogermanischen Sprachen.

Vor allem die theologisch geprägte hebräische Literatur zeigt als Eigentümlichkeit eine Komplexität und Weite der Bedeutungssphäre ihrer Begriffe, wodurch im besonderen Maße eine Methodik des Verstehens gefordert ist, die vom Wortumfeld und dem Textganzen ausgehen muss und so von Anfang an einen bloß reproduzierenden Übersetzungsvorgang verhindert.

Im Bereich von Semantik und Tempussystem ist damit zu rechnen, dass sich die verschiedenen Gesichtspunkte nicht zu einer einheitlichen Perspektive zusammenfügen. Im Bereich der Semantik ergibt sich daraus die Schwierigkeit, bedeutungsähnliche Begriffe im Rahmen eines Wortfeldes unter einer einheitlichen Per-

spektive genau voneinander abzugrenzen (vgl. etwa die Begriffe עוון , חטאה , פשע in Ps 32, 1–2). Für das Tempussystem erklärt sich daraus die Fruchtbarkeit eines Ansatzes, der die Funktion der „Tempora“ aus dem Kontext ermittelt.

Jedoch lässt die hebräische Sprache infolge der Einheitlichkeit ihrer Struktur, die durch die Normierung der jüdischen Grammatiker des frühen Mittelalters (Masoreten) noch gefördert worden ist, durchaus zu, dass die Lernenden spätestens nach eineinhalb Jahren in den Stand gesetzt werden, in steigendem Maße selbstständig mit den Texten umgehen zu können.

Die Besonderheit der im Mittelpunkt des Unterrichts stehenden **althebräischen Literatur** des תנ"ך (Tanach) besteht in der Eigenart der literarischen Formen sowie in ihrer Vielschichtigkeit.

Diese entstehen dadurch, dass der „Autor“ kommentierender und deutender Redaktor von Überlieferungen ist. Literarische Brüche, unterschiedliche Deutungen und Widersprüche zeigen, dass auch der Schreiber letzter Hand die Geschichtlichkeit des Bezeugten meist höher stellt als die Abgeschlossenheit des eigenen Deutungssystems. Dieser Umstand erfordert nicht nur Quellenkritik, sondern lenkt vor allem den Blick der Lesenden auf die geschichtliche Bedingtheit des Bezeugten wie des Bezeugenden. Der Blick auf das jeweilige historische Umfeld hat daher für das Althebräische besonderes Gewicht. So ist z. B. die Theologie der deuteronomistischen Schule nur verständlich aus ihrer historischen Situation heraus, indem sie die Zeugnisse der vergangenen Glaubensgeschichte wiedergibt und deutet, um die bedrängenden Fragen der Gegenwart aus dieser Sicht so zu beantworten, dass dem Volk Israel Zukunft eröffnet wird. Diese Zukunftsoffenheit erschwert die ideologische Fixierung. Die theologische Kontinuität des Glaubens an JHWH mit seinen anthropologischen Implikationen schließt daher Offenheit des Deutungssystems und geschichtliche Vielfalt der Überlieferung ein.

Statt Wahrheiten systematisch zu einer Gesamtschau zusammenzuarbeiten, stellt die hebräische Bibel Wahrheiten addierend nebeneinander (D. Michel) und lässt unterschiedliche Orientierungsversuche unausgeglichen (vgl. z. B. das Nebeneinander der literarischen Traditionen im Pentateuch). Aus demselben Grunde ist auch bei der Deutung der leitenden theologischen und anthropologischen Begriffe vor einer vorschnellen Vereinheitlichung zu warnen. Das gilt sowohl für das Menschenbild als auch für die verschiedenen Gottesvorstellungen und den Zeit- und Geschichtsbegriff. Die Bindung der Begriffe an den jeweiligen traditionsgeschichtlichen Ort verhindert ihre Gleichrichtung im Sinne einer einheitlichen Systematik und bewirkt ihre Offenheit für Neuinterpretationen.

Ist die Relevanz dieser Texte für die jüdische Tradition zweifelsfrei, so sind ihre Aussagen auch für die christliche Theologie nicht erledigt; vielmehr behält auch hier das „Alte Testament“ seine eigene Bedeutsamkeit. Zwar sind sie nur unter Beachtung ihres theologischen Charakters zu erfassen, dennoch aber nicht auf eine bestimmte oder ausschließlich theologische Interpretation festgelegt. Daher sind sie auch legitimer Gegenstand eines sprachlichen Unterrichtsfaches.

Vor allem aber geben die Texte der hebräischen Bibel im Widerschein eines konsequenten JHWH-Glaubens grundlegende **Deutungen menschlicher Existenz**. Infolgedessen fordern diese Texte zu einer Auseinandersetzung auf, in der ihre Antworten mit immer neuen und gegenwärtigen Fragen konfrontiert werden. So gehört die Erörterung ihres Menschenbildes zur modernen Anthropologie, die Kenntnis ihres Zeitbegriffs zur Einsicht in Geschichte und Geschichtlichkeit, und ihre Aussagen über gesellschaftliche Strukturen gehören zur Soziologie. Schließlich zeigen die Gedanken der hebräischen Bibel zu Krankheit, Leid und Tod Möglichkeiten zur Bewältigung menschlicher Grenzsituationen.

Gerade in diesem Zusammenhang kann hier auch der Vergleich mit außerbiblischen Texten und nichtreligiösen hebräischen Sprachdokumenten weitere und differenziertere Perspektiven aufzeigen.

Aus dieser Eigenart der hebräischen Sprache, der hebräischen Literatur und des hebräischen Denkens folgt für eine zusammenfassende Charakterisierung des **Unterrichtsfaches Hebräisch** in der gymnasialen Oberstufe:

Unter der gegebenen Bedingung eines dreijährigen Grundkurses kann der Hebräischunterricht wegen der Überschaubarkeit seines Gegenstandes im besonderen Maße dem Ziel einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung genügen und dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler entgegenkommen, Neues, Fremdes in der vielfältigen Deutung menschlicher Wirklichkeit kennen zu lernen und so den eigenen Horizont von Kenntnissen und Einsichten zu erweitern. In der Auseinandersetzung mit den im Hebräischunterricht behandelten Texten können die Schülerinnen und Schüler Bereitschaft und Fähigkeit erproben,

- sich mit anderen zu verständigen
- mit anderen zusammenzuarbeiten
- die eigene Meinung zu überdenken, zu urteilen, sich zu entscheiden.

Die Fremdheit der hebräischen Sprache und die komplizierte Überlieferungsgeschichte der hebräischen Bibel erfordern bei der Texterschließung ein besonderes Maß an philologischer Genauigkeit und die Kenntnis wissenschaftlicher Arbeitsweisen sowie fachspezifischer Methoden. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht ist die Übersetzung und Deutung der hebräischen Texte vor allem der historisch-kritischen Exegese verpflichtet. Allerdings ist das Schulfach Hebräisch von der Arbeit auf der Ebene der Universität abzugrenzen. Es geht nicht um die Einübung einzelner Methoden an sich oder um isolierte sprachliche und historische Kenntnisse, sondern um das Verstehen der Texte auf ihre Gegenwartsbedeutung hin.

Weil jede Übersetzung schon die sprachliche Fixierung einer Deutung ist, erschließt bereits der Rückgriff auf den hebräischen Text die Bedeutsamkeit biblischer Aussagen. Das eigene Übersetzen und die Reflexion darüber qualifizieren die Lernenden, zunächst Fremdes zu ihrem eigenen Verständnishorizont in Beziehung zu setzen. Die Beschäftigung mit Grundfragen personaler und gesellschaftlicher Existenz motiviert sie, ihre eigene Position kritisch zu überdenken, und trägt damit zur Selbstfindung und zur Reflexion ihrer Stellung in der Gesellschaft bei. Schließlich ermöglicht die Auseinandersetzung mit dem תנ"ך (Tanach), den eigenen geschichtlichen Standort gründlicher zu verstehen, indem deutlich wird, in welchem

Umfang Gedanken und Deutungen der hebräischen Bibel in das abendländische Denken eingegangen sind und in welcher unterschiedlichen Weisen sie von diesem aufgenommen wurden. So wird historisches Bewusstsein gefördert und gesellschaftlicher Wandel in geschichtlicher Tradition beispielhaft veranschaulicht.

1.1.2 Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Hebräischunterrichts

Mit dem vorliegenden Lehrplan für das Fach wird im Spannungsverhältnis von Kontinuität und notwendiger Neuerung die Lehrplanentwicklung seit 1981 fortgeschrieben. Die Schwerpunkte für die Qualitätsentwicklung des Hebräischunterrichts werden im Folgenden benannt.

- Selbstbestimmtes und kooperatives Lernen stärken: Der Hebräischunterricht in der gymnasialen Oberstufe stärkt zusammen mit anderen Fächern das wissenschaftspropädeutische Arbeiten sowie den Erwerb von Fähigkeiten, Techniken und Methoden, die Selbstständigkeit und -verantwortung sachgerecht unterstützen. Lernen als aktiver, konstruktiver und selbstbestimmter Prozess bedeutet, Verantwortung in den unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit, die zur Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen erforderlich sind, zu übernehmen. Im Hebräischunterricht geschieht dies in besonderer Weise in projektorientierten Arbeitsphasen.
- Interkulturelle Lernprozesse unterstützen: Der Hebräischunterricht kann günstige Voraussetzungen für interkulturelles Lernen schaffen, wenn er den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit bietet, exemplarisches soziokulturelles Wissen zu erwerben, sich mit sprachlicher und kultureller Pluralität auseinander zu setzen, durch Wahrnehmung und Perspektivwechsel sensibilisiert zu werden und Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation zu erwerben. Im Hebräischunterricht geschieht dies vor allem in der Begegnung mit der Vergangenheit und Gegenwart jüdischen Lebens.
- Den Anwendungsbezug stärken, grenzüberschreitende und authentische Kommunikation herstellen: Die Authentizität der Materialien und der Interaktion werden in der gymnasialen Oberstufe weiterentwickelt, indem wissenschaftspropädeutische Verfahren auch in Vorhaben erprobt werden, die den Unterricht öffnen für das Umfeld der Schule und die bereits vorhandenen Möglichkeiten des persönlichen grenzüberschreitenden Austauschs. Dies geschieht in zeitlich begrenzten Phasen (Exkursionen, Studienfahrten, internationalen Begegnungen) sowie in langfristig den Unterricht begleitenden Vorhaben (Korrespondenzprojekte, Teilnahme an Wettbewerben, Forschungsprojekten). Im Hebräischunterricht geschieht dies vor allem durch den Schüleraustausch und den Briefwechsel mit einer Schule in Israel.
- Aktiven und kreativen Umgang mit Texten fördern. Rezeptionsforschung und Literaturdidaktik betonen die aktive Rolle des Rezipienten im Verstehensprozess. Zudem gilt es, im fremdsprachlichen Handeln auch die ästhetischen Ausdrucksmittel von Sprache zu nutzen. So sind im Hebräischunterricht der gymnasialen Oberstufe bewährte analytisch-interpretierende Verfahren durch Methoden komplementär zu ergänzen, die kreative und produktionsorientierte Formen des Umgangs mit Texten weiterentwickeln. Im Hebräischunterricht besteht dazu bei der Textarbeit vielfältige Gelegenheit.

- Medienkompetenz entfalten: Fremdsprachliches Handeln ist heute in vielen Bereichen – Freizeit, Studium und vielfältigen Arbeitsfeldern – medial vermittelt. Medienkompetenz bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe die rezeptive wie produktive „intelligente Nutzung“ des breiten Medienangebotes für fremdsprachliche Kommunikations- und Lernprozesse erweitern. Für die Unterrichtsarbeit heißt dies, dass von einem offenen Textbegriff ausgegangen wird, der alle Vermittlungsformen von Texten in gleicher Weise in den Unterricht einschließt, also auch die Kommunikations- und Informationstechnologien. Für den Hebräischunterricht bietet sich dabei vor allem auch das breite Angebot von Material aus Israel an.
- Die eigene Mehrsprachigkeit für weiteres Sprachenlernen nutzen: Unter den Aspekten der Übertragbarkeit von Lern- und Kommunikationsstrategien von einer Sprache auf andere Sprachen kommt es verstärkt darauf an, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Sprachlern- und -verwendungserfahrungen systematisch aufzuarbeiten, damit sie ihr Sprachwissen und -können in eigene kognitive Bezugssysteme integrieren. Für den Hebräischunterricht, der stets an der dritten oder vierten Stelle der Sprachenfolge steht, bedeutet dies Nutzung und Entfaltung der in der Sekundarstufe I angebahnten methodischen Kompetenzen des Entdeckens von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen Muttersprache, Zielsprache und anderen gelernten Sprachen, der Fähigkeit zum Klassifizieren, Generalisieren, Abstrahieren von sprachlichen und kulturellen Phänomenen, die Fähigkeit zur Hypothesenbildung, die Bereitschaft und Fähigkeit, an Vorwissen anzuknüpfen und dieses in neuen Kontexten zu aktivieren sowie die Fähigkeit, in als schwierig erkannten Situationen in die Kommunikation über Sprache einzutreten.

1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Hebräisch hat als Alte Sprache mit Latein und Griechisch in der gymnasialen Oberstufe zentrale didaktische Ziele gemeinsam. Neben dem Sprachunterricht, der vor allem die Fähigkeit, über Sprache zu reflektieren, fördert, steht der Literaturunterricht. Die exemplarischen Texte dieser Fächer sind wegen der Offenheit und fortwirkenden Geltung ihrer Aussagen bedeutsam. Dabei muss der Informationsgewinn, der durch die Textarbeit am Original erzielt wird, ständig deutlich sein. In diesem Zusammenhang kommt dem Vergleich der hebräischen Bibel mit den Übersetzungen, so mit der Septuaginta und der Vulgata und beispielhaft mit den Übertragungen durch Luther und Buber, besondere Bedeutung zu.

Die überlegte Einbeziehung nichtreligiöser und besonders auch moderner in der Tradition der Bibel stehender hebräischer Sprachdokumente kann weiterhin dazu beitragen, einseitige Interpretationen und vorschnelle Beurteilungen zu relativieren. So kann der Hebräischunterricht gerade als sprachliches Fach seinen Beitrag zur Bildung innerhalb der gymnasialen Oberstufe leisten.

Über die mögliche Berücksichtigung des Modernhebräischen ergeben sich auch Berührungspunkte zu den modernen Sprachen. Der interdisziplinäre Aspekt des Hebräischen reicht schließlich über die Grenzen des sprachlich-literarisch-

künstlerischen Aufgabenfeldes hinaus. Denn die Thematik hebräischer Texte berührt auch Aspekte der Fächer des Aufgabenfeldes II, wie Geschichte, Sozialwissenschaften, Philosophie und Recht und – in besonderem Maße – die außerhalb der Aufgabenfelder stehende Religionslehre. Allerdings muss gerade angesichts des unbestritten theologischen Charakters der biblischen Texte das Eigene des Hebräischunterrichts deutlich betont werden. Der Hebräischunterricht verfolgt von Anfang an die Arbeit an Originaltexten, d. h. die Einheit von Sprach- und Literaturunterricht.

Ungültig

2 Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände

2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion

Aus der didaktischen Konzeption des Faches Hebräisch ergeben sich einige allgemeine Zielsetzungen, die – in unterschiedlicher didaktischer Gewichtung – den Hebräischunterricht vom ersten Kurshalbjahr an bestimmen. Sie beziehen sich in einem komplexen, zugleich kognitiven und affektiven Prozess sowohl auf die Aneignung der Lerninhalte als auch auf das innere Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu ihnen. Mit der affektiven Seite des Lernvorgangs kann eine tiefere Einsicht in Sachverhalte und Problemzusammenhänge eröffnet werden. Der Hebräischunterricht darf sich nicht allein auf die Vermittlung von Kenntnissen und die Ausbildung von Fähigkeiten beschränken, sondern muss auch die Bereitschaft zur Auseinandersetzung und die Sensibilisierung für Wertvorstellungen fördern. Die komplexe Verbindung von affektiven und kognitiven Zielsetzungen des Hebräischunterrichts ermöglicht es, den Schülerinnen und Schülern eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung zu vermitteln und ihnen Hilfen zu persönlicher Entfaltung und sozialer Verantwortlichkeit zu geben.

Von Anfang an ist darauf zu achten, das staunende Interesse der Schülerinnen und Schüler an der Fremdheit der hebräischen Schrift, an der nichtindogermanischen Struktur der hebräischen Sprache sowie an der sich in der Sprache manifestierenden Eigenart hebräischen Denkens festzuhalten und in vergleichenden Beobachtungen und Reflexionen ständig zu fördern. Bei der Arbeit mit den hebräischen Texten gilt es, das Interesse für die Gegenstände der altorientalischen Welt der hebräischen Bibel anzuregen, Aufgeschlossenheit für die Lebenswirklichkeiten der biblischen Menschen und die in dieser Tradition stehenden Lebensformen des Judentums zu initiieren, sowie die Bereitschaft zu fördern und zu begleiten, sich mit Antworten der hebräischen Bibel und der an sie anschließenden Tradition auf die existentiellen Fragen und Nöte des Menschen auseinander zu setzen. Schließlich sollten die Schülerinnen und Schüler den besonderen Charakter der hebräischen Bibel als kanonischem Text erfahren und andererseits auch den profanen, alltäglichen Gebrauch der modernhebräischen Sprache wahrnehmen.

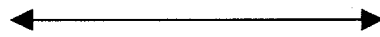
Insgesamt lassen sich die Ziele des Hebräischunterrichts fünf Lernfeldern, den **Bereichen des Faches**, zuordnen:

- 1) Die hebräische Sprache**
- 2) Methoden der Textarbeit**
- 3) Geschichte, Kultur und Topographie**
- 4) Grundfragen menschlicher Existenz**
- 5) Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens**

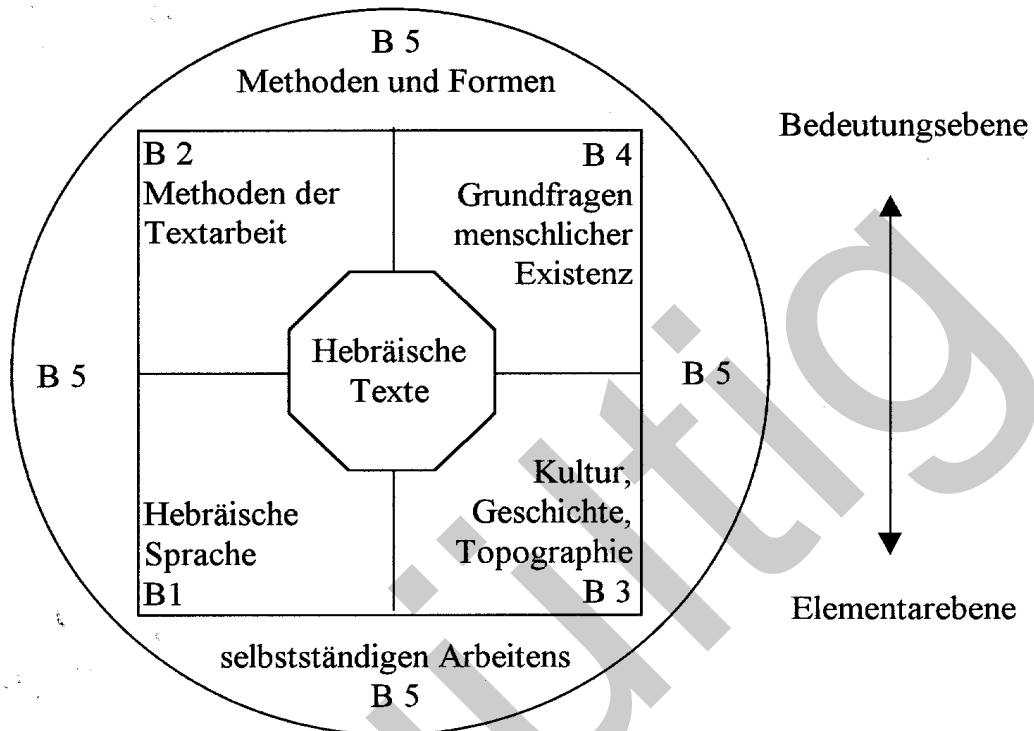
Mit diesen Bereichen des Faches sind, unter Berücksichtigung wesentlicher didaktischer Hauptaspekte, die Inhalte des Faches Hebräisch insgesamt umrissen.

Die folgende Grafik veranschaulicht die gegenseitigen Bezüge und Verflechtungen der Bereiche des Faches und der auf sie gerichteten Ziele.

Sprachlich-formaler
Bereich



Inhaltlicher
Bereich



Da im Zentrum des Hebräischunterrichts die Auseinandersetzung mit hebräischen Texten steht, bedarf es dazu sowohl der Kenntnis der hebräischen Sprache (Bereich 1 des Faches) als auch des sachgerechten Umgangs mit den Methoden der Textarbeit (Bereich 2 des Faches). Dabei hat der Sprachunterricht einen instrumentalcharakter im Dienste der Textarbeit. Mit dem Bereich 3 des Faches (Kenntnis von Geschichte, Kultur und Topographie) wird das inhaltliche Verständnis der Texte gefördert. Im Bereich 4 des Faches (Einsicht in Grundfragen menschlicher Existenz) wird dann die Auseinandersetzung mit den hebräischen Texten vertieft, indem sie auf ihre existentielle Dimension hin befragt werden. Die elementaren Bereiche 1 und 3 sind in ihrer instrumentalcharakter in die Bereiche 2 und 4 integriert. Auf der Bedeutungsebene sind die Bereiche 2 und 4 eng miteinander verknüpft. Diese wechselseitige Verknüpfung und Integration der Bereiche und Ebenen lässt es nicht zu, dass Einzelnes aus dem Zusammenhang gelöst und selbstständig wird. Sprachunterricht (Bereich 1) darf sich daher nicht zur Sprachwissenschaft profilieren, die Kenntnisse des Bereiches 3 nicht zur Religions- und Kulturgeschichte oder zur umfassenden Landeskunde, so sehr beide Bereiche diesen Wissenschaften verpflichtet sind. Ebenso dient das fachmethodische Vorgehen (Bereich 2) stets der Erschließung des Textsinns, andererseits sollte der Bereich 4 immer an die Textarbeit gebunden bleiben und sich nicht zur Religionswissenschaft, Theologie oder jüdischen Religionsphilosophie ausweiten.

Von besonderer Bedeutung ist der Bereich 5 des Faches: Kenntnis von Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens. Er prägt und lenkt die Lehrverfahren und Arbeitsformen der Bereiche 1 bis 4 insgesamt, mit der Zielsetzung der Förderung der Studierfähigkeit und des selbstständigen Lernens.

Die den fünf Bereichen des Faches zugeordneten Ziele lassen sich im Einzelnen konkretisieren und weitgehend überschneidungsfrei ordnen.

Bereich 1: Die hebräische Sprache

- Erwerb von Grundkenntnissen in:
 - Schrift- und Lautlehre
 - Formenlehre
 - Satzlehre
- Festigung und Ergänzung des grammatischen Basiswissens durch weitere morphologische und syntaktische Kenntnisse, die für die Analyse der jeweils behandelten Texte erforderlich und von durchgängiger Bedeutung sind
- Aneignung und Festigung eines Grundwortschatzes (ca. 400 Wörter) und Erweiterung und Vertiefung durch einen Aufbauwortschatz (ca. 200 Wörter)
- Fähigkeit zur Anwendung der Sprachkenntnisse bei der Reflexion von Form und textueller Funktion hebräischer Sprachmittel
- Feststellung von Besonderheiten der hebräischen Sprache:
 - im Vergleich zu späteren Sprachstufen, insbesondere dem Modernhebräischen
 - im Vergleich zu den indogermanischen Sprachen, insbesondere der deutschen Sprache

Bereich 2: Methoden der Textarbeit

- Zur Texterschließung:
 - Fähigkeit, Methoden der Texterschließung anzuwenden, die zu einem ersten Textverständnis führen, das durch eine Rohübersetzung oder Paraphrase nachgewiesen werden kann
 - Fähigkeit, Methoden textbezogener Analyse anzuwenden (z. B. Ermittlung von Wortbedeutungen aus dem Textzusammenhang, Berücksichtigung der Satzarten in ihrer textstrukturierenden Funktion), um zu einem umfassenderen Textverständnis zu gelangen
- Zur Übersetzung:
 - Fähigkeit, einen hebräischen Text angemessen ins Deutsche zu übersetzen, den Übersetzungsvorgang zu reflektieren und den hebräischen Text sinngemäß vorzulesen
- Zur Interpretation:
 - Fähigkeit, literaturwissenschaftliche Methoden im Umgang mit den hebräischen Texten angemessen zu berücksichtigen
 - Kenntnis und partielle Anwendung und Erprobung einiger theologisch-exegetischer Verfahren

- Berücksichtigung spezifisch jüdischer Interpretationsweisen
- Kenntnisse zur Literatur- und Textgeschichte der hebräischen Bibel und die Fähigkeit, diese Kenntnisse ggf. zur Aufdeckung ursprünglicher Aussageabsichten biblischer Texte heranzuziehen
- Fähigkeit, zum Verstehen biblischer Texte auch ihre Rezeptionsgeschichte sowie ihre Wirkung auf die heutigen Leserinnen und Leser zu berücksichtigen

Bereich 3: Geschichte, Kultur und Topographie

- Kenntnis historischer und religionsgeschichtlicher Ereignisse und Institutionen sowie topographischer und landeskundlicher Gegebenheiten, soweit sie für das Verständnis biblischer Texte vorauszusetzen sind
- Einsicht, dass diese Daten und Gegebenheiten auch für die Thematik und Eigenheit der nachbiblischen hebräischen Literatur bestimmend sind und dass ihre Kenntnis das Verständnis jüdischer Geschichte und Kultur und jüdischen Denkens wesentlich zu erschließen vermag
- Einbeziehung jüdischer Lebenswirklichkeiten, von Zeugnissen und Einrichtungen des modernen Israel sowie des am Schulort vorfindlichen Bereichs (z. B. jüdische Gemeinden, Synagogen, Friedhöfe, Ausstellungen)

Bereich 4: Grundfragen menschlicher Existenz

- Einsichten in die biblische Deutung des menschlichen Lebens als Existenz vor Gott:
 - im Verhältnis zur Welt (Geschöpflichkeit)
 - im Verhältnis zur Geschichte (Zusammenhang von Herkunft und Zukunft)
 - im Verhältnis zur Gemeinschaft (Ehe, Sippe, Volk, Staat)
- Kenntnis von Nachwirkungen und Rezeptionen existentiell bedeutsamer Themen und Motive biblischer Texte in Literatur, Philosophie und Kunst, nicht zuletzt in der jüdischen Tradition
- Fähigkeit, in den existentiell bedeutsamen Aussagen der Bibel Gegenwartsbezüge zu erkennen und diese kritisch zu reflektieren

Bereich 5: Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens

- ◆ fachspezifisch:
 - Kenntnis und sachgerechte Anwendung fachspezifischer Grundbegriffe und Kategorien der hebräischen Sprachlehre, der Literaturwissenschaft und Religionswissenschaft
 - Fähigkeit, Informationen zu gewinnen, zu vergleichen, zu ordnen und zu sichern durch:
 - Textanalyse
 - Benutzung von Übersetzungen und Sekundärliteratur

- Auswertung von Sachquellen aller Art
- methodische Nutzung wissenschaftlicher Hilfsmittel
- Fähigkeit, durch Aufstellen von Arbeitshypothesen und deren selbstständige kritische Überprüfung zu begründeten Ergebnissen zu gelangen
- Fähigkeit, vorliegende Interpretationsergebnisse kritisch zu befragen, ggf. auch auf ihre wissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen hin
- Fähigkeit, Arbeitsergebnisse
 - in klarer Diktion und angemessener Verwendung der Fachsprache
 - in übersichtlicher und logischer Gliederung
 - in angemessener Veranschaulichung (z. B. mittels Graphiken bzw. Skizzen)
 - in richtiger, d. h. in der Wissenschaft üblicher Zitierweise
 in mündlichem Vortrag oder in Schriftform sachgemäß und verständlich darzustellen
- ◆ fachübergreifend:
 - Aufbau eines reflektierten methodischen Vorgehens und Fähigkeit zur Reflexion des Zusammenhangs zwischen Verfahren und Ergebnissen
 - Offenheit für spontane und kreative Einfälle
 - Fähigkeit zu sozialem und kooperativem Arbeiten und Lernen

2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen des Faches

2.2.1 Zusammenhang zwischen Bereichen des Faches, Rahmenthemen und Kursthemen

Die Bereiche des Faches umfassen in ihrer Gesamtheit die Inhalte und didaktischen Zielsetzungen des Faches Hebräisch. Wegen ihrer gegenseitigen Verknüpfung und Angewiesenheit (siehe Seite 13) fungieren sie gemeinsam und durchgehend, wenn auch in unterschiedlicher und wechselnder Gewichtung, als Bezugshorizont des Hebräischunterrichts von 11/I bis 13/II.

Die Inhalte und Intentionen der Bereiche des Faches Hebräisch lassen sich in Themen unterschiedlicher Reichweite realisieren. Dabei stellen die Rahmenthemen auf einer mittleren Beschreibungsebene das Bindeglied zwischen den möglichst umfassend formulierten Bereichen des Faches und den konkreter bestimmten, auf ein Schulhalbjahr begrenzten Kursthemen dar. In ihrer vermittelnden Funktion stehen die Rahmenthemen den Kursthemen näher als die Bereiche des Faches und dienen somit dem Lehrer bzw. der Lehrerin in besonderer Weise bei der Auswahl und Festlegung der Kursthemen. Beispiele von Kursthemen werden im Folgenden genannt, doch steht es der Fachlehrerin oder dem Fachlehrer frei, eigene Wege der Entfaltung der Rahmenthemen zu gehen und andere Kursthemen zu formulieren.

Die Rahmenthemen repräsentieren jeweils die Bereiche des Faches Hebräisch insgesamt. Dabei profilieren sie die ihnen besonders affinen Bereiche. So steht das

Rahmenthema 1 (Hebräisch als Sprache der Bibel) in einem deutlichen Bezug zum Bereich 1 (Hebräische Sprache). Das Rahmenthema 2 (Formen sprachlicher Gestaltung in der hebräischen Bibel) entfaltet wesentliche Elemente des Bereiches 2 (Kenntnis von Methoden der Textarbeit). Das Rahmenthema 3 (Das biblische Geschichtsverständnis) steht in erkennbarem Zusammenhang zum Bereich 3 (Kenntnis von Geschichte, Kultur und Topographie). Die Rahmenthemen 4 und 5 (Die Existenz des Einzelnen zwischen Gott und Gemeinschaft bzw. Lebenswirklichkeiten im Spiegel biblischer und nachbiblischer Texte) verbinden sich in besonderer Weise mit dem Bereich 4 (Einsicht in Grundfragen menschlicher Existenz). Diese eigentümliche Entsprechung der Rahmenthemen zu den je affinen Bereichen des Faches darf jedoch nicht zu Einseitigkeiten führen. Da die Bereiche des Faches eng miteinander vernetzt sind, ergibt sich folgerichtig, dass in jedem Rahmenthema grundsätzlich alle mit den Bereichen festgelegten Unterrichtsprinzipien zu berücksichtigen sind.

Schließlich fungieren die Rahmenthemen als Steuerungsinstrument. Sie haben die Aufgabe, die gleichgewichtigen Prinzipien der Wahlfreiheit und der Verbindlichkeit in Einklang zu bringen (vgl. 2.3 Obligatorik und Freiraum).

2.2.2 Katalog der Rahmenthemen

Rahmenthema 1: Hebräisch als Sprache der Bibel

Didaktische Intention: Die Schülerinnen und Schüler sollen die zur Lektüre der hebräischen Bibel erforderlichen sprachlichen und methodischen Kenntnisse erwerben, mindestens einzelne Entwicklungen der hebräischen Sprache bis hin zum Neuhebräischen kennen lernen und einordnen können, Eigenarten des Hebräischen als einer semitischen Sprache im Vergleich zu spezifischen Merkmalen indogermanischer Sprachen kennen und reflektieren lernen.

Rahmenthema 2: Formen sprachlicher Gestaltung in der hebräischen Bibel

Didaktische Intention: Die Schülerinnen und Schüler sollen in die literarische Eigenart biblischer Texte als Ergebnisse einer oft langen und differenzierten Überlieferungs- und Redaktionsgeschichte Einblick gewinnen, die jeweils prägenden historischen Fragehorizonte und geistigen Herausforderungen kennen lernen und die besondere Qualität dieser sprachlichen Gestaltung einschätzen lernen.

Rahmenthema 3: Das biblische Geschichtsverständnis

Didaktische Intention: Die Schülerinnen und Schüler sollen das biblische Geschichtsverständnis in seiner Spannung zwischen dem Willen Gottes und dem Autonomiestreben des Menschen erkennen lernen, Auswirkungen dieses Verständnisses bis heute verstehen lernen und dagegen andere Auffassungen von Geschichte beurteilen lernen.

Rahmenthema 4: Die Existenz des Einzelnen zwischen Gott und Gemeinschaft

Didaktische Intention: Die Schülerinnen und Schüler sollen wesentliche, das biblische Menschenbild bestimmende Fragen und Antworten der hebräischen Bibel kennen lernen sowie die diesen Normen verpflichteten Lebensentscheidungen und die daraus resultierenden existentiellen Herausforderungen und Bedrohungen verstehen lernen.

Rahmenthema 5: Lebenswirklichkeiten im Spiegel biblischer und nachbiblischer Texte

Didaktische Intention: Die Schülerinnen und Schüler sollen aus diesen Texten Modelle von Verhaltensweisen und Einstellungen zu allgemein-menschlichen Themen und Gegebenheiten kennen lernen und dabei Aspekte historischer Bedingtheit sowie zeitenthobener Geltung wahrnehmen.

2.2.3 Beispiele möglicher Kursthemen

Zum Rahmenthema 1: „Hebräisch als Sprache der Bibel“

Thematik der ersten drei Kurshalbjahre: Einführender Sprachunterricht

Didaktische Intention

Das durchgehende Ziel dieser als Einheit zu konzipierenden Kurshalbjahre ist, in die Sprache der hebräischen Bibel einzuführen, einige wesentliche Entwicklungen und Veränderungen (nicht selten Vereinfachungen) in den späteren Sprachstufen des Hebräischen bewusst zu machen und nicht zuletzt die eigentümlichen, nichtindogermanischen Formen und Strukturen des Hebräischen als einer semitischen Sprache hervorzuheben.

Die Auflistung der Lerngegenstände (siehe unten) folgt der systematischen Gliederung der hebräischen Grammatik (drei Hauptteile: Schrift- und Lautlehre, Formenlehre, Satzlehre). Die Abfolge und Chronologie der Behandlung dieser Gegenstände wird hauptsächlich durch Aufbau und Methodik des verwendeten Lehrbuchs bestimmt.

Damit ist jedoch noch wenig über die didaktische Intention der einführenden Sprachkurse gesagt: Formenlehre, Satzlehre, Wortbedeutungslehre müssen von Anfang an auf der Grundlage von Texteinheiten dargeboten werden, sodass den Lernenden der Funktionszusammenhang der einzelnen sprachlichen Elemente deutlich wird. Aus dieser Konzeption lassen sich die folgenden didaktischen Gesichtspunkte ableiten:

- die Hinübersetzung erübrigt sich für das Althebräische
- originale Texte oder – vor allem zu Beginn – originale Sätze (Verse) sind Grundlage und Ausgangspunkt des Sprachunterrichts

- statt des isolierten Lernens von Formen, Paradigmen und Vokabelgleichungen wird die Einsicht in die Funktionalität der sprachlichen Elemente angestrebt
- Formenlehre und Satzlehre werden parallel behandelt

In einem so konzipierten Sprachunterricht sollen Schülerinnen und Schüler die hebräische Sprache als geformten Ausdruck von Inhalten erleben. Dieser Intention entspricht es, schon vom ersten Halbjahr an auch die sinnbezogene Interpretation der hebräischen Sprachmittel, der Begriffswelt und – so früh wie möglich – der Textaussagen einzubeziehen. So ist gewährleistet, dass alle Bereiche und Ziele des Faches Hebräisch, wenn auch in unterschiedlicher didaktischer Funktion und Akzentuierung, vom ersten Kurshalbjahr an den Hebräischunterricht bestimmen. Die bruchlose, natürliche Fortsetzung eines so angelegten Sprachunterrichts ist der Lektüreunterricht der Halbjahre 12/II bis 13/II, in dem der sinnbestimmenden Interpretation der Texte ein zentraler Stellenwert zukommt.

Gegenstände der Kurshalbjahre 11/I bis 12/I

- Schrift- und Lautlehre:
 - Alphabet
 - Vokalzeichen
 - Silbenbildung, Schwa
 - Artikulationszeichen (Dagesch, Mappik)
 - Vokalisationsbesonderheiten bei Gutturalen und Resch
 - Betonungszeichen
 - * Mätäg, Maqqef
 - * die wichtigsten Akzente: Silluq, Sof Passuq, Atnach
 - Ketib und Qere
- Formenlehre:
 - Substantiv und Adjektiv:
 - * Genus und Numerus
 - * Status absolutus und constructus
 - * Segolata
 - * Substantive eigentümlicher Bildung
 - Artikel
 - Präfixe ךְ, ךָּ, ךֿ
 - Pronomina
 - * Personalpronomina
 - * Demonstrativpronomina
 - * Interrogativpronomina
 - Suffixe an Substantiven, Präfixe, Präpositionen
 - Verbum:
 - * Qal des starken Verbs (Präformativ- und Afformativkonjugation, ׀ consecutivum)
 - * Stämme des starken Verbs
 - * Verba gutturalia
 - * Suffixe am Verb
 - * Schwache Verben (ל'ה, ע'יו, פ'יו, פ'נ)

- Satzlehre:
 - Attribut und Prädikatsnomen
 - Satzarten:
 - * Verbalsatz
 - * Nominalsatz
 - * Zusammengesetzter Nominalsatz
 - so genannte Modi:
 - * Bekräftigung
 - * Verneinung
 - * Wunsch, Absicht, Aufforderung
 - אָשׁר -Sätze
 - Einleitungs- und Gliederungssignale und Konnektoren (וְהָיָה, וְהָיָה, וְהָיָה, וְהָיָה, וְהָיָה, וְהָיָה, וְהָיָה, וְהָיָה, וְהָיָה, וְהָיָה)
- Zur Vorbereitung der kontinuierlichen Bibellektüre:
 - Einführung in Text und Apparat der Biblia Hebraica
 - Einführung in den Lexikongebrauch
 - Anleitung zur Benutzung der Tabula accentuum
- Grundwortschatz von ca. 400 Wörtern
- Reflexion einiger eigentümlicher, nichtindogermanischer Formen und Strukturen des Hebräischen als einer semitischen Sprache:
 - Zur Schrift- und Lautlehre:
 - * Konsonantenschrift (ohne Vokalbezeichnung)
 - * Trikonsonantismus der Wurzeln (neben einer geringen Zahl von bilitteralen Wurzeln)
 - * Reichtum an Kehllauten und emphatischen (am Gaumen gebildeten) Lauten
 - Zu Nomen und Verb:
 - * Genitiv-Verbindung des Nomens durch Anlehnung des Nomen regens („Status constructus“)
 - * Differenzierung der Verbformen nach Aktionsarten („Stämmen“): Intensiv, Kausativ, Reflexiv usw.
 - * unvollendeter und vollendeter Aspekt beim Verbum („Imperfekt“ bzw. „Perfekt“), daneben (spätere) Herausbildung eines eigentlichen Zeitbegriffs (Zeitstufen)
 - Zur Satzlehre:
 - * Neigung zur Parataxe
- Berücksichtigung von Tendenzen und Innovationen der nachbiblischen Sprachentwicklung:
 - Reduktionen (z. B. Wegfall des inf. abs.; inf. cstr. nicht ohne ל oder – seltener – כ; Verschwinden des Pu'al-Stammes; Vermeidung suffigierter Verbformen; der Gebrauch von שׁל bei Nomen-Verbindungen)
 - Analogien (z. B. Verba ל"א wie ל"ה; inf. der Verba פ"נ und פ"ו nach dem Impf.: לִישַׁב bzw. לִישַׁב)
 - Aramaismen (z. B. Plural-Endung ין statt ים; im Vokabular: אָמָא, אָבָא statt אָב und אָם)
 - Neuformierung des Tempussystems
 - Neubildung von Nomina (z. B. nach den Typen Qetlā, Qittūl und Haqtālā: אָכִילָה Speise, דְּבוּר Sprache, הַזְמָנָה Einladung)

- Semantische Veränderungen (z. B. עולם Welt, bibl.: Ewigkeit; מוקש Mine, bibl.: Tierfalle; חשמל Elektrizität, bibl.: Bernstein)
- Lehn- und Fremdwörter (z. B. סנהדרין Sanhedrin, von gr. συνέδριον; לגיון Legion, von lat. legio; מברשת Bürste, aus dem Deutschen entlehnt)

Beispiel zum Rahmenthema 2: „Formen sprachlicher Gestaltung in der hebräischen Bibel“

Kursthema: Kultureller Austausch und Eigenständigkeit der hebräischen Bibel, dargestellt an der Übernahme und Verarbeitung literarischer Motive

Didaktische Intention

Der Kurs soll am Beispiel von Weltschöpfungstexten zeigen, wie die althebräische Literatur im Zusammenhang der frühen vorderasiatischen Literaturen entstanden ist. Das allgemeine Phänomen einer wechselseitigen kulturellen Befruchtung benachbarter Völker wird hier in der Übernahme fremder Gestaltungsmittel und literarischer Motive exemplarisch deutlich. Der Vergleich verschiedener Gestaltungen desselben Motivs erhellt im besonderen Maße die formalen und inhaltlichen Eigenarten der jeweiligen Fassungen, ihre Bezogenheit auf konkrete historische Herausforderungen und das in ihnen zum Ausdruck kommende Welt-, Geschichts- und Existenzverständnis.

Als Ausgangspunkt geeignet sind die innerbiblischen Belege einer älteren Vorstellung von der Weltschöpfung als Kampf mit dem Chaoswasser im Vergleich zu deren mesopotamischen Vorlagen. An Ps 104 und der priesterschriftlichen Schöpfungserzählung kann die schrittweise israelitisch-monotheistische Durchdringung dieses Motivs als Antwort auf die Exilskrise deutlich werden.

Das Sintflutmotiv, als Abschluss der Schöpfungsgeschichte schon mesopotamisch vorgegeben, kann im Vergleich der vorpriesterschriftlichen mit der priesterschriftlichen Fassung und beider mit der altorientalischen Vorlage Einblick in unterschiedlich akzentuierte Welt- und Menschenbilder geben.

Mögliche Texte

Allgemeine Vorbemerkung zu den Kursbeispielen zu den Rahmenthemen 2 bis 5: Die Textangaben bei den Kursbeispielen sind Vorschläge für die Textauswahl. Für die Unterrichtswirklichkeit ist davon auszugehen, dass ein Textumfang von ca. 130 bis 180 Versen Originaltext für ein Kurshalbjahr realistisch ist. Die übrigen vorgeschlagenen Texte sollten in Übersetzung in den Unterricht einbezogen werden.

- Ps 89 (evtl. V. 1–19) und Jes 51,6–19: Schöpfung als Kampf mit dem Chaoswasser; liturgische Funktion von Schöpfungstexten
- Enuma Elish I–VI (in Auszügen und Übersetzung): der babylonische Schöpfungsmythos

- Ps 104 und der Sonnenhymnus des Echnaton: die hymnische Verarbeitung des Schöpfungsthemas in Auseinandersetzung mit dem ägyptischen Denken
- Gen 1,1–2,4a: die Schöpfungserzählung der Priesterschrift, ihre Kompositionsstruktur und anthropologischen Aussagen; Vergleich mit den anthropologischen Aussagen des Enuma Elisch
- Gen 6,1–9,17: der biblische Sintflutbericht, literarkritische Beobachtungen und Quellenscheidung
- Gilgameschepos XI oder Atramhasismythos (in Übersetzung): Vergleich mit der biblischen Erzählung

Ausweitungen

- Ovid, Metamorphosen 1,177–437 (in Übersetzung): Vergleich mit den angeführten Texten; Diskussion einer literarischen oder motivlichen Abhängigkeit
- Raschi, Pentateuchkommentar (in Auswahl z. St.): Einblick in die jüdische Auslegungs- und Wirkungsgeschichte der angeführten Texte
- Mose ben Maimon, Führer der Unschlüssigen II,30: Einblick in eine philosophische Auslegung der ersten Bibelverse

Beispiel zum Rahmenthema 3: „Das biblische Geschichtsverständnis“

Kursthema: *Die Zeit der Richter – theologische Fiktion und historische Realität*

Didaktische Intention

Das Richterbuch bietet einen Einblick in die Epoche zwischen Landnahme und Staatenbildung – eine Zeit, in der sich in der Auseinandersetzung mit den kanaanäischen Landesbewohnern und andrängenden Nachbarvölkern sowie in innerisraelitischen Streitigkeiten und Klärungsprozessen die geschichtliche Größe Israel herausgebildet hat. Allerdings haben wir im Richterbuch kein getreues Spiegelbild historischer Realitäten vor uns. Das liegt einmal an der Eigenart der überkommenen Stoffe und Quellen: individuelle Heldengeschichten und Anekdoten, die zunächst nur zum Erzählgut einzelner Stämme und Sippen gehörten und wohl in einem „Retterbuch“ (wahrscheinlich im 9. Jh.) zusammengefasst wurden. Zum anderen wurden diese Materialien dann von Späteren generalisiert und nationalisiert, d. h. auf eine gesamtisraelitische Ebene gehoben: die einzelnen „Retter“, die sich durch militärische Taten ausgezeichnet hatten, wurden in Analogie zu den aus einer alten Liste bekannten „kleinen Richtern“ (Ri 10,1–5; 12,8–15), die in ihrer Zeit wohl nur zur zivilen Verwaltung und Rechtsprechung über eine Stadt oder einen Landbezirk eingesetzt waren (יָשַׁב רָיָה; herrschen, regieren), zu politischen Führern ganz Israels umgedeutet.

Diese generalisierende und nationalisierende Geschichtsdeutung schreibt man den Hauptredaktoren des Richterbuches, den so genannten Deuteronomisten der Exilszeit, zu. Diese fragten sich nach 586, wie das Land ohne die gescheiterte In-

stitution des Königtums weiterhin regiert werden könne. Sie zeigten auf die vorkönigliche Richterzeit, als auf bestimmte Männer und eine Frau der Geist JHWHs kam und diese zur Leitung und Rettung befähigte. Richterzeit und Exilszeit haben demnach gemeinsam, dass Menschen nichtköniglicher Herkunft die Regierung ausüben. Die Richterzeit ist damit als ideales Gegenmodell zu der negativ bewerteten Königszeit konzipiert.

Die im Folgenden skizzierte Behandlung des Richterbuches im Hebräischunterricht setzt sich zum Ziel, die theologische Fiktion, der nur wenig Sicheres über die historisch authentischen Formen und Ordnungen des Lebens der israelitischen Stämme während der so genannten Richterzeit entnommen werden kann, aufzudecken und durchschaubar zu machen.

Mögliche didaktische Schwerpunkte

Zur Erreichung dieses Ziels können u. a. die nachfolgenden didaktischen Aspekte hilfreich sein.

Das Richterbuch als literarischer Gegenstand:

- Dreiteilige Gliederung des Buches:
 - Doppelte Einleitung: 1,2–2,5; 2,6–3,6
 - Richtererzählungen (Hauptteil): 3,7–16,31
 - Anhang (2 Einzelerzählungen): 17,1–21,25
- Aufbau der einzelnen Geschichten und Texteinheiten; 2 Beispiele:
 - 3,12–30 (Ehud): Deuteronomistischer Rahmen (12–15 und 27–30) und vordeuteronomistische Heldengeschichte (16–26), Höhepunkt: unmittelbare Begegnung Ehuds und Eglons (20–22)
 - 9,7–15 (Jotamfabel): a) Einführungsszene (8) b) dreifache Bildsequenz in formaler Parallelität (Antrag der Bäume – Abwehr des Einzelbaums, 9–13) c) Schluss-Szene (14f)
- Beispiele typischer Erzählelemente:
 - Ätiologisches: Altarätiologie (6,24); Namensätiologie (6,32); Ortsätiologie (7,25); Ätiologie eines Brauchs (11,40)
 - „hintergründige“ Erzählweise (im Sinne E. Auerbachs): 3,16–26 (vordeuteronomistische Ehud-Episode); 11,29–40 (Jiftachs Gelübde)
 - Leitwörter: 4,8 (viermaliges הלך illustriert das Bedürfnis nach Begleitung); 5,30 (viermaliges שלל „Beute“ hebt nachdrücklich das Missverständnis der Mutter Siseras hervor); 8,10–12 (viermaliges מחנה „Lager, Heer“ steigert die Größe des Sieges)

Literarkritische Beobachtungen und Rückschlüsse:

- Das deuteronomistische Geschichtsschema („Programm“) in 2,6–3,6 und die dtr. Rahmung und Bearbeitung der alten vordtr. Heldengeschichten; Erkennen der Einzelelemente des Programms in ihrer ständig wiederkehrenden Formelhaftigkeit: stereotype Wendungen vom Vergehen (Abfall) des Volkes, vom Zorn JHWHs, der Auslieferung an den Feind, der Klage des Volkes, des Erbarmens JHWHs, der Berufung eines Retters, der Rettung und der Ruhe.

- Heterogenität und Ungereimtheiten der sekundären dtr. Rezension; drei Beispiele:
 - nachträgliche Übertragung der Richterformel auf Simson, den Einzelkämpfer und „Helden“ von Schwänken und bösen Streichen (13,1; 15,20; 16,31)
 - Unterbrechung der zusammengehörigen Berichte über die „kleinen Richter“ in 10,1–5; 12, (7) 8–15 durch die Jiftach-Erzählung, also Zugehörigkeit des Jiftach zur Reihe der „kleinen Richter“ (12,7) und „großen Richter“ (10,17–12,6)
 - königtumsfreundliche (!) Tendenz der offenkundig nachdtr. Anhangsgeschichten (17–21, siehe die rahmende Formel „Es gab keinen König in Israel“ 17,6; 18,1; 19,1; 21,25)

Hypothesen zur historischen Realität im frühen Israel:

- Kritik der Amphiktyonie-Theorie M. Noths
- Eigenständigkeit der Sippen (משפחות) und Sippenverbände (z. B. Abieser 6,34) oder – in wichtigen Kriegsfällen – des Stammesheerbanns (גבורי החיל) und gelegentlich einer Stämmekoalition (z. B. im Kampf gegen Jabin/Sisera 4f)
- JHWH-Kriege der Sippenverbände, Einzelstämme und Stämmekoalitionen (nicht „heilige Kriege“)
- patriarchalische Sozialordnung: Kollegien von Ältesten als Oberhäupter vermöglicher Familien (בתיים), Fehlen eines institutionalisierten Gremiums zur Regelung der Belange Gesamtisraels (spätere Fiktion!); Struktur des vorstaatlichen Israel als „segmentäre Gesellschaft“; „akephale“, d. h. politisch nicht durch eine Zentralinstanz organisierte Gesellschaft

Berücksichtigung topographischer und landeskundlicher Voraussetzungen:

- Bedrohung durch ostjordanische Völker: Edomiter (3,7–11: Otniel), Moabiter (3,12–30: Ehud), Midianiter (6–8: Gideon) und Ammoniter (10,6–11,33: Jiftach)
- Auseinandersetzung mit den monarchisch regierten kanaanäischen Stadtstaaten: Debora/Barak gegen Jabin, den König des nordgaliläischen Hazor, und seinen Feldherrn Sisera bei Megiddo in der Jesreel-Ebene (4f.)
- Druck der überlegenen Philister auf den kleinen Nachbarn Dan: die sagenhaften Singsongeschichten (13–16) als Reflex auf dieses ungleiche Nebeneinander

Anthropologische Bedeutsamkeit des Richterbuches – Distanzierung von menschlicher Gewalt und Herrschaft:

- Schonungslose Offenlegung von Erscheinungsformen und Strukturen von Gewalt unter Menschen; ein Beispiel: die Untat der Bewohner von Gibeon und die damit ausgelöste Gegengewalt (Rache) der Israeliten (19–21); die herzliche Gastlichkeit des Judäers (19,3–9) und des alten Mannes in Gibeon (19,16ff) als Gegenmodell; das Schicksal der Tochter Jiftachs als Beispiel für das Leiden an und unter der Gewalt einer Kollision der Pflichten (11,29–40, vgl. Händels Oratorium Jephtha)
- Misstrauen gegen menschliche Herrschaft (8,23); Widerstand gegen das Königtum (9,8–15 Jotam-Fabel, M. Buber: „die stärkste antimonarchische Dichtung der Weltliteratur“); die göttliche Berufung der Richter als Legitimation zur Ausübung von Herrschaft

Mögliche Texte (siehe auch Vorbemerkung Seite 21)

- 2,6–3,6: das deuteronomistische Programm (2. Einleitung)
- 3,12–30: Ehud
- 4,1–16: Sieg über Sisera
- 7,1–8,3: Gideons Kampf gegen die Midianiter
- 8,22–35: Gideons Ablehnung der Königswürde
- 9,7–21: Jotam-Fabel
- 11,29–40: Jiftachs Gelübde und Sieg

Ausweitungen

- Gestalten und Themen des Richterbuchs in Kunst, Musik und Literatur (z. B. zu Simson: fünf Gemälde Rembrandts, Oper „Samson et Dalila“ von C. Saint-Saëns und Händels Oratorium „Samson“, F. Wedekinds Drama „Simson“)
- Der sich im Richterbuch manifestierende Behauptungswille der Hebräer (in ständigen Grenz- und Abgrenzungskriegen gegen die autochthonen Kanaanäer sowie in existenzbedrohenden Abwehrkriegen gegen die andrängenden Nachbarvölker) – ein auch die Geschichte und Politik des modernen Israel bestimmendes Element
- Gewalt im Richterbuch und überhaupt in der hebräischen Bibel – Beispiel und Orientierungshorizont für das Verstehen vergangener Stationen unserer abendländischen Geschichte sowie der heutigen Aktualität des Themas

Beispiel zum Rahmenthema 4: „Die Existenz des Einzelnen zwischen Gott und Gemeinschaft“

Kursthema: Das tragische Geschick des Königs Saul – seine Entwicklung vom erfolgreichen Heerführer und Retter seines Volkes zum militärisch besiegt und seelisch zerrütteten Menschen

Didaktische Intention

Der Kurs stellt es sich zur Aufgabe, die Persönlichkeit Sauls im Zwielficht der Überlieferungsgeschichte herauszuarbeiten. Auf der einen Seite zeigt er die psychologische Entwicklung vom charismatischen, dem Ekstatikertum verhafteten Heerführer zum schwermütigen, von Neid und Misstrauen zerfressenen einsamen König, auf der anderen Seite – als Hintergrund und Begründung – das wechselnde Gottesverhältnis zwischen göttlichem Auftrag (Salbung), göttlicher Verwerfung und tatsächlichem Niedergang. Die doppelte Perspektive – psychologische Sicht und theologische Beurteilung – und damit die unterschiedliche Wertung Sauls findet ihren Grund in der komplizierten Redaktionsgeschichte, die wenigstens an einem Punkt (1 Sam 9,1–10,16) ein wenig aufgehellt werden sollte. Dadurch wird die Einsicht der Schülerinnen und Schüler in die ambivalente Beurteilung Sauls auch in den anderen Texten geweckt, ohne dass überall eingehende Literarkritik möglich oder nötig wäre.

Mögliche Texte (siehe auch Vorbemerkung Seite 21)

- 1 Sam 8; 10,17–27; 12: Der theologische Vorbehalt gegenüber dem Königtum Sauls
- 1 Sam 9,1–10,16: Die Sage von der Suche Sauls nach den Eselinnen seines Vaters und der Salbung durch Samuel
- 1 Sam 11,1–15: Saul, der von Gott zum Retter von Jabesch ermächtigte Krieger, wird zum König erwählt
- 1 Sam 14,47–52: Der Überblick über die Kriegstaten Sauls
- 1 Sam 15,1–35: Sauls Irrweg und der Verlust seiner göttlichen Legitimation
- 1 Sam 16,14–23: Die seelische Zerrüttung Sauls als Folge der göttlichen Verwerfung und Davids Rolle als Beistand für den kranken König
- 1 Sam 18,6–16: Das Verhältnis zwischen Saul und David verschlechtert sich. Sauls krankhaftes Misstrauen und Neid gegenüber dem erfolgreichen und beliebten David
- 1 Sam 18,17–30: David wird Sauls Schwiegersohn – doch die Kluft zwischen beiden vertieft sich
- 1 Sam 19,1–7: Jonathan, der Freund Davids, vermag vorübergehend zwischen Saul und David zu vermitteln
- 1 Sam 19,8–17: Die Zuspitzung der Krise: David muss vor Sauls Mordanschlägen fliehen
- 1 Sam 28,3–25: Sauls Besuch bei der Hexe zu Endor – sein letzter, verzweifelter und vergeblicher Versuch, der Todesverfallenheit zu entgehen
- 1 Sam 31,1–13: Sauls schlimmes Ende, die Schändung seiner Leiche und das ehrenvolle Begräbnis durch die dankbaren Leute von Jabesch
- 2 Sam 1,1–27: Die Aufnahme der Todesbotschaft durch David und seine Totenklage

Ausweitungen

- 1 Sam 7,2–7: Die Darstellung Samuels als eines Richters, der die Eigenart der so genannten „großen“ wie der „kleinen“ Richter in sich vereinigt und so die Fürsorge Gottes für sein Volk verbürgt (Voraussetzungen durch vorherige Lektüre, Referat oder Lehrervortrag: Eigenart und Geschichte des Richteramtes in Israel; das Schicksal der heiligen Lade)
- 1 Sam 24,1–23: Davids Großmut und Gottesfurcht in der Höhle zu Engedi bringen Saul vorübergehend zur Einsicht und Anerkennung des göttlichen Willens; Paralleltext: 1 Sam 25,1b–44
- Texte aus Hiob: anthropologischer Aspekt: Hiob nimmt alles aus Gottes Hand an, weder verzweifelt er an seiner Situation, noch zweifelt er an Gott, er fordert Gott zu einer Antwort heraus
- Texte aus Kohelet: z. B. Kapitel 3. Ein jegliches hat seine Zeit, unter dem Aspekt des Schicksalhaften, des Gottgegebenen. (Die Beispiele aus Hiob und Kohelet auch unter dem Aspekt der sprachlichen Entwicklung unter dem Einfluss des Biblisch-Aramäischen)

- Zeitungsartikel aus Israel: z. B. über die Problematik der Rückgabe der Golanhöhen oder der Siedlungspolitik (Aspekte: Krieg bzw. Macht)
- Vergleich mit dem materialistischen Menschenbild (philosophischer Aspekt): der Mensch als höchste Stufe „des Tiers“, „ohne Seele“, ohne Transzendenzbezug

Beispiel zum Rahmenthema 5: „Lebenswirklichkeiten im Spiegel biblischer und nachbiblischer Texte“

Kursthema: Liebe und Freundschaft in der hebräischen Bibel

Didaktische Intention

Anhand der Begriffe Liebe und Freundschaft sollen die Schülerinnen und Schüler einen wesentlichen Bereich menschlichen Miteinanders in seiner sprachlichen Darstellung kennen lernen. In diesem Zusammenhang vermittelt die Behandlung des Hohen Liedes einen Einblick in eins der schönsten poetischen Bücher der hebräischen Bibel als Beispiel der Ausdrucksfähigkeit und Sprachgewalt althebräischer Profanlyrik.

Zugleich sollen die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass in der hebräischen Bibel der Begriff Liebe die gesamte Spannbreite von der zerstörenden Leidenschaft und der Sexualität bis hin zur Selbsthingabe und zur Gottesliebe umfasst. Dabei wird einerseits die Liebe durch den Aspekt der Erwählung und des Bundes über die rein triebhafte und gefühlsmäßige Ebene gehoben und betrifft so den ganzen Menschen. Andererseits ist die Gottesliebe zwar Voraussetzung der Schöpfung, aber auch für die Liebe des Menschen gilt die entmythologisierende Haltung gegenüber dem natürlich, schöpfungsmäßig Gegebenen: Menschliche Liebe hat einen Sinn in sich und ist nicht Konkretion eines Geschehens in der Götterwelt. Gerade dies gilt für die Liebe, die im Hohen Lied dargestellt wird. D. h. Gott steht jenseits der Polarität des Geschlechtlichen.

Didaktische Aspekte der Behandlung des Themas

- ◆ Das Hohe Lied als Beispiel althebräischer Liebespoesie:
Das Hohe Lied wird von einer reichen und wechselvollen Auslegungsgeschichte begleitet. Dabei ist die Hauptfrage: Wie gelangte eine profane Dichtung in den hebräischen Kanon und unter die Megillot?
 - Allegorisch-typologische Deutung:
Das Hohe Lied stellt das Liebesverhältnis Gott – Israel dar (Bundes- und Erwählungsliebe Gottes; Verlauf der Heilsgeschichte), das Verhältnis Christus – Kirche bzw. Gläubiger, auch das Verhältnis Seele – Wort Gottes oder das Gespräch Christus – Maria
 - Kultisch mythologische Deutung:
Es wird die Hochzeitsfeier des Geschwister-Götterpaares dargestellt: Sonnengott (Dod) und Mondgöttin Ishtar (Sulamit); oder es handelt sich um die Liturgie zum Adonis-Tammuz-Kult. Von daher kommen Vorstellungen von Tempelprostitution und *ιερός γάμος* in den Blick

- Profane Deutung:
 - Sammlung altisraelitischer Hochzeitslieder, die sich zur Volksliturgie entwickelt haben. Die Parallele zum Hohen Lied ist dann die syrische Dreschtafel, wo Bräutigam und Braut sieben Tage als König und Königin gefeiert werden. Jedoch ist die syrische Dreschtafel erst aus späterer Zeit belegt, und darüber hinaus ist fraglich, ob das Hohe Lied die eheliche Liebe im Blick hat
 - Sammlung profaner Liebeslieder ohne direkten Bezug zu Hochzeit und Ehe: Gerleman (Ruth.Hoheslied, Biblischer Kommentar XVIII) macht deutlich, dass Parallelen zur altägyptischen Liebeslyrik und zur ägyptischen Kunst (Plastik) festzustellen sind. Dabei hat die Lyrik im Hohen Lied deiktischen Charakter wie im Orient üblich, weniger wie im Abendland Lyrik als Versuch, das Erlebnis des Betrachters zu gestalten (fehlende Distanz). Im Hohen Lied fehlen moralische Gesichtspunkte, stattdessen geht es um Liebesgenuss und sinnliche Schönheit (siehe unten zu 2)

Die Deutung als Drama setzt zu viele Textumstellungen voraus, die auch insgesamt nicht als zwingend betrachtet werden können. Jedoch ist der dialogische Charakter unverkennbar.

Die Aufnahme in den Kanon geschah vielleicht aus der allegorischen Deutung heraus, obwohl diese erst nach der Kanonfestlegung bei Rabbi Aqiba greifbar ist. Darüber hinaus können aber auch andere Gründe eine Rolle gespielt haben: 1. das hohe Alter: Eine enge Beziehung zur ägyptischen Kunst und Kultur ist für die Zeit Salomos gegeben. Der Gebrauch des ψ -relativum und die persischen (פרדס 4,13) bzw. griechischen (אפריון 3,9) Fremdworte müssen dem nicht unbedingt widersprechen. 2. inhaltlich: Zwar wurde möglicherweise die profane Redeweise des Hohen Liedes in späterer Zeit als anstößig empfunden, jedoch könnte die unmythologische Rede- und Sichtweise bestimmend gewesen sein. JHWH steht jenseits der Polarität der Geschlechter. Fruchtbarkeitskulte und *ἱερός γάμος* können mit dem Gott Israels nicht in Verbindung gebracht werden.

Als Haftara-Lesung zum Sabbat der Pesach-Woche ist das Hohe Lied frühestens nach der Mitte des 5. Jhd. n. d. Z. festgelegt worden. Hierbei war wahrscheinlich die allegorische Deutung maßgebend: Redet das Buch von der Liebe JHWHs zu seinem Volk und bezeugt seinen Heilswillen, so ist die Verknüpfung mit der Erinnerung an den Exodus naheliegend.

Mögliche Texte: (siehe auch Vorbemerkung Seite 21)

Zur Parallelität mit altägyptischer Liebeslyrik:

- Tür-Klage: 2,8–14; 5,2–8
- Beschreibungslieder: 4,1–7; 7,2–10 (Mädchen); 5,10–16 (Jüngling)

Daneben z. B.:

- 1,5–8: die Geliebte; Suche des Hirten
- 1,9–2,7: Zwiegespräch der Liebenden
- 6,4–12: Lobpreis der Geliebten
- 8,1–4: Sehnsucht der Geliebten
- 8,5–7: Macht der Liebe

◆ Menschliche Liebe in der hebräischen Bibel

Die אהבה, die den gesamten Menschen betrifft, umfasst alle Bereiche der Liebe: Erotik, Sexualität, Eheliebe, Selbsthingabe, Freundschaft, Gottesliebe. Dabei ist der Gedanke des erwählenden Entschlusses (ברית) und der über die Gefühls-ebene hinausgehende Aspekt des Erkennens (ידע) unbedingt zu berücksichtigen. Dabei kann Erkennen als Begreifen und in der Folge als Ergriffen-Sein verstanden werden. Während es bei den Griechen um Seitensprünge der Götter ging, hat das Judentum die Ideal-Ehe im Blick, die Mann und Frau in derselben Weise verbindet wie Gott mit Israel, d. h. Gottesbund und Ehebund werden beide als ברית verstanden.

● Liebe zwischen Mann und Frau:

Gott hat die Welt aus Liebe geschaffen; aber die Liebe braucht ein Gegenüber. Daher erfolgt die Schöpfung des Menschen. Der Mensch seinerseits findet die vollkommene Identität auf Erden nur im Mitmenschen, insbesondere im Gegenüber des anderen Geschlechts. Daher wurde der Mensch als „Zweieinigkeit“ (Lapide) geschaffen. In der Verbundenheit und Einigkeit von Mann und Frau ist die Gottesebenbildlichkeit greifbar. Z. B.:

- Gen 24 (Brautwerbung um Rebekka)
- Gen 29,15–30 (Jakob – Rahel)
- Ruth 3,1–4,14 (Boas – Ruth)
- 1 Sam 18,17–26 (David – Michal; Michal liebt David!)
- Dtn 24,5 (Sexualität nicht nur zur Fortpflanzung)

● Liebe zwischen Vater und Sohn:

- 2 Sam 18,24–19,5 (David und Absalom, Liebe als Schwäche)

● Freundesliebe:

- 1 Sam 18,1–4; 20,1–42 (David und Jonathan; Liebe als ברית).

● Liebe und Hass:

- 2 Sam 13,1–22 (Thamar und Ammon; zerstörende Liebe)

Während sonst in der hebräischen Bibel die Schönheit der Frau nur unter Vorbehalt erwähnt wird und andere Eigenschaften dazutreten (Ehefrau!), finden sich beim Jahwisten und in den Erzählungskränzen von Davids Aufstieg und der Thronnachfolge Davids eine auch von der Umgebung (Kanaanäer: Geschlechtsleben in religiöser Sphäre) unterschiedene Darstellungsweise, die dem Hohen Lied verwandt ist: Lyrisierung der geschlechtlichen Liebe, die das Persönliche und Einmalige der Erlebnisse betont (siehe oben).

◆ Liebe Gottes zum Menschen

Sie ist geprägt von dem Gedanken der Erwählung, die sich gerade den Schwachen in Barmherzigkeit zuwendet.

● zu Israel:

- Ex 19,4–6; 20,2.4–6 (erwählender, rettender und eifernder Gott)
- als Sohn: Ex 4,19–23 (Hohes Lied als Haphtara-Lesung am Sabbat der Pesach-Woche); Hos 11,1–6
- als Braut: Hos 2,4–25; Jer 2,2–3; Ez 16,6–19; Jes 54,4–10; 62,1–9

● zum Einzelnen:

- 2. Sam 12, 24–25; 1. Kön 3,4–15 (Salomo); (zum Haus Davids: 2. Sam 7,1–16)

- ◆ Liebe als menschliche Antwort auf Gottes Liebe
 - Gehorsam:
 - Dtn 6,4–13(Sch^oma Jisrael)
 - Nächstenliebe:
 - Lev 19,1–18.34; Ex 23,4 –5

Ausweitungen

Zur Wirkungsgeschichte des Hohen Liedes vorzugsweise aus der allegorisch-typologischen Deutung:

- Jüdisch z. B.:
 - Märtyrertod der Juden beim Pogrom am 27.05.1096 in Mainz gemäß Hld 8,6 verstanden
 - Schoschana Rabinovici, Dank meiner Mutter (hebräischer Titel: פצעים שלא הגלידו), bringt die Erfahrung des Holocaust mit dem Hohen Lied in Verbindung.
- Christlich:
 - Hochmittelalterliche Liebeslyrik (Minnesang), Bernhard v. Clairvaux, Marienlyrik
- Modern:
 - Israelische Liebeslieder, die z. T. Formulierungen des Hohen Liedes aufnehmen. Insbesondere das שיר לשלום, das beim nahöstlichen Friedensprozess eine Rolle spielt (Ermordung Jizchaq Rabins)

2.2.4 Möglichkeiten fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens

Die grundlegenden interdisziplinären Aspekte des Faches Hebräisch und damit die Ansatzpunkte für eine fächerverbindende Kooperation sind oben in der Fachcharakteristik (vgl. Kapitel 1.1.1) dargestellt. Auf der Ebene der Rahmenthemen bieten sich u. a. die folgenden Zusammenhänge an:

Der Sprachunterricht, wie ihn das **Rahmenthema 1** akzentuiert, ist wegen seiner kontrastdidaktischen Anlage beständig darauf angewiesen, Kenntnisse aus den bisher erlernten indogermanischen Sprachen zu aktivieren und zum Strukturvergleich heranzuziehen (vgl. Kapitel 3.2.2.1). Ein durch diese Vergleichs- und Reflektionsarbeit geschärftes Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Sprache, Denken und Wirklichkeitserfassung kommt einerseits dem Unterricht in anderen sprachlichen Fächern zugute, kann andererseits aber auch im Fach Philosophie im Kontext erkenntnistheoretischer und sprachphilosophischer Themen eingebracht werden.

Die fächerverbindenden Zusammenhänge des **Rahmenthemas 2** liegen im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld. Kenntnisse über grundlegende Erzählstrukturen, literarische Gattungen und stilistische Ausdrucksmittel können insbesondere aus den anderen Alten Sprachen und aus dem Deutschunterricht eingebracht werden oder aus dem Hebräischunterricht in den Literaturunterricht anderer Fächer eingehen. Eine besondere literarische Eigenart biblischer Texte,

nämlich ihre diachrone Tiefendimension aus einer oft mehrstufigen anonymen Entstehungsgeschichte und ebenso die jüdische Auslegungsgeschichte dieser Texte in ihrer kreativen Fortschreibung des kanonischen Textes werden erst im Kontrast zu anderen Konzepten von literarischem Werk und Autorschaft hinreichend wahrgenommen und gewürdigt. Ein Literaturunterricht, der neuere rezeptionsorientierte Ansätze aufgreift, findet hier im Hebräischunterricht einen kompetenten Gesprächspartner. Die nachbiblische Wirkungsgeschichte von Texten und Gattungen der hebräischen Bibel in der christlichen, in der islamischen und auch in der säkularen Literatur bietet dafür zahlreiche Themen und Gegenstände.

Die Arbeit am **Rahmenthema 3** führt zur Einsicht in grundlegende Muster von Geschichtswahrnehmung: Geschichte als kontinuierlicher Prozess, der linear oder zyklisch angelegt ist, einem Dekadenz- oder Fortschrittsmodell folgt oder apokalyptisch abbricht. Wesentliche Muster abendländischen Geschichtsdenkens finden sich in der hebräischen Bibel grundgelegt und können auf dieser Basis sinnvoll mit anderen, außereuropäischen Formen der Geschichtswahrnehmung ins Gespräch gebracht werden. Deshalb ist der Hebräischunterricht sowohl für einen Geschichtsunterricht, der metahistorische Fragen reflektiert, als auch für einen einschlägigen Kurs im Fach Philosophie ein geeigneter Kooperationspartner.

Innerhalb der **Rahmenthemen 4 und 5** sind fächerverbindende Zusammenhänge mit dem Fach Philosophie (insbesondere dem Anthropologie- und Ethikkurs dieses Faches) herzustellen. Die spannungs- und facettenreichen Prozesse des Gestaltwandels der Vergemeinschaftungsformen und der schrittweisen Individualisierung im Laufe der Geschichte Israels lassen sich in Kooperation mit dem Fach Sozialwissenschaften vertieft bearbeiten. Biblische Gestalten und Ereignisse als Sujet von Werken der bildenden Künste und der Musik können Gegenstand fächerverbindenden Unterrichts mit den musischen Fächern werden. Mit dem Fach Religionslehre verbindet das Hebräische neben vielfachen thematischen Überschneidungen vor allem der Bezug auf das beiden Fächern gemeinsame Textkorpus der hebräischen Bibel. Bei der Interpretation zentraler Quellentexte einer biblischen Menschen- und Gotteslehre (z. B. Gen 1–11; Ex 20) werden im Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler aus einem Hebräischkurs besondere philologische Verständnishilfen geben können.

2.2.5 Möglichkeiten projektorientierten und selbstständigen Arbeitens

Fachspezifische Projektthemen des Hebräischunterrichts liegen in zwei Richtungen: einerseits in der Zusammenarbeit mit einer bestehenden jüdischen Gemeinde, in der Erkundung und Dokumentation der Geschichte örtlicher jüdischer Gemeinden, ihrer Kultgeräte, Bauten und Friedhöfe; andererseits in auf den Staat Israel bezogenen Projekten, z. B. im Rahmen einer Schul- oder Städtepartnerschaft.

Dank der fundamentalen Bedeutung seiner Themen und Gegenstände kann das Fach Hebräisch mit vielen Projekten kooperieren, überall dort nämlich, wo ein – biblischer oder nachbiblischer – jüdischer Aspekt eingebracht werden kann. Dies ist vor allem bei zahlreichen historisch, lokal- oder zeitgeschichtlich orientierten Projekten der Fall.

Spezifische Fragestellungen und Sachaspekte vermag das Fach Hebräisch fächerverbindend einzubringen, wo Probleme des Friedens und der Gerechtigkeit sowie der interkulturellen Begegnung und des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Herkunft in Projekten bearbeitet werden. Gleiches gilt bei Projekten mit religiöser oder theologischer Thematik.

2.3 Obligatorik und Freiraum

Die Obligatorik des Faches Hebräisch umfasst zunächst die Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler, die kontinuierlich in der gymnasialen Oberstufe am Hebräischunterricht teilgenommen haben, an dessen Ende verfügen müssen.

Diese werden im Folgenden benannt:

- 1) Beherrschung der hebräischen Sprache in dem Umfang, der zum Verstehen und Übersetzen eines mittelschweren biblischen Textes erforderlich ist, einschließlich der Fähigkeit, diese Kenntnisse bei der Reflexion von Form und textueller Funktion hebräischer Sprachmittel anzuwenden und beim Vergleich mit späteren Sprachstufen des Hebräischen und mit den indogermanischen Sprachen, insbesondere der deutschen Sprache, einzusetzen
- 2) Fähigkeit, einen mittelschweren Text aus der hebräischen Bibel angemessen zu erschließen und unter Anwendung der gelernten Methoden ins Deutsche zu übersetzen und differenziert zu interpretieren
- 3) Kenntnis der für das Verständnis biblischer Texte erforderlichen Sachverhalte aus Geschichte, Kultur und Topographie Israels einschließlich von Kenntnissen über die jüdische Lebenswirklichkeit am Schulort und in Israel
- 4) Einsicht in Deutungen menschlichen Lebens in biblischen Texten einschließlich deren Nachwirkung und Rezeption
- 5) Beherrschung folgender fachspezifischer Methoden:
 - Analyse neu vorkommender Wörter mit dem Ziel, ihre lexikalische Form für die Benutzung eines Wörterbuches zu erschließen
 - Bestimmung der Bedeutungsmöglichkeiten eines Wortes aus dem Textzusammenhang
 - Bestimmung von Wortformen und syntaktischen Strukturen aus dem Textzusammenhang
 - Methoden der Erschließung, Übersetzung und Interpretation eines Textes einschließlich des sinngemäßen Lesens eines punktierten Textes
 - sachgerechter Umgang mit den spezifischen Hilfsmitteln, vor allem Wissenschaftliches Wörterbuch, Konkordanz, Tabula accentuum
- 6) Beherrschung folgender allgemeiner wissenschaftlicher Arbeitstechniken:
 - der Anfertigung eines Verlaufs- und Ergebnisprotokolls
 - der Anfertigung eines Referats und dessen freien Vortrags, ggf. unter Verwendung einer Referatsskizze

Diese Kompetenzen können nur dann hinreichend erworben werden, wenn im Unterricht die folgenden Rahmenbedingungen beachtet werden:

- Der einleitende Sprachunterricht muss spätestens am Ende des Halbjahres 12/I abgeschlossen sein. Ein früherer Abschluss ist wünschenswert.
- Der Unterricht muss sich in den Halbjahren 12/II und 13/I an zwei unterschiedlichen Kursthemen, die aus den Rahmenthemen 2 bis 5 abgeleitet sind, orientieren. Mindestens in einem dieser Halbjahre muss die Textarbeit auch an Psalmen oder Texten in gebundener Sprache aus Propheten oder Weisheitsliteratur erfolgen.
- In 13/II kann ein weiteres Rahmenthema gewählt werden (außer Rahmenthema 1) oder ein in 12/II oder 13/I berücksichtigtes Rahmenthema in erweiterndem oder vertiefendem Sinn wieder aufgenommen werden.

Aus den genannten Regelungen 1 bis 6 wird deutlich, dass für den Hebräischunterricht lediglich die unverzichtbaren Rahmenbedingungen verbindlich festgelegt sind. Die obligatorischen Regelungen sichern einerseits den unverzichtbaren Umfang, den die Arbeit mit Originaltexten haben muss, indem sie die Dauer des Sprachunterrichts und dessen Inhalte auf ein angemessenes Maß beschränken, andererseits die hinreichende Breite der behandelten Themen und Gegenstände, mit denen die Schülerinnen und Schüler bekannt gemacht werden sollen, sowie den Erwerb der unbedingt erforderlichen fachspezifischen und studienvorbereitenden Arbeitsformen und Methoden. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler die für den Hebräischunterricht zentrale Kompetenz erwerben, anspruchsvolle biblische Texte zu verstehen und das Verständnis durch eine Übersetzung ins Deutsche und eine Interpretation nachzuweisen.

Die Freiräume für die Ausgestaltung des Unterrichts sind demgegenüber sehr viel größer. Sie liegen vor allem in der Entscheidung über die Reihenfolge und die Intensität der Behandlung einzelner Bereiche des Sprachsystems, in der Auswahl der Kursthemen und der zugehörigen Texte, die durch die Rahmenthemen nur wenig gesteuert wird, in der konkreten Einlösung der Forderung nach Öffnung des Unterrichts für neue Gegenstände (z. B. Berücksichtigung des Mittel- und Neuhebräischen, Einbeziehung nach- und außerbiblischer Texte, Hinwendung zu jüdischen Themen) und in der Entscheidung über die Art des fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens sowie in der Wahl der Unterrichtsmethoden.

3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

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

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

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

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

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

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

Zusammengefasst soll sich die Unterrichtsorganisation daran ausrichten, dass

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

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

3.2 Gestaltung der Lernprozesse

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

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

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

Methodenorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Medium der Unterrichtsinhalte die geforderten fachlichen und fachübergreifenden Methoden und die notwendigen Arbeitshaltungen und -dispositionen aneignen.

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

Auf gängige Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Nachfolgend werden die Verknüpfungen von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden, d. h. die Lernarrangements, beschrieben, die geeignet sind, dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens zu dienen und eine Vernetzung des Wissens zu ermöglichen. Die Formen eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens, die die Schülerinnen und Schüler aktiv tätig sein lassen, sind hier von besonderer Bedeutung.

3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird sequentiell aufgebaut. Die fachlichen, fachübergreifenden und methodischen Ziele des Faches sollen am Ende der Jahrgangsstufe 13 erreicht sein. Folgende Kriterien können bei der Inhaltsauswahl hilfreich sein:

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

Für die im Hebräischunterricht ablaufenden Lernprozesse gilt generell, dass sie durchgehend einerseits den Erwerb fachlichen Wissens durch die Schülerinnen und Schüler (Gegenstände, fachliche Lern- und Arbeitsmethoden), andererseits die Einordnung dieses Wissens in größere Zusammenhänge (fachimmanent und fachübergreifend) ermöglichen müssen. Dies gelingt, wenn das Lernen vom Einfachen zum Komplexen sowie vom Einzelnen zum Ganzen fortschreitet, wenn dabei eine deutliche inhaltliche wie methodische Progression verfolgt wird und wenn die Lernschritte so aufeinander aufbauen, dass durch immanente Wiederholung und die Verknüpfung neuer Lernschritte mit vorangehenden und dadurch ermöglichtes kumulatives Lernen der Erkenntnis- und Methodengewinn für die Schülerinnen und Schüler stets deutlich ist und das fachliche Lernen so als Gesamtprozess erlebt wird.

Im Hebräischunterricht wird dies erreicht, wenn die Regelungen für die Obligatorik (siehe Kapitel 2.3) beachtet werden, die einerseits den inhaltlichen Aufbau des Lernens deutlich beschreiben, andererseits die wichtigsten fachspezifischen Lern- und Arbeitstechniken nennen, die erworben werden sollen.

Es ist die Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers, diese Regelungen bei der Kursplanung so zu beachten, dass dabei die o. g. generellen Forderungen für die Auswahl der Unterrichtsinhalte erfüllt werden. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang die im Hebräischunterricht benutzten **Materialien und Medien**.

Als klassisches Medium für den Hebräischunterricht ist – neben der Biblia Hebraica selbst – zunächst an das Lehrbuch des Bibelhebräischen zu denken. Diese Lehrbücher werden jedoch nach wie vor in erster Linie für die Theologenausbildung an der Universität konzipiert, sodass ihr Einsatz im Schulunterricht sehr überlegt erfolgen muss.

Die meisten dieser Lehrbücher sind weitgehend deduktiv aufgebaut und daher eher für eine entsprechende Behandlung der Morphologie, neben der Schrift- und Lautlehre, geeignet. Bei ihrer Verwendung ist darauf zu achten, dass sie nicht die Didaktik und Methodik des Hebräischunterrichts dominieren. Es müssen – dem Lernfortschritt angepasst – frühzeitig originale Textausschnitte ergänzend herangezogen werden, sodass Syntax und Textgrammatik weitgehend induktiv erarbeitet und auch die morphologischen Erscheinungen überwiegend im Anschluss an diese Textausschnitte eingeführt und anhand des Lehrbuches systematisiert werden können.

Lehrbücher, die diesen didaktischen Ansatz bereits umgesetzt haben, sind daher bevorzugt einzusetzen. Aber auch hier muss die Lehrerin bzw. der Lehrer jeweils prüfen, wie weit dem Lehrbuch gefolgt werden kann und wo originales Material aus anderer Quelle ergänzend oder ersetzend benutzt wird, um die Ziele des Hebräischunterrichts zu erreichen.

Weitere traditionelle Materialien sind:

- Grammatiken
- landeskundliche und historische Lehrmaterialien (z. B. Bibelatlanten, einschließlich entsprechender Dias und Folien)

- Wortkunden und Wörterbücher bzw. wissenschaftliche Lexika des biblischen Hebräisch
- Konkordanzen
- alte und moderne Übersetzungen bzw. Übertragungen der Bibel in die verschiedensten Sprachen

Für die späteren Sprachstufen des Hebräischen und die Erschließung der jüdisch geprägten Kultur kann besonders auf folgende Medien und Materialien zurückgegriffen werden (die sich überwiegend auch für handlungs- bzw. projektorientiertes sowie für fachübergreifendes Arbeiten anbieten):

- modernhebräische Wörterbücher
- modernhebräische Lehrbücher für Deutsche und Texte aus israelischen Schulbüchern (interessant daraus besonders kurze Berichte, Darstellungen, Gedichte, Lieder, Plakate)
- Zeitschriften- oder Zeitungstexte, (besonders [שער למתחיל ... בעברית קלה])
- Tonträger (Tonkassette oder CD) zu modernhebräischen Lehrbüchern, mit Liedern und Dokumentationen von Reden und des Alltagslebens
- gedruckte Einführungen und Darstellungen der jüdischen Religion und Kultur
- hebräische Literatur außerhalb der Bibel aus allen Jahrhunderten (besonders gut verwendbar sind neuere zweisprachige Ausgaben)
- hebräische Inschriften an Synagogen, auf Grabsteinen, auf Denkmälern und andere am Ort vorfindliche Dokumente
- jiddische Text- und Tondokumente
- Filme (untertitelte hebräische Versionen, bei Darstellung grundlegender Probleme der jüdischen Kultur, Religion oder Geschichte bzw. der israelischen Gesellschaft und des Staates Israel evtl. auch deutsch synchronisierte Versionen)
- Radiosendungen von קול ישראל

Im diesem Zusammenhang empfehlen sich die Teilnahme am Synagogengottesdienst und der Besuch von Vorträgen zu Fragen des Judentums und der Kultur, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik in Israel.

Neben gedruckten Texten sowie klassischen Ton- und Bildträgern sind die „neuen“ Medien und Informationstechniken zu beachten. Gerade der Hebräischunterricht kann aus ihnen besonderen Nutzen ziehen. Historische Dokumente sind damit oft leichter zu erschließen und umfassender darzustellen. Für den Zugang zu aktuellen Dokumenten sowie für handlungs- oder projektorientiertes und für fachübergreifendes bzw. fächerverbindendes Arbeiten bieten sich hier gute Voraussetzungen.

Alle Möglichkeiten des Internets (im WWW, per FTP, in entsprechenden Newsgroups oder mit eMail, evtl. auch Chat) können sowohl von Lehrerseite wie von Schülerseite bei entsprechender privater Ausstattung erschlossen werden. Besser ist es natürlich, wenn die Schule darüber verfügt (und vielleicht eine entsprechende Arbeitsgruppe unterhält, mit der u. U. kooperiert werden kann). Ggf. muss auf die Freigabe zur Verwendung geachtet werden. (Grundsätzlich ist alles Material im Internet durch Urheberrecht geschützt!).

Zu denken ist hier vor allem an:

- elektronische Datenträger (vor allem CD-ROM), die alle Arten von leicht einsetzbaren Dokumenten enthalten
- Dokumente aus der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion im Internet; das Internet ist ggf. auch zur Erschließung spezieller historischer und aktueller Dokumente geeignet
- aktuelle hebräische Zeitungsberichte aus Israel (ergänzend oder vergleichend auch aus der englischsprachigen *Jerusalem Post*) und didaktisch aufbereitetes Material zur hebräischen Sprache im Internet
- Briefwechsel als Medium authentischer Information per eMail, vor allem wenn israelische Partnerschulen oder Partnergruppen existieren

Bei der Auswahl aus allen diesen Medien spielen natürlich die Voraussetzungen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer, die örtlichen Gegebenheiten und zum Teil auch aktuelle Anlässe eine Rolle, insbesondere bei projektorientiertem Arbeiten. Wichtig ist, dass Auswahl und Einsatz der Medien einer konsequenten Planung der Kurssequenz folgen. In der Spracherwerbsphase bedeutet das hauptsächlich die Entscheidung darüber, ob eine weit gehende Beschränkung auf das biblische Hebräisch erfolgen oder der Akzent stärker auf dem Modernhebräischen liegen soll.

3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach

Die Lern- und Arbeitsorganisation ist im Fach Hebräisch in erster Linie durch zwei Aspekte bestimmt: Spracharbeit und Textarbeit. Beide Aspekte sind in allen Kurs-halbjahren konstitutiv, wenn sich auch das Schwergewicht im Verlauf des Unterrichts immer stärker von der Spracharbeit zur Textarbeit hin verlagert.

3.2.2.1 Spracharbeit

Besondere Elemente der Spracharbeit im Hebräischunterricht

Zur didaktischen Intention des Sprachunterrichts der Halbjahre 11/I bis 12/I wird auf die grundsätzlichen Ausführungen in Kapitel 2.2.3 verwiesen. Die Spracharbeit im Hebräischunterricht setzt sich vor allem zum Ziel, den Schülerinnen und Schülern die nötigen Voraussetzungen einer effektiven Textarbeit zu verschaffen, insbesondere ihnen die Fähigkeit zur Texterschließung und Übersetzung zu vermitteln und die Fähigkeit, über beide Arbeitsschritte in angemessener Reflexion Rechenschaft geben zu können.

Neben dieser notwendigen Fokussierung des Sprachunterrichts auf seine propädeutische Funktion muss aber auch sein eigenständiger Bildungswert zu seinem Recht kommen. Es ist wichtig, den Schülern und Schülerinnen die Einsicht zu vermitteln, in welcher Weise die hebräische Sprache die Welt abbildet und auf den Sprechenden bezieht. Schließlich sollen sie erfahren, dass die hebräische Sprache ein lebendiger Organismus ist, der sich in einer über drei Jahrtausende währenden

Kontinuität nach jeweils aufweisbaren Gesetzen entwickelt hat, ohne seine unverkennbare Identität zu verlieren. Für eine solche auf Sprachreflexion und Entwicklung des Sprachbewusstseins ausgerichtete Spracharbeit bietet sich ein kontrastierendes Vorgehen an: der Vergleich der hebräischen Sprache mit indogermanischen Sprachen bzw. der Vergleich des biblischen Hebräisch mit späteren Sprachstufen, insbesondere dem modernen Hebräisch.

Spracharbeit und Textarbeit

Die Spracharbeit der Kurshalbjahre 11/I bis 12/I vollzieht sich überwiegend auf der Grundlage originaler biblischer Textabschnitte und einzelner Verse. Sie entsprechen in Satzbau, Wortstellung und Vokabular den Texten, die später in der Lektürephase gelesen werden. Damit haben sie einerseits die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler von Anfang an in Textarbeit und Inhalte einzuführen, andererseits – gerade in der Spracherwerbsphase – mit immer neuen Gegenständen der hebräischen Grammatik bekannt zu machen. Dabei müssen die neuen grammatischen Erscheinungen reflektiert und zum Lernen aufbereitet werden. Es ist für die Planung des Unterrichts wichtig, in welchen Phasen einer originaltext-bezogenen Spracharbeit insbesondere der Halbjahre 11/I bis 12/I die Reflexion und Systematisierung der neuen grammatischen Phänomene ihren Platz haben können.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen bei der Erschließung des im Lehrbuch dargebotenen originalen Textes, der in eine neue grammatische Erscheinung einführen will und im übrigen Bekanntes voraussetzt oder zu Unbekanntem mit Kommentierung und Übersetzungshilfen versehen ist, oft unbewusst richtige Zuordnungen und Übersetzungen vor. Es wäre nicht angebracht, immer sofort beim ersten Auftreten einer neuen Form oder Erscheinung im Text lange Reflexionsakte zu initiieren, dadurch würden Texterschließung und Sinnerfassung häufig zu lange unterbrochen. Auch ist die Einsicht in eine grammatische Erscheinung oft erst nach längerer Beobachtung des Materials möglich. Die Lehrerin oder der Lehrer könnte also eine neue Form immer, wenn sie auftaucht, neben dem Texterschließungsvorgang an der Tafel festhalten (oder festhalten lassen) und dabei schon ein Schema im Sinn haben, auf das man hinsteuert, sodass die neue Erscheinung, vor allem *per analogiam* zum Schluss in ein System eingeordnet werden kann. Möglich ist auch eine der Texterschließung vorausgehende Phase der Reorganisation und Reflexion schon bekannter Erscheinungen, mit denen die im neuen Text auftretenden verglichen werden oder auf die sie aufbauen sollen. Insbesondere bei morphologischen Erscheinungen empfiehlt sich eine deduktive Vorgehensweise: Die Lehrerin oder der Lehrer teilt, ggf. unter Verwendung einer Grammatik, die Regel mit, die dann an Einzelformen des Textes zu verifizieren ist. Bei komplexen syntaktischen Erscheinungen (erweiterte Infinitivkonstruktionen, schwierige **אָפּטאַק**-Sätze u. a.) wird man jedoch gleich beim ersten Auftreten eine ausführliche Reflexion vornehmen, weil hier beträchtliche Übersetzungsschritte bei der Übertragung ins Deutsche vorgenommen werden müssen. Die weiteren Beispiele des Textes können dann zu reflektorischer Vertiefung, Ergänzung und Festigung der gewonnenen Kenntnisse dienen.

Progression in der Spracharbeit

Die Progression in der Spracharbeit ist wesentlich durch die Konzeption des jeweils verwendeten Lehrbuchs bestimmt. Ein gutes Lehrbuch bietet u. a. originale biblische Texte, die sich in einem fortschreitenden Grammatikkurs zusammenfügen lassen, ohne dass zu viele grammatische Phänomene auf einmal thematisiert werden. Dabei hat der Lehrer oder die Lehrerin darauf zu achten, dass insbesondere die grundlegenden und durchgängigen Erscheinungen der hebräischen Grammatik den Schülerinnen und Schülern vertraut gemacht werden (Charakteristika der Gutturallaute, Genus- und Numerusendungen, Suffixe, Prä- und Afformative bei der Verbkonjugation, Merkmale der Verbstämme u. a.). Denn die Progression der Spracharbeit muss bei den Schülerinnen und Schülern ein verlässliches Basiswissen aufbauen, das genügend Anknüpfungsmöglichkeiten für eine jeweils nötige Erweiterung der Kenntnisse gewährleistet. Wenn die wesentlichen Gesichtspunkte einer fundamentalen grammatischen Erscheinung erfasst sind, kann vor allem auf dem Wege der Deduktion, häufig auch durch einfaches Nachschlagen in der Grammatik, ein Übergang zum Erfassen weiterer Phänomene, die in einer ableitbaren Beziehung zu dem grundlegenden Phänomen stehen, erfolgen. Erscheinungen, die zunächst noch gar nicht recht erörtert werden können, sollten fürs Erste zusammen mit dem Vokabular des Textes einfach gelernt werden (Narrativformen schwacher Verben, die mannigfaltigen Varianten der Zahlwörter u. a.). Sie können zu einem späteren Zeitpunkt wieder herangezogen, unter bestimmten morphologischen oder syntaktischen Gesichtspunkten zusammengefasst und neu besprochen werden.

Überhaupt müssen die erworbenen Kenntnisse immer wieder für die Schülerinnen und Schüler aufgefrischt, ausgebaut, systematisiert, kontrastiert und neu organisiert werden, nicht zuletzt in der die Lektüre begleitenden Spracharbeit. Ein in dieser Weise voranschreitender Sprachunterricht, der nicht die vollständige Darstellung der hebräischen Grammatik als Ziel vor Augen hat (noch haben kann!), sondern Einsicht in die grundlegenden und durchgängigen Elemente des hebräischen Sprachsystems vermitteln will, setzt auf Lehrerseite ein besonderes Maß an unterrichtsbegleitendem Arbeitsaufwand voraus: Die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte die Schülerinnen und Schüler fortlaufend zu Eintragungen in einem besonderen Heft anregen, an den passenden Stellen Systematisierungen des angesammelten Materials vornehmen, vielleicht sogar eine Begleitgrammatik erstellen.

Methoden zum Erwerb von morphologischen und syntaktischen Kenntnissen

Ziel der Erarbeitung und Einübung ist die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, hebräische Formen und syntaktische Strukturen (Satzgruppen, Nominalgruppen, „Tempora“, textstrukturierende Elemente) im Blick auf die Aussageabsicht des vorliegenden Textes im Textzusammenhang sicher bestimmen, mit den entsprechenden Sprachmitteln der Muttersprache und darüber hinaus des indogermanischen Sprachsystems vergleichen und bei der Reflexion über Sprache berücksichtigen zu können. Die Voraussetzung dieser Fähigkeiten ist eine hinreichende Kenntnis der Formenlehre und Syntax.

Die Erarbeitung kann in der Formenlehre vorwiegend deduktiv geschehen; in der Syntax sollte weitgehend ein induktives Verfahren benutzt werden.

Da im Hebräischunterricht durchgängig an Originaltexten gearbeitet wird, ergeben sich folgende Methoden der Einübung der Formenlehre und Syntax:

- Isolieren von Einzelsätzen aus einem Vers oder dem Textzusammenhang und Bestimmung der Relation der Einzelsätze zueinander (Beachtung der Akzente; Bedeutung der Satzweiser)
- Strukturanalyse von Sätzen (Satzgliedern) und Wortverbindungen
- Funktionsanalyse von Formen und syntaktischen Eigenarten des jeweiligen Kontextes
- Analyse von Nominal- und Verbalformen (Präformative, Afformative, Präfixe, Suffixe, Erschließung der lexikalischen Grundform) nach einem vereinbarten Schema. Dabei sollten auch unpunktierte Formen analysiert werden

Zur Festigung der Kenntnis von Formenlehre und Syntax sind die häufige Benutzung einer Grammatik im Unterricht und die Einübung in ihre selbstständige Benutzung durch die Schülerinnen und Schüler notwendig.

Als Hilfe zum Lernen und zur Verdeutlichung der Zusammenhänge sollten Übersichten und Tabellen – auch von den Schülerinnen und Schülern – erstellt werden.

Methoden zum Erwerb eines angemessenen Wortschatzes

Ziel der Erarbeitung und Einübung ist es für die Schülerinnen und Schüler, einen angemessenen Wortschatz für die Erschließung hebräischer Originaltexte zu beherrschen, die vorkommenden Worte so weit analysieren zu können, dass die lexikalische Form für die Benutzung eines Wörterbuches erschlossen werden kann, und die Bedeutung eines Wortes aus dem Textzusammenhang zu ermitteln. Schon in der Spracherwerbsphase sollten die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, die Bedeutung unbekannter Worte aus dem Satz- bzw. Textzusammenhang zu erschließen.

Wegen der großen Distanz des Hebräischen zu den indogermanischen Sprachen tun sich die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß mit dem Lernen der Vokabeln sehr schwer. Daher kommt der Einübung zur Beherrschung eines angemessenen Wortschatzes eine besondere Bedeutung zu. Diesem Ziel dienen neben der textimmanenten Wiederholung regelmäßige Wortschatzübungen.

Eine besondere Möglichkeit ist das Lernen nach einer Wortkunde, in der die Vokabeln nach Wurzeln geordnet sind. Dabei wird insbesondere das Lernen nach Wortfeldern gefördert. Dies entwickelt einmal die Fähigkeit, Worte aus dem Textzusammenhang zu erschließen. Andererseits lassen sich so die Vokabeln sicherer lernen, da z. B. Verben wegen des „Gleichklangs“ (in der Regel zwei a in der Zitiertform, gleich oder ähnlich lautende Konsonanten) leicht verwechselt werden.

Da die Wurzelkonsonanten die eigentlichen Bedeutungsträger sind und vom vorliegenden Text aus übersetzt werden sollen, sind visuelle Lernmethoden be-

sonders wichtig. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, sich vor allem den Konsonatenbestand eines Wortes einzuprägen. Diesem Ziel dient es, wenn unpunktierte Worte, Formen und Wortgruppen analysiert und übersetzt werden. Auch Übungen und Zusammenstellungen, bei denen Wörter nach Wortarten und Bildelementen zusammengestellt werden, sind besonders hilfreich.

Die Einübung in den **Gebrauch eines wissenschaftlichen Wörterbuches** muss spätestens bei Beginn der Lektürephase erfolgen. Dabei ist die Fähigkeit zu vermitteln und einzuüben, mit Hilfe des Wörterbuches die Bedeutung des Wortes im Kontext zu erfassen, bei Verben auch die spezielle Bedeutung des jeweiligen Stammes.

Unaufgebbare Voraussetzung für den erfolgreichen Gebrauch des Wörterbuches ist einmal die Fähigkeit, aus dem vorliegenden – meist durch Zusatzelemente erweiterten – Wort die lexikalische Zitierform und die Wortart zu erschließen. Diese Fähigkeit setzt ihrerseits entsprechende Kenntnisse der Laut- und Formenlehre voraus, die kontinuierlich einzuüben sind. Jedoch sollte möglichst vor dem Griff zum Wörterbuch die mutmaßliche Bedeutung bereits aus dem Kontext erschlossen sein.

Um das Wörterbuch bei der Übersetzung sinnvoll und effektiv einzusetzen, sind den Schülerinnen und Schülern folgende Sachverhalte zu vermitteln und mit ihnen einzuüben:

- Beachtung von Plene- und Defektivschreibung
- Kenntnis der Klassen schwacher Formen, um gezielt suchen zu können
- Kenntnis des Aufbaus eines Wörterbuchartikels, um Irr- und Umwege beim Suchen der passenden Bedeutung zu vermeiden. Daher sollte der erste Übersetzungsversuch mit der gängigen Lernbedeutung des Wortes unternommen werden
- Beachtung der Hinweise auf Formen, Etymologien, Textstellen, kritischen Apparat, dunkles oder mehrdeutiges Verständnis, Hapax legomenon, besondere Verbindungen

Vergleich des Hebräischen mit indogermanischen Sprachen

Im Folgenden werden am Beispiel einiger weniger Merkmale, Formen und Strukturen des Hebräischen als einer semitischen Sprache die lohnenden Möglichkeiten der Reflexion der hebräischen Sprachmittel im Kontrast zu den indogermanischen Sprachen herausgestellt. An diesen können die Schülerinnen und Schüler die grundsätzliche Fähigkeit zum Vergleichen von Sprachen erwerben.

Das ungleiche Verhältnis von Konsonant und Vokal ist „der bezeichnendste Charakterzug“ (Bergsträßer) des Semitischen: Die Bedeutung einer Wurzel haftet ausschließlich an den Konsonanten. Die Vokale dienen, ebenso wie Konsonantenwiederholungen und -verdopplungen und auch gewisse Zusatzkonsonanten, nur der Modifikation dieser Wurzelbedeutungen durch Bildung verschiedener Nominal- und Verbalstämme und deren Flexion. Damit ist ein anderer beherrschender Zug des

Semitischen verknüpft, die Triliteralität: der größte Teil der Wurzeln besteht aus drei Konsonanten. Folglich versteht man unter so genannten schwachen Verben solche, die in ihrer Flexion gegenüber dem dreiradikaligen starken Verb Verkürzungen erleiden.

Die Genusdifferenzierung im Hebräischen richtet sich, entsprechend jüngeren didaktisch recht fruchtbaren Erkenntnissen (D. Michel), nicht nur nach dem natürlichen Geschlecht, sondern es gelten auch die Klasseneinteilungen Collectiva – Nomina unitatis, Person – Sache, groß – klein, wichtig – unwichtig, bedeutend – unbedeutend, wobei Sachen, Kleines, Unwichtiges und Unbedeutendes als grammatikalisch feminin eingestuft werden. Demnach lassen sich, um nur ein berühmtes Beispiel zu nennen, die Pluralformen יָם und יָוֹת so erklären. Die Kollektivendung יָם ist „von kollektiven (polygamen) Vorstellungen“ her zu deuten, während die Nomen-unitatis-Endung יָוֹת das je einzelne Auftreten der nomadischen Väter ausdrückt (Michel). Im Hebräischunterricht sollten diese unserer abendländischen Anschauung fremden Voraussetzungen der Genusdifferenzierung zur Sprache kommen und auf diese Weise den Schülern und Schülerinnen das Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Sprache, Denken und Wirklichkeitserfahrung geschärft werden.

Das Bibelhebräische hat nur zwei Zeiten: Perfekt als Vergangenheit und Imperfekt als Zukunft oder als wiederholte oder zeitlich ausgedehnte Handlung. Die Gegenwart kann durch beide Formen ausgedrückt werden. Dieser Befund gilt jedoch nur in besprechenden Texten (Gesetze, Predigten, Prophetensprüche, Psalmen; Dialogpartien). In erzählenden Texten eröffnet das Verb zur Bezeichnung des Handlungsvordergrundes den Satz, und es erscheinen ganz andere Zeitformen: Statt des Perfekts steht wajjigtol und statt des Imperfekts $\text{w}^{\circ}\text{qatal}$. Das althebräische Tempussystem hat also zwei verschiedene Bezugskordinaten, nämlich die Zeitstufen und die Aspekte. Diese den indogermanischen Sprachen fremde Komplexität ermöglicht den biblischen „Autoren“ ganz eigene Textgestaltungsmöglichkeiten. Es sei hier nur hingewiesen auf die bekannten Textstrukturierungsmittel von Tempus- und Satztypenreliefs. Das Mischnahebräische (und alle folgenden Sprachstufen) haben das System vereinfacht und damit der Grammatik der indogermanischen Sprachen angenähert: Es gibt nur noch die drei Zeitstufen: qatal für Vergangenheit, ijqtol für Zukunft und den Konjunktiv und das Partizip qotel (das im Bibelhebräischen zeitlos ist) für die Gegenwart.

Im hebräischen Satzgefüge herrscht primär die Parataxe. Meist werden die einzelnen Sätze durch beordnende Konjunktionen miteinander verbunden. Logisch gesehen kann zwar dieses Nebeneinander auch Subordination bedeuten, doch handelt es sich der Struktur nach um Hauptsätze (keine besondere Wortstellung), zumal die meisten Konjunktionen keine eindeutigen Merkmale der Subordination enthalten. So verstellt z. B. die Benennung von אֲשֶׁר als „Relativpronomen“ die wahren Verhältnisse. In keinem Fall bildet אֲשֶׁר so wie in den abendländischen Sprachen ein Satzglied in seinem Satz, dieser muss vielmehr in sich vollständig sein.

Vergleich des biblischen Hebräisch mit späteren Sprachstufen, insbesondere dem modernen Hebräisch

Das Hebräische zeichnet sich trotz gewisser Entwicklungen und Veränderungen in Morphologie, Syntax und Lexik über mehrere Stufen hinweg durch eine im Ganzen dauerhafte Identität und Kontinuität über drei Jahrtausende aus. Es lebt heute als Sprache des modernen Israel weiter. Der auf das Erlernen des biblischen Hebräisch ausgerichteten Spracharbeit eröffnen sich durch eine sinnvolle Berücksichtigung der späteren Sprachstufen, insbesondere des Modernhebräischen, in

- a) sprachreflektorischer
 - b) methodischer
 - c) motivationsfördernder Hinsicht
- nützliche Möglichkeiten und Perspektiven.

zu a): Die Beobachtung besonderer Elemente des Modernhebräischen kann den Schülern und Schülerinnen die althebräischen Sprachmittel durchschaubarer machen. Im Vergleichen und Unterscheiden wird deutlich, dass die alten grammatischen Formen erhalten sind oder mindestens als Ausgangspunkt einer nachvollziehbaren Sprachentwicklung anzusehen sind, dass die meisten biblischen Wörter unverändert noch der heute gesprochenen Sprache zugehören, ferner dass sich gerade die typischen Symptome des Wandels einer Sprache, wie morphologische und syntaktische Vereinfachungen, Aufnahme nachbarsprachlicher Elemente, semantische Verschiebungen, vom Standpunkt des heutigen Hebräisch klarer erfassen lassen.

zu b): Es geht bei der Berücksichtigung des Modernhebräischen im Hebräischunterricht nicht um eine systematische Vermittlung der heutigen Sprache. Das Modernhebräische darf keine zusätzliche Belastung für Schüler und Schülerinnen und keine quantitative Vermehrung des Lernstoffs darstellen, sondern es soll eine sinnvolle methodische Alternative zur traditionellen Vermittlung der althebräischen Lerninhalte gewährleisten, indem diese in teils identischer, teils differenzierender, kontrastdidaktischer Perspektive erarbeitet und vertieft werden. Lehrer und Lehrerinnen müssen, was Umfang und Gewichtung der Umsetzung des Modernhebräischen betrifft, jeweils selbst eine pädagogisch verantwortbare Entscheidung treffen, wobei nicht zuletzt die eigenen Möglichkeiten sowie die Gegebenheiten und Interessen der Lerngruppe eine maßgebliche Rolle spielen werden. Im Übrigen wird die Gestaltungsfreiheit durch die für die Halbjahre 11/I bis 12/I verbindlich festgelegten Lerninhalte begrenzt (siehe Katalog der Gegenstände unter Kapitel 2.2.3 sowie die obligatorischen Regelungen 2.3).

zu c): Schließlich kann eine sinnvolle Einbeziehung des Modernhebräischen den biblischen Sprachunterricht in hohem Maße aktualisieren und die Motivation zum Hebräischlernen fördern. Im Folgenden sind nur einige Möglichkeiten genannt:

- Einblick in die modernhebräische Sprache als einer heute gesprochenen Sprache (z. B. Aspekt der Säkularisierung des biblischen Vokabulars)
- Bewusstmachung der schon erworbenen sprachlichen Kompetenz
- einfache Gruß- und Gesprächsformen, hebräische Lieder, Einsatz von Tonkassetten

- Informationen zur aktuellen israelischen Lebenswirklichkeit zu Kultur, Archäologie und Topographie des Landes (z. B. aus originalen Texten hebräischer Schulbücher)

Probleme der grammatischen Terminologie

Für das Hebräische gibt es verschiedene terminologische Systeme der Grammatik. Neben den vom Lateinischen abgeleiteten klassischen Begriffen der christlich bestimmten Philologie (z. B. „Perfekt“ und „Imperfekt“) stehen neuere sprachtheoretisch-deskriptive, die die Benennung der sprachlichen Phänomene von ihrer funktionalen Deutung ablösen wollen („Afformativkonjugation“ und „Präformativkonjugation“). Auf jüdischer Seite ist eine traditionelle, aus dem Mittelalter herrührende Terminologie in eine auf die Belange heutigen Schulunterrichts und moderner Sprachbetrachtung in Israel abgestimmte fortgeführt worden („עבר“ und „עתיד“).

Es sollte zwar grundsätzlich eine einheitliche grammatische Terminologie in jedem Sprachunterricht benutzt werden; im Hebräischunterricht lässt sich das jedoch nur bedingt einlösen. Auch wenn ein bestimmtes Begriffssystem vorrangig und durchgängig im Hebräischunterricht benutzt werden sollte (im Regelfall wird das die moderne Terminologie sein, die auch in der alttestamentlichen Theologie vorherrscht), müssen die anderen Terminologien wenigstens zu einem gewissen Teil ebenfalls vermittelt werden. Die klassischen Begriffe sind nötig, da viele ältere Lehrbücher, Lexika und Grammatiken auch heute noch unverzichtbar sind; zudem sind sie noch oft in der (theologischen) Kommentarliteratur benutzt, und sogar in neueren Lehrbüchern und Grammatiken tauchen sie aus pragmatischen Gründen noch auf. Natürlich sollte erst recht nicht auf die moderne sprachtheoretische Begrifflichkeit verzichtet werden, die dem Hebräischen ohnehin angemessener ist.

Sehr viel schwächer ist die mittelalterliche jüdische Grammatik in der Schultradition des Hebräischen in Deutschland verankert, sie hat jedoch immerhin den Stammesmodifikationen die allgemein geläufigen Namen gegeben. Auch kann es heute als Standard gelten, dass die grammatischen Termini einer Fremdsprache auch in dieser Sprache selbst benutzt werden oder zumindest bekannt sind. Für eine (eventuell spätere) selbstständige Erweiterung der Kenntnisse des Modernhebräischen benötigen die Schüler und Schülerinnen ein Mindestmaß der einschlägigen hebräischen Begrifflichkeit.

Für die Lehrerinnen und Lehrer stellt sich damit die schwierige Aufgabe, sowohl begriffliche Klarheit und Eindeutigkeit als auch divergierende Systeme grammatischer Terminologie im Gesamtverlauf des Hebräischunterrichts zu vermitteln. Dies lässt sich jedoch gut mit einer kontrastiven Sprachreflexion verbinden (z. B. auch bei der Anwendung der klassischen Begriffe „Subjekt“ und „Prädikat“ auf Nominalsätze). Es liegt darin auch ein allgemeiner wissenschaftspropädeutischer Wert, da auch im Wissenschaftsbetrieb der Universitäten aus historischen Gründen, wegen der Rivalität wissenschaftlicher Schulen und wegen nicht seltener Inkonsequenz der Autoren eine solche terminologische Flexibilität erforderlich ist.

Spracharbeit in der Anfangsphase

Der Unterricht, in dem der Spracherwerb im Vordergrund steht, legt die Grundlagen für die Arbeit in der Phase der kontinuierlichen Lektüre, in der sich die Ziele des Hebräischunterrichts voll entfalten. Sein besonderer Wert liegt auch darin, dass er den Schülerinnen und Schülern u. a. ein Modell für erfolgreiche Methoden zur aktiven Aneignung von Fremdsprachen liefert. Daher sind die angewandten Methoden des Spracherwerbs jeweils auch bewusst zu machen. Der Hebräischunterricht trägt so von Beginn an zur Entwicklung der Studierfähigkeit bei.

Wenn die Schülerinnen und Schüler erfahren, wie Wissen und Können in gegenseitiger Abhängigkeit zu der Anwendung dieser erworbenen Fähigkeiten stehen, und damit wachsendes Methodenbewusstsein erlangen, ermöglicht das ihnen auch eine zunehmende Selbstständigkeit und die Fähigkeit zur Mitgestaltung des Hebräischunterrichts.

Die Einführung in die Sprache kann je nach den gegebenen Voraussetzungen sehr unterschiedlich gestaltet werden. Neben unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen auf Lehrerseite, die verschiedene Ansätze ermöglichen bzw. empfehlenswert erscheinen lassen, sind auch die Vorerfahrungen, Interessen und mitgebrachten Qualifikationen der Schülerinnen und Schüler, die sehr weit auseinander gehen können, zu beachten. Auch die Gegebenheiten an der Schule bzw. am Schulort können für die Gestaltung des Spracheinführungsunterrichts wichtig sein.

In jedem Fall muss es das Ziel sein, bis spätestens zum Ende des Kurshalbjahrs 12/I die sprachlichen Grundlagen zu erwerben, die für die Lektüre biblischer hebräischer Texte als Schwerpunkt des Unterrichts nötig sind.

Bei allen Varianten stellt sich als Erstes die Aufgabe der Hinführung zum Besonderen: zu den fremdartigen hebräischen Schriftzeichen (Schreib- und Druckschrift), zur hebräischen Wortbildung, zur Artikulation und zum Satzbau. Das Vertrautmachen bzw. Vertrautwerden mit sprachlicher Form und ihrer Bedeutung führt zur Entwicklung eines Sprachgefühls; Grundlage dafür sind ein hinreichender Wortschatz und die Beherrschung morphologischer Erscheinungen, letztlich das Verständnis der Aussagemöglichkeiten des Hebräischen. Im Verlauf des Hebräischunterrichts ist auch das Bewusstsein für Eigenart und Unterschiedlichkeit von „klassischem“ und „lebendem“ Hebräisch, aber auch von deren Verbindung zu vermitteln.

In den meisten Fällen wird die systematische Arbeit mit einem Lehrbuch des biblischen Hebräisch die angemessene Form des Spracheinführungsunterrichts sein. Dabei wird die Morphologie im Wesentlichen deduktiv vermittelt. Für die Syntax ist das nur sehr eingeschränkt möglich bzw. sinnvoll; sie muss weitgehend induktiv erschlossen werden. Daher muss bei dieser Variante von Anfang an auf originale biblische Sätze, Verse und Textausschnitte zurückgegriffen werden. Der Vorteil dieser Form des Unterrichts liegt darin, dass er eine klare Übersicht über die grammatischen Erscheinungen des biblischen Hebräisch vermittelt und die Lektürepraxis in dieser Hinsicht entlastet. Andererseits kommt die Beschäftigung mit geschlossenen Textabschnitten erst relativ spät, möglicherweise erst in der Lektüre-

phase, zu ihrem vollen Recht. Bei einem solchen Vorgehen ist es vorrangig die Aufgabe der Lektürephase ab Jahrgangsstufe 12, zu gegebener Zeit auch geeignete nachbiblische und moderne hebräische Texte sinnvoll einzusetzen. Die heutige hebräische Sprache kann aber von Anfang an durch kleine Rede- und Gesprächsübungen zu (schul-)alltagsbezogenen Themen und Anlässen (Unterrichtsanweisungen, Kurzdialoge z. B. zur Begrüßung) einbezogen werden und damit das Hebräische insgesamt lebendiger und in Grenzen sogar verstehbarer machen. Eine Vermittlung des Modernhebräischen erfolgt so nur ansatzweise, aber es ergibt sich wohl doch ein erster Eindruck von Kontinuität und Veränderung in der lebenden Sprache. Zugleich werden die Vokabeln und Formen einprägsamer, und die unterschiedliche Verwendung in gesprochener Sprache und schriftlich vorliegendem Text erleichtert die Zuordnung der Sprachstufen.

In einer zweiten Variante wird die Bearbeitung originaler Textabschnitte aus der hebräischen Bibel so früh wie möglich in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Sowohl Syntax als auch Morphologie werden von den festgestellten Erscheinungen dieser Texte aus und in Hinblick auf ihre Interpretation erschlossen. Vorteilhaft ist dabei die bewusste Einbeziehung der Bedeutungsebene von Anfang an, da sie den Zweck der grammatischen Arbeit stets bewusst macht und sie nicht von der inhaltlichen Arbeit abtrennt. Es ist dabei aber darauf zu achten, dass eine sichere Beherrschung der Grammatik tatsächlich vermittelt wird. Neben der Gefahr von Lücken ist auch der Gefahr der Überfrachtung einzelner Unterrichtsabschnitte mit zu speziellen, verfrühten oder zu vielfältigen grammatischen Kapiteln zu begegnen. Zwar sollten die grammatischen Phänomene aus dem Zusammenhang der Texte erklärt werden, aber nicht alle jeweils auftretenden Neuheiten. Lehrerin bzw. Lehrer haben eine Auswahl zu treffen und dabei den Überblick über die behandelten und noch nicht behandelten Erscheinungen, ihre Reihenfolge und Progression zu behalten. Für die Einbeziehung späterer Sprachstufen, vor allem des Modernhebräischen, gilt das oben zur ersten Variante Gesagte.

Der Zugang zur hebräischen Sprache über die biblischen Texte in den beiden bisher genannten Varianten vermittelt eine in erster Linie passive Sprachbeherrschung; Abschreiben, Übersetzen, Auflisten von Wörtern und Formen, das grammatische Analysieren einzelner Formen und Stellen, das Auswendiglernen und Memorieren spielen dabei in der Spracherwerbsphase eine Hauptrolle. Daneben tritt dann zunehmend auch die Reflexion über die in Frage kommenden Übersetzungsmöglichkeiten und den Kontrast zwischen deutschem (indogermanischem) und hebräischem (semitischem) Sprachgefüge.

Schließlich ist es in einer dritten Variante möglich, wenn die Voraussetzungen auf Seiten der Lehrerin bzw. des Lehrers gegeben sind, die Spracheinführung auf dem Modernhebräischen, wie es heute in Israel gesprochen wird, basieren zu lassen. Dabei können schriftlich wie mündlich die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler und Bezüge zum Leben in Israel wirksam werden. Die aktive Beherrschung der modernen hebräischen Sprache kann dann auch bei der Interpretation biblischer Texte einen besseren Zugang zur Bedeutung von Ausdrucksvarianten und zur emotionalen Ebene von Sprache vermitteln. In der Einführungsphase sollten möglichst früh auch schon Verse und Textausschnitte aus der hebräischen Bi-

bel eingeführt werden, die in ihrer Struktur von den grammatischen Erscheinungen des Modernhebräischen nicht zu stark abweichen, später dann auch Bibelteile älterer Sprachstufe. Bei dieser Variante ist darauf zu achten, dass die Voraussetzungen für die Lektüre geschlossener biblischer Texte am Ende des Kurshalbjahres 12/I gewährleistet sind. Dies schließt nicht nur Vokabel- und Grammatikkenntnisse ein, sondern auch die für das Verständnis der Texte notwendigen Methoden. Beim ersten Zugang zum Hebräischen über das gesprochene und geschriebene Modernhebräisch geht es auch um eine aktive Sprachbeherrschung, wobei alltagsgemäße, in die bekannte Welt einzuordnende Problembezüge in Gespräch, freien Aufgaben, kurzen Aufsätzen und kleinen Abhandlungen zu erörtern sind. Die dabei erreichbaren Ergebnisse müssen allerdings realistisch im Verhältnis zur Schwierigkeit des Hebräischen eingeschätzt werden. Dennoch bietet die Wechselwirkung zwischen dem Verstehen anderer bzw. eines Textes und dem eigenen Sichausdrücken besondere Chancen zum Sprachverständnis.

Festigung, Erweiterung, Vertiefung und Systematisierung der Sprachkenntnisse während der Lektürephase (12/II bis 13/II)

Wenn die Spracherwerbsphase (Rahmenthema 1) im Verlauf des Kurshalbjahres 12/I abgeschlossen wird, damit die Schülerinnen und Schüler anschließend zur Lektüre längerer und zusammenhängender Texteinheiten der Biblia Hebraica übergehen, hat dies folgende Konsequenzen:

- 1) Die Spracharbeit während der Spracherwerbsphase muss auf das für die Lektüre Notwendige beschränkt werden. Das heißt auch, dass die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, für sie neue und unbekannte Erscheinungen sachgerecht zu analysieren und weitgehend selbstständig zu Lösungen zu kommen.
- 2) Während der Lektürephase besteht die Notwendigkeit zur Festigung, Erweiterung, Vertiefung und Systematisierung der vorher erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten. Bei der erweiternden und vertiefenden Spracharbeit liegt das Hauptgewicht nicht in der Vervollständigung der Kenntnisse aller grammatischen Sachverhalte, sondern darin, beim Vorkommen solcher Erscheinungen im Text die zugrundeliegenden Sachverhalte zu erarbeiten.

Folgende Beispiele für die erweiternde und vertiefende Arbeit im Bereich der Wortkunde und Grammatik sollen das Gesagte verdeutlichen:

- **Wortschatz:** Ausbau des Grundwortschatzes durch einen Aufbauwortschatz, der der jeweiligen Lektüre entspricht. Zusammenstellung und Reflexion zentraler und relevanter Begriffe für die jeweils besprochenen Texte und wiederholendes Lernen. Erarbeitung von Wortfeldern, Zusammenstellung von Synonyma
- **Formenlehre:** Je nach Behandlung der Formenlehre in der Spracherwerbsphase erforderliche Ergänzungen: *beim Verb:* Formen von קָל , mediae geminatae (צָצ), seltener und ungewöhnliche Suffixformen, Suffixe an Nominalformen des Verbs, doppelt schwache Verben und ungewöhnliche Verformen, seltene Stämme, vierradikalige Verben; *beim Nomen:* Segolata mit ׁ und ׂ , Nomina mit auslautendem Segol (tertia infirmae, קָל), geschärfte Schlussilbe, seltene Nominalendungen; *bei den Numeralia:* Zahlen über 10, zusammengesetzte Zahlen, Ordnungszahlen, besondere Wendungen

- **Syntax:** Vorwiegend induktive Erweiterung und Systematisierung: besondere Verwendung des Infinitivus absolutus; Unterbrechung des Textzusammenhangs durch Partikelsätze („Nebensätze“), Negationen und Modi, Präpositionen und Partikel, Besonderheiten beim Gebrauch der „Tempora“; Übersicht über das „Tempussystem“ (vor allem bei der Ausweitung auf spätere Sprachstufen die Änderungen gegenüber dem biblischen Hebräisch); Übersicht über die Möglichkeiten der Strukturierung von Texten (z. B. makrosyntaktische Zeichen, Satztypen)
- **Stilistische Merkmale:** Kennzeichen der hebräischen Poesie, „Tempora“ in erzählenden und besprechenden Texten, Tempusübergänge
- Sprachreflexion und Reflexion über die Leistung besonderer Sprachmittel: „Tempora“; דבר, היה

3.2.2.2 Textarbeit

Die Textarbeit im Hebräischunterricht umfasst die Vermittlung der Arbeitsweisen an die Schülerinnen und Schüler, die sie in den Stand setzen, hebräische Texte sprachlich und inhaltlich zu verstehen und deren Bedeutung für sie als heutige Leserinnen und Leser zu erfassen.

Die erforderlichen Arbeitsweisen lassen sich drei methodischen Schritten (Phasen) zuordnen:

- Texterschließung
- Übersetzung
- Interpretation

Die Übersetzung ist gleichsam das Herzstück der Textarbeit. Sie ist sowohl Ziel der voraufgehenden Texterschließung, in der zunächst alle zur Übersetzung notwendigen Elemente und Informationen des hebräischen Textes erfasst werden, als auch Voraussetzung und Teil der Interpretation; denn die Übersetzung ist besonders geeignet, die Aussagen des fremden Textes im geschlossenen Komplex zu vermitteln und durch die Kontrastierung mit dem hebräischen Original dessen Eigentümlichkeiten deutlich zu machen.

Die Interpretation erfasst und vertieft die Aussagen und Absichten des Textes, die in der Übersetzung nicht oder nur teilweise zum Ausdruck kommen können. Sie berücksichtigt auch außertextliche Gegebenheiten und Aspekte, die die historischen, geistes- und religionsgeschichtlichen Bedingtheiten der hebräischen Texte erhellen können. Schließlich bezieht die Interpretation auch die Wirkungsgeschichte der Texte ein und bedenkt ihre aktuelle Gegenwartsbedeutung.

Die folgenden Hinweise und Anmerkungen zur Textarbeit im Hebräischunterricht sind idealtypisch: Nicht jeder hebräische Text kann und soll so ausführlich und umfassend behandelt werden. Der Aufweis der einzelnen Schritte und Stufen ist weniger Spiegelbild eines Unterrichtsverlaufs als vielmehr die systematische Darstellung für die in hebräischen Texten angelegten Möglichkeiten der Textarbeit. Allerdings machen sie deutlich, welche Kenntnisse und Fähigkeiten den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollen.

Texterschließung

Erste Stufe: Ganzheitliche Vorerschließung

Das Verstehen mancher hebräischer Texte kann durch eine vers- bzw. satzübergreifende, vogelperspektivische Betrachtung sinnvoll angeregt und in Gang gebracht werden. In gemeinsamer, u. U. arbeitsteiliger Beobachtung lassen sich ggf. Eigennamen, Wortwiederholungen, Schlüsselwörter, Redeformeln, makrosyntaktische Signale u. a. vorab feststellen und plausible Folgerungen und Sinnvermutungen anstellen. Besonders in narrativen Texten kann nicht selten schon auf dieser ersten Stufe durch die Analyse der Satztypen und ihrer wechselnden Abfolge das den Text strukturierende Satztypenprofil herausgefunden werden. Es lassen sich weiter die charakteristischen Merkmale der direkten Rede (insbesondere Formen der 1. und 2. Person) feststellen und somit erzählende Abschnitte von Rede und dialogischen Passagen unterscheiden.

Diese erste Stufe einer ganzheitlichen Vorerschließung, die gerade bei in besonderem Maße strukturierten und literarisch qualitätsvollen Texten ergiebig ist, vermag ein vorläufiges Sinnverständnis des hebräischen Textes zu ermöglichen, sodass die folgende Einzelsatzerschließung schon von Missverständnissen entlastet ist und zielstrebig durchgeführt werden kann.

Zweite Stufe: Einzelsatzerschließung

Ist das Verfahren einer ganzheitlichen Vorerschließung (erste Stufe) weniger geeignet, setzt die Texterschließung sofort auf der Stufe der Einzelsatzerschließung ein. Hier erweist sich die Methode des „natürlichen Lesens“ als besonders hilfreich:

- Die Einzelsätze lassen sich meist recht zuverlässig bestimmen (vor allem durch „Zerlegen“ der Einzelverse der Biblia Hebraica unter Beachtung der wichtigsten trennenden Akzente sowie besonders der diversen satzeinleitenden Zeichen).
- Unter Einzelsatz ist eine Einheit mit nur einem Prädikat (Verb im Verbalsatz oder Prädikatsnomen im Nominalsatz) ohne Differenzierung nach Haupt- und Nebensatz verstanden. Die für die hebräische Sprache charakteristische parataktische Satzordnung begünstigt eine vorläufige Übersetzung von Nebensätzen als Hauptsätze.
- Die Einzelsätze sind meist kurz und übersichtlich. Finite Verbformen stehen im Verbalsatz an der Satzspitze, im ZNS in Anfangsnähe, sodass mit ihrer Übersetzung ein guter Ansatz gegeben ist. Ergänzungen (Objekte, adverbiale Bestimmungen, Infinitive) sind überwiegend durch Kasuszeichen bzw. Präfixe und Präpositionen gekennzeichnet. Status-constructus-Formen signalisieren Wortverbindungen. Schließlich geben verbindende und trennende Akzente Hinweise für die Binnengliederung der Einzelsätze.

Dritte Stufe: Sicherung des bisher erarbeiteten Textverständnisses

Auf dieser Stufe rückt das Textganze wieder in den Mittelpunkt. Es geht jetzt um die genauere Klärung des Einzelnen im größeren Zusammenhang, und zwar in

grammatisch-sprachlicher, semantischer und textpragmatischer Hinsicht, also um das Verstehen

- der kontextbedingten Funktion der Wortformen
- der jeweiligen Funktion von Konnektoren, Präfixen und Präpositionen
- der jeweils angemessenen Verknüpfung der bisher überwiegend parataktisch erschlossenen Wortblöcke und Einzelsätze
- der lokalen Bedeutung der Wörter
- der Namen und Begriffe in landeskundlicher, historischer, religionsgeschichtlicher Hinsicht.

Übersetzung

Das durch die Texterschließung erarbeitete Textverständnis wird vor allem durch die Übersetzung der Texteinheit nachgewiesen. Die Übersetzung fordert darüber hinaus die Fähigkeit,

- parataktisch erfasste Satzreihen in deutsche Satzreihen und Satzgefüge umzusetzen
- die Ausdrucksfunktion hebräischer Wörter, Formen und syntaktischer Strukturen wiederzugeben
- Gedankengewichtungen und Gedankenverbindungen nachzuzeichnen, wobei der Satz- und Versverlauf des hebräischen Originals weitgehend beibehalten wird.

Das gesicherte Textverständnis soll darüber hinaus auch durch sinnvolles Lesen nachgewiesen werden. Ein solches verständiges, einfühlsames Lesen setzt zunächst geläufige Lesefertigkeit voraus. Darüber hinaus erfordert es die Fähigkeit, die formale und gedankliche Strukturierung des Textes durch entsprechendes Intonieren, Akzentuieren und Pausieren offenkundig zu machen.

Interpretation

Erste Stufe: Vertiefende Erarbeitung des Textsinns

Die hebräischen Texte enthalten Hinweise und Aussagen, die durch eine Übersetzung nicht oder nur teilweise darstellbar sind, deren Aufdeckung aber den Sinn der Texte noch umfassender verständlich macht. Solche indirekten Hinweise und Aussagen betreffen die Form und den Inhalt der Texte, also insbesondere ihre literarische Dimension sowie ihre historisch bedingten Sach- und Denkvoraussetzungen, z. B.

- Stilistisches: Abfolge gleicher Vokale, Häufung gleicher Konsonanten und Konsonantengruppen (Wortspiele); Figura etymologica, Asyndeton, Klimax, Chiasmus, Parallelismus; Metapher, Bild, Vergleich u. a.
- Textstruktur: Gliederungspartikeln, Akzentuierungen durch den Wechsel von direkter Rede und Erzählung; Handlungsvorder- und Handlungshintergrund durch die Verteilung von Verbal- und Nominalsätzen; Leitwörter; Verknüpfungen, Progression, Unterbrechungen; Ein- und Ausleitungen (ggf. Ringkomposition), Zielaussage, Höhepunkt u. a.

- Textunebenheiten: Auslassungen, sekundäre Zusätze, Dubletten, Widersprüche u. a. (gelegentliche Berücksichtigung des textkritischen Apparats z. B. bei Lese- und Schreibfehlern wie Ditto- und Haplographie, bei Glossen, bei aufschlussreichen Übersetzungsvarianten von Septuaginta und Vulgata)
- Informationen über Personen; über topographische, landeskundliche, religionsgeschichtliche Gegebenheiten; über Daten und Ereignisse der Geschichte Israels und des alten Orients u. a.

Gelegentlich kann die vertiefende Erarbeitung des Textsinns auch durch Fragen und Methoden der spezifisch alttestamentlichen historisch-kritischen Textexegese gefördert werden. Solche Fragestellungen können betreffen:

- | | |
|---|--|
| • den Werdegang des Textes: | |
| – älteste mündliche Stufe | überlieferungsgeschichtliche Fragestellung |
| – älteste schriftliche Stufe | literargeschichtliche Fragestellung |
| – ursprünglicher Text der hebräischen Bibel | redaktionsgeschichtliche und textkritische Fragestellung |
| • die Voraussetzungen des Textes: | |
| – die Gattung und ihr Sitz im Leben | formgeschichtliche Fragestellung |
| – geistes-, theologie- oder religionsgeschichtliche Zusammenhänge; hebräische Denk- und Sprachstrukturen, Vorstellungskomplexe und Motive | traditionsgeschichtliche Fragestellung |
| – zeitgeschichtliche und soziale Gegebenheiten, der ursprüngliche Adressat | Bestimmung des historischen Orts |

Zu einer vertiefenden Erfassung des Textsinns vermag auch die jüdische Bibelauslegung wertvolle Antworten zu geben. Sie kann sich vor allem auf die lange Kette der alten Targumim und Midraschim, die klassischen Kommentare des Mittelalters und die moderne jüdische Bibelwissenschaft stützen. Dabei gilt keine Auslegung als abgeschlossen und endgültig. Das ständige Studium der Texte ist eine Pflicht, deren Erfüllung in jüdischer Tradition die aller übrigen 613 Gebote (מצוות) aufwiegt. So sind nicht zuletzt hinsichtlich der biblischen Erzählweise, die ja die indirekte Ausdrucksweise direkten gedanklichen, moralischen, psychologischen Äußerungen vorzieht, der jüdischen Auslegungstradition hilfreiche Beobachtungen und Antworten zu entnehmen.

Zweite Stufe: Erfassen der Gegenwartsbedeutung des Textes

Nachdem das Textverständnis hergestellt ist, das heißt vor allem die literarischen Bedingtheiten sowie die durch die große zeitliche Distanz schwerer zugänglichen Sach- und Denkvoraussetzungen des Textes aufgedeckt sind, stellt sich auf dieser Stufe der Interpretation die Frage nach seiner Gegenwartsbedeutung. Dabei ist die gemeinsame Verstehensbasis anthropologisch begründet: Die hebräischen Texte machen bedeutsame Aussagen über allgemeinmenschliche Themen und Grund-

probleme, deren Erfahren und Bewältigen auch den Menschen heute aufgegeben ist. Der heutige Interpret wird demnach den in der ersten Interpretationsstufe ermittelten Textsinn für sich konkretisieren und einen für sein Verstehen relevanten Zusammenhang entdecken. So werden die Schülerinnen und Schüler in der Begegnung mit den alten hebräischen Texten Erkenntnisse gewinnen, die ihnen zu einem höheren Maß an Selbstfindung und Selbstverwirklichung verhelfen können.

3.2.2.3 Vermittlung fachspezifischer Arbeitsformen

Die Lernprozesse richten sich im Hebräischunterricht nicht nur auf den Erwerb von Kenntnissen, sondern mindestens mit gleicher Intensität auch auf die Beherrschung fachspezifischer Arbeitsformen. Auf diese ist oben im Zusammenhang mit den Hinweisen zur Spracharbeit und Textarbeit hingewiesen worden, ebenso bereits bei den Hinweisen zur Obligatorik (Kapitel 2.3) unter Punkt 5.

Darüber hinaus wird in der Obligatorik unter Punkt 6 gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler, die am Hebräischunterricht teilnehmen, zum Ende des Kurses grundsätzliche Techniken wissenschaftlichen Arbeitens beherrschen.

Protokoll

Das Anfertigen von Protokollen von einer Stunde oder einer Stundenreihe gehört zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken. Dazu gehört das Einüben in konzentriertes Zuhören, das Erfassen von fachspezifischen Ausführungen und die Fähigkeit, Gehörtes und Beobachtetes präzise wiederzugeben.

Der Schwerpunkt des Erlernens der für Protokolle erforderlichen Arbeitstechniken sollte in der Jahrgangsstufe 11 liegen.

Für das Erlernen der Arbeitstechniken des Protokolls ist der Hebräischunterricht insoweit nur eingeschränkt geeignet, da sich Protokolle nur bei einem genügend umfangreichen Interpretationsteil während der Lektürephase (12/II bis 13/II) anbieten. Dennoch sollten die Schülerinnen und Schüler auch im Hebräischunterricht diese Arbeitsform schon in der Jahrgangsstufe 11 wo immer möglich erlernen. Dies dient einerseits dem Ziel, dass der bzw. die mit dem Protokoll Beauftragte dem Unterricht besonders sorgfältig und aufmerksam folgen muss, zum anderen dem Zweck, den Fortgang des Unterrichts durch die Darstellung der Ergebnisse der vorangegangenen Stunde/Stundenreihe im Sinne des „kumulativen Lernens“ zu fördern.

Referat

Das Referat ist besonders geeignet zum Erlernen studienvorbereitender Arbeitstechniken und planender Arbeitsvorhaben und stellt ein individualisierendes Element in der Unterrichtsplanung und -durchführung dar.

Das Referat trägt ferner zur Vorbereitung auf die in der mündlichen Abiturprüfung geforderte Qualifikation des zusammenhängenden Vortrags einer selbstständig gelösten Aufgabe bei.

Inhalte von Referaten im Hebräischunterricht können z. B. sein:

- Schematisierung grammatischer Phänomene
- Begriffsuntersuchungen
- Historische Skizze
- Auswertung einer oder mehrerer Vorlagen (z. B. Exzerpte aus Sekundärliteratur oder Zeitschriften, Materialien aus modernen Medien)
- Zusammenfassender Ergebnisbericht über einen im Unterricht behandelten Text
- Untersuchungsbericht über Ergänzungstexte, auch mittel- und neuhebräische Texte
- Vergleich von Übersetzung(en) und/oder Text(en)
- Problemreferat: eigene Reflexionen zu einem unterrichtsbezogenen Thema (auch selbstständige Textinterpretation)

Die Anfertigung und der Vortrag eines Referates muss im Unterricht vorbereitet werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen, wie und wo sie sich das erforderliche Material beschaffen, wie sie ein Referat gliedern und worauf sie bei der Formulierung zu achten haben. Dabei muss dem Ziel eines Vortrages des Referates vor Mitschülerinnen und Mitschülern besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Auch der Vortrag eines Referates muss erlernt werden. Dabei gilt der Dauer des Referates (in der Regel nicht mehr als 10 Minuten), der Präsentation von Materialien und Medien in Verbindung mit dem Vortrag sowie der Leitung der Diskussion mit den Zuhörerinnen und Zuhörern besondere Aufmerksamkeit.

Es ist die Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers, das Thema des Referats so zu formulieren, dass es in angemessener Zeit vorbereitet und im vorgesehenen Zeitrahmen vorgetragen werden kann.

Facharbeit

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

Facharbeiten ersetzen in der Jahrgangsstufe 12 nach Festlegung durch die Schule je eine Klausur für den ganzen Kurs oder für einzelne Schülerinnen und Schüler. Eine Facharbeit hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur, sie soll einen Schriftumfang von 8 bis 12 Seiten (Maschinenschrift) nicht überschreiten. Gleichartige sonstige Arbeiten gehören zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“.

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

In thematischer Hinsicht lässt sich die Facharbeit im Hebräischunterricht vor allem mit dem Ziel einsetzen, aus dem breiten Spektrum der möglichen und an sich wünschenswerten Inhalte diejenigen zur Geltung zu bringen, die zwar den individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler oder ihren besonderen Voraussetzungen entsprechen (z. B. belegte Fächer, spezielle Kenntnisse oder Verbindungen zu Israel oder jüdischen Einrichtungen und Gemeinden, religiöse oder weltanschauliche Interessen und Bindungen, Interessen und Qualifikationen im Bereich von Geschichte, Politik, Kultur oder Publizistik, evtl. auch besondere Aktivitäten ihrer Herkunftsschulen), die sich aber im übrigen Unterricht mit dem ganzen Kurs nicht oder nicht in diesem Umfang behandeln lassen.

Alternativ kann die Facharbeit auch dazu genutzt werden, einen besonderen Schwerpunkt für die Arbeit des ganzen Kurses zu setzen und von allen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern mit jeweils unterschiedlicher Fragestellung bearbeiten zu lassen. Thematisch liegen etwa makrosyntaktische Vergleiche verschiedener Texte, der Vergleich von Übersetzungen in verschiedene Sprachen, Untersuchung und Vergleich wesentlicher semantischer Erscheinungen oder die Darstellung der Wirkungsgeschichte bei dafür geeigneten Texten nahe; es ist auch an alle Themen zu denken, die für Referate und vielleicht sogar für projektorientiertes Arbeiten in Frage kommen (z. B. Dokumentationen aus dem jüdischen Gemeindeleben oder von Grabinschriften); in letzterem Fall müssen sie sich genügend eingrenzen lassen, um in dem doch beschränkten Rahmen der Facharbeit (die gleichwertig mit einer Klausur sein soll) abgehandelt werden zu können. Auf jeden Fall muss eine Facharbeit im Fach Hebräisch einen Bezug auf hebräischsprachige Dokumente aufweisen.

Auf diese Weise ermöglicht die Facharbeit nicht nur problemorientiertes fächerverbindendes Arbeiten; die Ergebnisse sind auch hervorragend geeignet, das Unterrichtsfach Hebräisch nach außen darzustellen, etwa in einer Ausstellung oder Informationsbroschüre.

Beispiele für Themen von Facharbeiten im Fach Hebräisch:

- „ארץ ישראל (Land Israel) – das von Gott geschenkte Land in der Bibel und in der gegenwärtigen Diskussion in Israel. Interpretation ausgewählter Texte“
- „Interpretation ausgewählter Gedichte von Dan Pagis unter besonderer Berücksichtigung der Aufnahme biblischer Themen und Motive“ (Dan Pagis, Erdichteter Mensch. Gedichte (hebräisch/deutsch), Jüdischer Verlag Frankfurt 1993)
- „Die Übersetzung von Genesis 22 ins Deutsche – die Übersetzungen von Martin Luther und Martin Buber im Vergleich“

Die Vorzüge der Facharbeit sind im Fach Hebräisch jedoch abzuwägen mit folgenden Überlegungen:

- das Anfertigen von Klausuren ist wichtig für die Abiturvorbereitung
- bei Zentralkursen, die im Fach Hebräisch die Regel sind, ist die Koordination zwischen den verschiedenen Fächern bezüglich Inhalt und Zahl der Facharbeiten einer einzelnen Schülerin bzw. eines einzelnen Schülers nicht einfach

Festlegungen zur Facharbeit sind in der Fachkonferenz abzustimmen (siehe Kapitel 6).

3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation

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

Fächerverbindender Unterricht besteht in der themen- oder problembezogenen Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, wenn es gilt, „quer liegende“ Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und -kategorien zu betrachten und dabei mehr als nur die Summe von Teilen zu erkennen. Fächerverbindender Unterricht ist organisatorisch und planerisch aufwendig. Er kann in den Schwerpunkten eines Schulprofils entwickelt werden. Da die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe an **einer** übergreifenden Veranstaltung teilnehmen sollen, müssen die Schulen, sofern sie keine Schulprofile (Fächerkopplungen) aufweisen, entsprechend langfristig planen.

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

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

Da solche Projektveranstaltungen stufenspezifische Ziele verfolgen, sind sie im Hinblick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel auf eine Jahrgangsstufe oder auf die gymnasiale Oberstufe zu beschränken.

Als mit der Jahrgangsstufe 11 neu einsetzende Sprache tritt das Fach Hebräisch von Anfang an in das Beziehungsfeld vorlaufender Lernerfahrungen ein. Erfahrungen in den bisher erlernten Sprachen, im Geschichts- und besonders oft im Religionsunterricht haben das Interesse der Schülerinnen und Schüler auf das Fach Hebräisch gelenkt und bestimmen ihre Erwartungen. Darum kann es seinen Gegenstand von vornherein nicht auf die enge Fachperspektive reduzieren, sondern muss fächerverbindende und fachübergreifende Bezüge beständig wach halten bzw. verdeutlichen. Schon in der Spracherwerbsphase verlangt der Ansatz der Kontrastdidaktik, die Fachgrenzen zu überschreiten.

In einer ersten Stufe geschieht fachübergreifendes Lernen somit im regulären Fachunterricht selbst. Nahezu alle im Hebräischunterricht behandelten Texte legen bei ihrer Interpretation theologische Fragestellungen nahe. Das Gottesbild sowie

die Vorstellungen vom Verhältnis der Menschen zu Gott bestimmen die Texte nachdrücklich. Die Ausweitung des Unterrichts auf Perspektiven des Religionsunterrichts ist unvermeidlich. Das in den Texten der hebräischen Bibel fassbare Menschenbild und dessen Folgen für Fragen der Moral und politischen Handelns fordert notwendigerweise philosophisches Denken. Die Wirkung der Texte der hebräischen Bibel auf viele gemeinsame Vorstellungen der europäischen Völker sowie die Aufnahme der Texte in der europäischen Literatur, Kunst und Musik schafft vielfältige Bezüge zu den sprachlichen Fächern, zum Kunst- und Musikunterricht. Nicht zuletzt fordert das besondere Verständnis von Geschichte in den biblischen Texten deutliche Bezüge zum Geschichtsunterricht.

In einer zweiten Stufe führt das Prinzip des fächerverbindenden Unterrichts zu Absprachen und zur Zusammenarbeit zwischen dem Fach Hebräisch und anderen Fächern. Je nach Art und Dichte der Kooperation kommt eine Vielfalt von Methoden dafür in Frage, insbesondere Organisationsformen des Gruppenunterrichts, die die Multiperspektivität der Zugänge zum gemeinsamen Thema und den Kompetenzaustausch zwischen den beteiligten Personen und Fächern intensiv zu erfahren erlauben. In Phasen getrennten Arbeitens kann die Verbindungsfunktion durch Elemente wie den Austausch von Arbeitsergebnissen, wechselweise Schülerreferate oder auch Team-teaching gewährleistet werden. Um der Gefahr eines bloß additiven Nebeneinanders entgegenzuwirken, ist es unerlässlich, die fachspezifischen Beiträge immer wieder in Integrationsstunden zu bündeln bzw. in eine der Zusammenschau dienende Kernphase einmünden zu lassen. Dabei ist solchen Methoden Vorrang zu geben, die eine direkte fachliche und persönliche Interaktion fördern.

Grundsätzlich bieten sich viele Fächer zur direkten Zusammenarbeit mit dem Hebräischunterricht an. Allerdings stößt diese Möglichkeit wegen der Durchführung des Hebräischunterrichts in schulübergreifenden Kursen an deutliche Grenzen. Dennoch wäre die Zusammenarbeit mit einem Kurs in Religionslehre (derzeit sind das evangelische, römisch-katholische, griechisch-orthodoxe und jüdische), Philosophie oder Geschichte zu Themen wie „Grundlagen einer verantworteten Ethik“ oder „Geschichte als zufälliger Ablauf oder gelenktes Geschehen“ oder mit einem Kurs im Fach Latein zum Thema „Hebräisches Original und Vulgata“ geeignet, Lernprozesse in den beteiligten Fächern zu intensivieren und zu bereichern. Für Kunst und Musik käme eine Zusammenarbeit etwa bei Themen wie „Reflexion und Interpretation des Menschlichen bei Chagall“, „Soziale Hintergründe und Wirkungen ‚sakraler‘ Architektur in verschiedenen Religionen“ bzw. „Biblische Motive als Thema musikalischer Gestaltung“ in Frage.

Besonders wirkungsvoll kommt das Prinzip fächerverbindenden Lernens dort zum Tragen, wo an fächerübergreifenden Projekten gearbeitet wird. Bei der Durchführung von Projekten tritt neben die Möglichkeit fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens die Möglichkeit stärkerer Betonung der Handlungsorientierung.

Handlungsorientierter Unterricht als „ganzheitlicher, schüleraktiver Unterricht, in dem die Erstellung von Handlungsprodukten die Gestaltung des Unterrichtspro-

zesses leitet“ (Jank/Meyer), hat sowohl im lehrgangsmäßigen Fachunterricht als auch in besonderer Weise im Projekt- und projektorientierten Unterricht seinen Platz. Im Anschluss an die Kategorien von Gudjons und Huwendiek lassen sich für eine projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation im Fach Hebräisch folgende Beispiele nennen:

- **Spiele und Lernen:** besonders in der Schrift- und Spracherwerbsphase Lern- und Unterrichtsspiele, Rätsel u.Ä. (Vielfältige Anregungen bieten Materialien aus dem israelischen Primarstufenunterricht und aus den Hebräischkursen jüdischer Diasporagemeinden)
- **Erkunden und Forschen:** Erkundung und Dokumentation heutigen jüdischen und israelischen Lebens; Spurensuche und Gespräche mit Zeitzeugen jüdischen Lebens als „*oral history*“; aktive Auseinandersetzung mit der Thematik „Judenverfolgung und Antisemitismus“ am Ort
- **Herstellen und Verwenden:** Entwerfen und Herstellen von Lernmitteln und Übungsmitteln; Entwerfen und Ausführen kalligraphischer Arbeiten in der Tradition jüdischer Textgestaltung; Zubereitung traditioneller jüdischer Speisen
- **Erfahren und Erleben:** Begegnung mit jüdischen Gemeinden und Teilnahme am jüdischen Gottesdienst; Mitfeier oder Begehen jüdischer Feste; Inszenierung und Aufführung traditioneller und moderner jüdischer hebräischer Lieder und israelischer Folkloretänze zu biblischen und nachbiblischen Themen
- **Tätigsein und Verantworten:** Vorbereiten eines Schüleraustauschs mit Israel, einer Studienfahrt an besondere Stätten jüdischen Lebens, eines interkulturellen Festes

Über die bereits in Kapitel 2.2.5 genannten Beispiele hinaus könnte der Beitrag des Faches Hebräisch zu einem Projekt „Geschichte der Juden in Deutschland, ggf. am Schulort“ seinen Wert vor allem dann entfalten, wenn im Kurs ein besonderes Interesse an der Geschichte des Judentums erkennbar ist. Eine weitere gute Möglichkeit der Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern an einem Projekt könnte in einem Thema wie „Theorien der Weltentstehung und Theorien der Entwicklung des Menschen“ liegen.

3.2.4 Die besondere Lernleistung

Mit der besonderen Lernleistung (vgl. Kapitel 5.5) sollen herausgehobene Leistungen, die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erbracht haben, im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Punktzahlen auch zusätzlich honoriert werden. Es muss sich um eine herausragende Leistung handeln. Dies hat auch in Art und Umfang der Darstellung bzw. der Dokumentation seinen Niederschlag zu finden. Die Kultusministerkonferenz hat als äußerliche Anhaltspunkte für die Wertigkeit den Rahmen bzw. den Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses – dieses entspricht dem Äquivalent von maximal 60 Punkten – genannt.

Besondere Lernleistung kann z. B. sein: Ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb, sie kann das Ergebnis eines über mindestens ein Jahr laufenden fachlichen oder fachübergreifenden Projektes sein. Es kann sich auch um eine größere Arbeit handeln, die sich aus dem Fachunterricht

ergeben hat. Die besondere Lernleistung muss in Qualität und Umfang eine Facharbeit deutlich überschreiten. Sie soll außer- und innerschulische Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtsvorhaben erschließen, etwa in Feldarbeit und Experiment, in der Arbeit in Archiven, Bibliotheken oder im Internet. Das Vorhaben soll eine klare Aufgabenstellung und eine nachvollziehbare Ausführungsebene haben (z. B. Produkt, Recherche, Versuch, Auswertung bzw. Reflexion).

Eine besondere Lernleistung im Fach Hebräisch muss spezifischen fachlichen Kriterien genügen. Insbesondere ist sie an originalsprachige Texte anzubinden, wobei das gesamte Textspektrum des Faches vom biblischen bis zum modernen Hebräisch in Frage kommt. Ohne einen deutlichen Sprach- und Textbezug kann eine besondere Lernleistung jedenfalls nicht im Fach Hebräisch zugelassen werden.

Der für eine besondere Lernleistung zu fordernde hohe Grad an Selbstständigkeit lässt sich im Fach Hebräisch auch an der selbstständigen Nutzung der philologischen Hilfsmittel und am Umgang mit der Sekundärliteratur erkennen.

Wegen der vielfältigen Wirkungsgeschichte von Texten und Motiven aus der hebräischen Bibel sind fächerverbindende Arbeiten zusammen mit anderen Fächern des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfelds besonders nahe liegend (z. B.: Biblische Josefsgeschichte und Thomas Manns Josephsroman, oder: Hieronymus' Weg zur Veritas hebraica anhand seiner drei Psalmenübersetzungen, oder: Biblische Motive in Schönbergs „Moses und Aaron“). Ebenso sind fachübergreifende besondere Lernleistungen zusammen mit einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach vorstellbar (z. B. Untersuchung hebräischer Urkunden in regionalen Archiven).

3.3 Grund- und Leistungskurse

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

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

Sie sollen

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

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

Sie sind gerichtet

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

Beide Kursarten basieren unverzichtbar auf dem Grundkursunterricht der Jahrgangsstufe 11.

Wie alle Kurse der gymnasialen Oberstufe trägt auch das Fach Hebräisch dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler das Ziel der Studierfähigkeit erreichen. Wie in Kapitel 1.1 festgelegt, wird das Fach Hebräisch in der Regel als vierstündiger Grundkurs in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 unterrichtet. Nur im Ausnahmefall und mit besonderer Genehmigung durch die Fachaufsicht ist auch die Durchführung als Leistungskurs möglich.

Die folgende Beschreibung konzentriert sich auf die Durchführung des Hebräischunterrichts in einem Grundkurs.

Als Grundkursfach repräsentiert der Hebräischunterricht das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Daher müssen auch Grundkurse grundlegende wissenschaftliche Verfahrensweisen und Erkenntnisse in systematischer und problematisierender Form vermitteln. Jedoch wirkt sich die geringere Stundenzahl auf die Textmenge, die Zahl möglicher Lernziele, die Auswahl der Methoden und auf das Ausmaß des Transfers aus. Nicht der Überblick über möglichst alle Inhalte und Methoden kann das Ziel des Unterrichts sein. Ein solches Verfahren kann bei der zur Verfügung stehenden Zeit nur an der Oberfläche bleiben. Vielmehr sind an geeigneten Stellen Vertiefungen vorzunehmen. Dieser Vertiefung dient es unter anderem, wenn Beispiele nachbiblischer Texte herangezogen werden.

Der Hebräischunterricht muss im Grundkurs unter Verzicht auf Vollständigkeit an Hand von Beispielen in grundlegende Sachverhalte und Strukturen des Faches einführen, die dem Gegenstand angemessenen Methoden, Denkweisen und Arbeitsformen des Faches vermitteln und deren Möglichkeiten, Übertragbarkeit, aber auch Grenzen bewusst machen und den Stellenwert des Faches im Rahmen einer breit angelegten Bildung verdeutlichen und damit Orientierungsmöglichkeiten aufzeigen.

Bedingt durch die Gegebenheiten des Grundkurses ist der Weg von der formalen sprachlichen Analyse eines Textes zur Erschließung seiner anthropologischen Bedeutsamkeit relativ kurz. Zwar verschiebt sich der Schwerpunkt des Unterrichts im Laufe des Lehrgangs von der Spracharbeit zur Textarbeit, jedoch kann letztere schon sehr frühzeitig beginnen.

Die mit dem Hebräischen als Grundkursfach verbundenen Einschränkungen sind schon bei der Festlegung der Obligatorik berücksichtigt. Diese stellt sicher, dass bei aller notwendigen Einschränkung die erforderliche Breite und Tiefe im Unterricht erreicht werden kann. Im Einzelnen sind folgende Einschränkungen zu beachten.

3.3.1 Auswahl der Themen und Gegenstände

In der **Spracherwerbsphase** liegt das Schwergewicht auf der Vermittlung und Einübung grundlegender Kenntnisse und Methoden, um die angemessene Übersetzung von Texten sicherzustellen. So kann es nicht Ziel des Unterrichts sein, zu allen Abschnitten der Grammatik auch die abweichenden Einzelheiten und seltenen Erscheinungen erschöpfend zu behandeln.

So genügt es z. B. bei der *Formenlehre* des Verbs, die Formen des Qal intensiv zu lernen, um Afformative und Präformative sicher bestimmen zu können. Bei den Stämmen genügt es dann, die Bildungsgesetze der einzelnen Stämme zu kennen. Durch die späte Einführung der Vokalkpunktierung in die Schrift durch die Masoreten ist die Formenbildung systematisiert worden, was dieser notwendigen Einschränkung sehr entgegenkommt. Wichtiger, als eine Fülle von Tabellen zu lernen, ist es, die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu schulen, Formen aus dem Textzusammenhang zu analysieren. Seltenerere Erscheinungen sollten nur dann behandelt werden, wenn sie im vorliegenden Textzusammenhang erscheinen.

Im Bereich der *Syntax* ist es sinnvoller, dass die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung einer satzeinleitenden Partikel und damit die Funktion des Satzes aus dem Textzusammenhang erschließen können, als dass sie zu jeder Partikel alle möglichen Bedeutungsvarianten als Liste gelernt haben.

Bei den *Vokabeln* wird die Einschränkung schon durch den Grundwortschatz festgelegt. Dieser ist in der Lektüreprase durch einen Aufbauwortschatz zu ergänzen, der von den gewählten Kursthemen und ihren Inhalten abhängig ist. Auch im Blick auf den Wortschatz gilt, dass die Erschließung der Bedeutung eines Wortes aus dem Textzusammenhang von größerer Bedeutung ist als das Lernen einer großen Zahl von Wörtern.

In der **Lektüreprase** wird die Einschränkung durch die Wahl von zwei oder drei unterschiedlichen Kursthemen gegeben. Auf diese Weise wird erreicht, dass nicht ein breiter, aber letztlich oberflächlicher Überblick vermittelt wird, sondern dass in ausgewählten Bereichen eine vertiefte und weitgehend umfassende Behandlung möglich ist.

Die Texte sollen so gewählt werden, dass von ihnen aus ein hinreichender Überblick über die Gegenstände und Arbeitsformen des Faches möglich ist. Die Auswahl sollte Einblick geben in die Verschiedenartigkeit der Textsorten, in die Unterschiedlichkeit der historischen Umfelder der Texte, in die Vielfalt der anthropologischen und theologischen Aussagen, aber nicht Vollständigkeit anstreben.

Wegen der dargelegten Einschränkungen empfiehlt es sich, Ergänzungstexte in deutscher Übersetzung zu lesen. Dies ist sinnvoll zur Herstellung des Zusammenhangs des Einzeltextes mit dem Kontext, zur diachronen Vervollständigung eines Themas, zur Bewusstmachung von Rezeption und Tradition und zur Einbringung der historischen und existentiellen Dimension.

3.3.2 Auswahl der Methoden

Der Hebräischunterricht rückt die Sprach- und Textreflexion in den Mittelpunkt und trägt damit zur Vermittlung der aufgabenfeldspezifischen Lernziele bei. Daher kommt der Vermittlung und Einübung grundlegender Methoden der Textarbeit besondere Bedeutung zu. Die Zahl der zu behandelnden Methoden ist im Blick auf die behandelten Texte und Themen einzuschränken. Die so ausgewählten Methoden sind dann so weit einzuüben, dass sie von den Schülerinnen und Schülern sicher und selbstständig angewandt werden können. Mit diesen Methoden soll das sprachliche Textverständnis gewonnen werden, darüber hinaus auch eine textimmanente und textübergreifende Interpretation möglich sein. Die Auslegung eines Textes unter Berücksichtigung zu vieler Gesichtspunkte stellt eine Überforderung im Grundkurs dar.

Auch die Vermittlung von Übersichts- und Orientierungswissen, das für die textübergreifende Interpretation notwendig ist, darf nicht in enzyklopädischer Weise geschehen, sondern muss immer im Dienst der Arbeit am Text stehen.

Im Mittelpunkt des Hebräischunterrichts steht die ständige Einübung texterschließender Methoden. Dabei ist ein Textverständnis anzustreben, das zu einem sinn gemäßen Lesen des hebräischen Wortlautes führt. Voraussetzungen hierfür sind die Kenntnis der Wortbedeutungen und die Fähigkeiten, Formen sicher zu analysieren und die Textstruktur zu erkennen. Darüber hinaus sind Einblick in die Textsorte, den Werdegang und die Voraussetzungen des Textes, die Aussageabsicht und das historische Umfeld notwendig. Dabei sind häufig Kenntnisse und Arbeitstechniken nützlich, die die Schülerinnen und Schüler in anderen Fächern kennen gelernt haben (z. B. Alte Sprachen, Religions-, Deutsch- und Geschichtsunterricht). Umgekehrt kann der Hebräischunterricht einen Beitrag für die Methodik der Sprach- und Textreflexion in anderen Fächern leisten:

Es sollte **genaues und sorgfältiges Arbeiten** eingeübt werden, weil gerade im Hebräischen die Aussageintention oft von kleinsten grammatischen Elementen und Phänomenen abhängig ist (z. B. Punktation, Akzente, Präfixe, Artikel). Dazu kommt gelegentlich die Notwendigkeit, den textkritischen Apparat hinzuzuziehen.

Es sollte zu **synthetischem Sprachdenken** angeleitet werden, indem der relativ überschaubare Wortschatz, die Bedeutungsweite der Begriffe, die weit gehende parataktische Syntax dazu zwingen, Sinnaussagen stets aus dem jeweiligen Textzusammenhang zu erschließen.

Es sollte die Einsicht vermittelt werden, dass der **geschichtliche Bezug in der sprachlichen Äußerung** bedeutsam ist, weil der Autor und sein Deutungssystem hinter dem Redaktor, der sich an die geschichtliche Relevanz des Überlieferten gebunden weiß, zurücktreten.

Werden diese Gesichtspunkte berücksichtigt, so führt das nicht zu einer Überforderung im Grundkurs. Andererseits ist dies – exemplarisch durchgeführt – wichtig, um die Vielschichtigkeit der Texte und die Rolle des „Autors“ als kommentierender und deutender Redaktor in seiner Bindung an die Überlieferung zu erkennen. Die Durchführung von Beispielen ermöglicht den Transfer auf andere Texte im Fach Hebräisch und in anderen Fächern und motiviert zu selbstständigem Weiterfragen.

3.3.3 Auswahl der Arbeitsformen

Die Situation des Grundkurses hat Auswirkungen auf die Arbeitsformen im Hebräischunterricht. Die Lehrerin bzw. der Lehrer müssen häufiger eine deutlich lenkende Rolle übernehmen. Die Lern- und Arbeitsprozesse sind vorwiegend im Unterricht selbst zu organisieren, und insgesamt tritt das Vorbereiten hinter wiederholendem Nachbereiten zurück. Dementsprechend wird die Lehrerin bzw. der Lehrer, vor allem in der Spracherwerbsphase, mehr als Wissensvermittlerin bzw. Wissensvermittler auftreten und auf Wiederholung und Reorganisation des Wissens besonderes Gewicht legen. Sie werden nicht selten umfangreichere Vorgaben machen, zusammenfassende Überblicke geben und einzelne Textstellen in den dazugehörigen Zusammenhang bringen müssen.

Die Fähigkeit zum **selbstständigen Arbeiten** der Schülerinnen und Schüler sollte vor allem dadurch entwickelt und gefördert werden, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer begrenzte Schüleruntersuchungen und überschaubare Kurzreferate einplant. Diese sollen auf den jeweiligen Textzusammenhang bezogen sein und den Übersetzungs- und Interpretationsvorgang vorbereiten und vertiefen, etwa durch Begriffsuntersuchung, Schematisierung grammatischer Phänomene und Erhellung des historischen, theologischen und literarischen Umfeldes. Solche Arbeitsformen sollten vor allem in den Kursen 13/I und 13/II einen größeren Raum beanspruchen und zur wachsenden Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler führen, einen sprachlich mittelschweren hebräischen Text selbstständig zu erschließen.

3.4 Sequenzbildung

3.4.1 Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11

Die Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist im Kapitel 4 der Richtlinien beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Jahrgangsstufe 11 i.d.R. durchgehend 10 bis 11 Grundkurse (30 bis 33 Wochenstunden).

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

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

Da das Fach Hebräisch grundsätzlich erst mit der Jahrgangsstufe 11 einsetzt, müssen in besonderer Weise die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler festgestellt und bei der Planung und Durchführung des Unterrichts beachtet werden. Dies betrifft insbesondere die grammatischen Kenntnisse und die Beherrschung der Terminologie zur Beschreibung sprachlicher Erscheinungen, aber auch das Methodenrepertoire zur Arbeit mit Texten und die Beherrschung von Arbeitstechniken. Hier sind ausgleichende Maßnahmen erforderlich.

Bereits in dieser Jahrgangsstufe sollte auch in die für das Fach typischen Formen selbstständigen Arbeitens, etwa bei der Benutzung von Hilfsmitteln, eingeführt werden.

Auch die Öffnung auf das nachbiblische und moderne Hebräisch sollte bereits in der Einführungsphase erfolgen, ebenso die Beschäftigung mit fachübergreifenden und fächerverbindenden Fragestellungen, vor allem beim Vergleich der neuen Fremdsprache mit den zuvor gelernten Sprachen.

3.4.2 Grundsätze für die Sequenzbildung

Die Auswahl der Unterrichtsinhalte und ihre Abfolge richtet sich durchgängig nach dem Prinzip des aufbauenden Lernens, das in der Spannung von Wissenschaftsorientierung und Schülerorientierung steht. **Wissenschaftsorientierung** bezieht sich auf die Sachstruktur des Gegenstandes und auf die Anwendung, den Vergleich und die Kontrastierung von Inhalten und Methoden. Sie schließt eine zunehmende Theoriereflexion ein und die Förderung der Fähigkeit, sich mit den Sachverhalten kritisch auseinander setzen und sie problematisieren zu können. **Schülerorientierung** umfasst die Berücksichtigung des Entwicklungsstandes, der Lernbedürfnisse, Lernvoraussetzungen und Lernwege der Schülerinnen und Schüler im Durchgang durch die Bereiche des Faches und der Konkretisierung der Rahmenthemen. So wird eine altersangemessene Lernprogression ermöglicht.

Die Beachtung der Spannung zwischen Wissenschaftsorientierung und Schülerorientierung sichert als leitendes Kriterium beim Aufbau der Unterrichtsinhalte eine durchgehende Lerndynamik und Lernprogression und ermöglicht so eine Entfaltung der Inhalte in wachsender sprachlicher und sachlicher Komplexität. Für den konkreten Unterricht ist eine Beschränkung der Unterrichtsinhalte im Sinn der didaktischen Reduktion notwendig, wenn aufbauendes Lernen gelingen soll.

Bei der Frage, welche Kursthemen in welcher Abfolge einen sinnvoll gestuften Aufbau des Hebräischunterrichts ermöglichen können, sind die obligatorischen Regelungen des Faches (Kapitel 2.3), seine fünf Bereiche (vgl. Kapitel 2.1 mit Schaubild), seine fünf Rahmenthemen (Kapitel 2.2.2) sowie die jeweiligen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Außerdem lassen sich bestimmte Verknüpfungsprinzipien benennen, die allerdings keine so scharf gefassten Kriterien darstellen, dass sich daraus eine zwingende sachlogische Abfolge von Kursthemen zur Bildung von Kurssequenzen ableiten ließe – abgesehen von der Zuordnung des Rahmenthemas 1 zu den Jahrgangsstufen 11/I bis 12/I. Der Lernfortschritt als Kriterium für die sinnvolle Abfolge kann unterschiedliche Prozesse umfassen:

- die zunehmende Sprachkompetenz
- das Begreifen komplexerer Zusammenhänge
- die zunehmende Methodenkompetenz und damit die wachsende Eigenständigkeit in der Anwendung sachgerechter Methoden
- die zunehmende Einbeziehung von sachlichen und methodischen Kenntnissen aus benachbarten Fächern

Aus der Funktionsbestimmung der einzelnen Jahrgangsstufen und ihrem Charakter als jeweilige Einheiten ergeben sich Rahmenbedingungen, die bei der Themenfindung und Sequenzbildung zu berücksichtigen sind:

Die als Einheit konzipierten Kurshalbjahre 11/I bis 12/I folgen der Sachlogik des Spracherwerbs und werden sich in der Regel an einem Lehrbuch orientieren.

Da der einführende Sprachunterricht spätestens am Ende von 12/I abgeschlossen sein soll, kommt diesem Kurshalbjahr 12/I eine besondere Bedeutung im Übergang vom mehr sprachdidaktisch bestimmten Lernen zur mehr thematisch bestimmten Arbeit der Lektürephase zu. Um diesen Übergang nicht zu abrupt werden zu lassen, ist es ratsam, von Anfang an, spätestens aber in 12/I, sprachliche Phänomene an biblischen Originaltexten erarbeiten zu lassen, wobei die dem Kenntnisstand entsprechenden sprachlichen Hilfen erforderlich sind.

Ein früherer Übergang in die Lektürephase erscheint durchaus denkbar und, etwa bei einer konzentriert-deduktiven Anlage des Sprachunterrichts, auch wünschenswert. Eine solche **Übergangsektüre** rückt den Textzusammenhang gegenüber dem Einzelvers in den Vordergrund. Sie zielt auf ein erhöhtes Lesetempo sowie auf die Gewöhnung an längere Texteinheiten. Zur Übergangsektüre eignen sich insbesondere erzählende Prosatexte. Sie sollten inhaltlich Zusammenhängendes, Interessantes vermitteln, das in seiner Ausdehnung begrenzt ist und nach einer absehbaren Reihe von Unterrichtsstunden zu seinem Ende kommt. Beispiele: Auswahl aus 1 Sam 8–12: Sauls Anfänge – die Errichtung des Königtums; Auswahl aus den Büchern Ruth oder Jona. Auch in anderen Hinsichten hat die Übergangsektüre einen die eigentliche Lektürephase (12/II bis 13/II) vorbereitenden Charakter: Phänomene und Kategorien der Textgrammatik kommen zunehmend ins Blickfeld; ein erster Aufbauwortschatz muss erarbeitet werden; in die Arbeit mit der Biblia Hebraica, mit einem wissenschaftlichen Wörterbuch, mit der Tabula accentuum wird eingeführt.

Bei der Planung und Durchführung des ersten Lektürehalbjahres (12/II), insbesondere des ersten Kursabschnittes, sind folgende Aufgaben besonders zu berücksichtigen:

- Wiederholung, Erweiterung und Vertiefung der semantischen Kenntnisse
- Wiederholung, Erweiterung und Vertiefung der grammatischen Kenntnisse, ggf. anhand des Lehrbuches (vorwiegend deduktiv)
- Übung im zweckmäßigen Umgang mit Lexikon, Grammatik, Handbuch und Tabula accentuum

Die Unterrichtsmethodik muss den Übergangscharakter des Kurshalbjahres 12/II berücksichtigen. Schülerinnen und Schüler müssen von jetzt an in zunehmendem Maße lernen, Texte selbstständig zu analysieren und zu erschließen. So sollte ihnen bei der Textarbeit wiederholt im Unterricht und als Hausaufgabe aufgetragen werden:

- Zusammenstellung von Wörterlisten (etwa nach Wortarten, Wortformen oder Sachbereichen gegliedert)
- Analyse schwieriger Verb- und Nominalformen
- Bestimmung der Satzarten
- Zusammenstellung der Verbformen und Satzarten in ihrer textlichen Abfolge
- Auswertung und Darstellung der ein grammatisches sprachliches Phänomen erläuternden Paragraphen der Grammatik
- Auswertung eines Lexikonartikels nach Gliederung und Inhalt
- Vergleich eines hebräischen Textes mit (auch gedruckten) Übersetzungen

Da die Schülerinnen und Schüler in diesem Kurshalbjahr noch sehr mit den sprachlichen Schwierigkeiten des Textes beschäftigt sind, sollten Aufträge für Sacherklärungen und Interpretationsaufgaben zunächst noch zurückhaltend gestellt werden. Im Ganzen muss also die Lehrerin oder der Lehrer umsichtig bedenken, welche Hilfen sie bzw. er zur Texterschließung geben und an welchen Stellen er oder sie intensiver auf die grammatischen/sprachlichen Probleme eingehen sollte.

Bei der Wahl der ersten Lektüre empfehlen sich daher Texte von geringerem Schwierigkeitsgrad; das sind in der Regel narrative Texte. Sie zeichnen sich aus durch:

- Übersichtlichkeit und inhaltliche Geschlossenheit
- Wiederholtes Vorkommen des Grundvokabulars (Lernvokabeln)
- Fehlen gehäufte grammatischer Schwierigkeiten verschiedener Art
- Schlichtheit des Stils

In der Lektürephase geht es um die Erschließung von Themen und Gegenständen des Faches, gesteuert von den Rahmenthemen 2 bis 5. Noch fehlende Kenntnisse aus dem Bereich von Morphologie, Syntax und Wortschatz sollen möglichst im Zuge der Textlektüre in integrierter Form erworben werden. Formen eigenständiger Anwendung der erlernten Methoden sollen wachsende Bedeutung erlangen, fachübergreifende und fächerverbindende Fragestellungen beständig im Blick bleiben. Die Jahrgangsstufe 13 dient einerseits der Erschließung neuer Themen und Gegenstände, andererseits der integrierenden Wiederholung. Dazu eignen sich

auch projektartiges Lernen, Lektüre von Ganzschriften, Arbeit an jüdischen Themen und alle Gegenstände, die der fortgeschrittenen Kompetenz in der Sprache, der Textarbeit und der inhaltlichen Kenntnis angemessen sind. In dieser Jahrgangsstufe findet die Abiturvorbereitung ihren Abschluss.

3.4.3 Beispiel für eine Kurssequenz

siehe Tabelle auf folgender Doppelseite

Ungültig

Beispiel einer möglichen				
Halbjahre		Kursthemen	Spracharbeit	Textarbeit
Spracherwerbsphase	11/I	Einführender Sprachunterricht	Die Progression ergibt sich im Wesentlichen aus Aufbau und Methodik des verwendeten Lehrbuchs	Einübung in Methoden der Texterschließung, Übersetzung und Interpretation
	11/II			
	12/I 1. Quartal	Übergangslektüre: Buch Jona (ggf. i.A.)	Stärkere Beachtung textgrammatischer Phänomene und Kategorien/Erarbeitung eines Aufbauwortschatzes	Zunehmender Einsatz ganzheitlicher Texterschließungsverfahren
	12/II 2. Quartal			
Lektürephase	12/II	Die Zeit der Richter – theologische Fiktion und historische Realität“. Lektüre i. A. des Buches Richter (zu Rahmenthema 3)	Festigung, Erweiterung, Vertiefung und Systematisierung der Sprachkenntnisse bezogen auf Morphologie und Syntax, Wortschatz, Stilistisches sowie Sprachreflexion	Paraphrase – neben der Übersetzung – als Nachweis des Textverstehens
	13/I	„Liebe und Freundschaft in der hebräischen Bibel“. Lektüre i.A. des Hohen Liedes (zu Rahmenthema 5)		
	13/II	„Vertiefende Behandlung typisch hebräischer Erzählformen, stilistischer Ausdrucksmittel, Merkmale literarischer Gattungen“. Lektüre ausgewählter Texte aus Genesis und Psalmen (zu Rahmenthema 2)		

Kurssequenz				
Inhalte	Formen selbstständigen Arbeitens	Mögliche Ausweitungen	Halbjahre	
Kenntnisse und Einsichten zu bibelkundlichen Gegenständen, zu Landeskunde, Topographie und Geschichte Israels, vor allem auf der Grundlage der Lehrbuchtexte	Orientierung im Umgang mit Lehrbuch, Grammatik, Landkarten, Geschichtsdarstellungen	Berücksichtigung von Materialien aus dem israelischen Primarstufenbereich, aus Hebräisch-Kursen jüdischer Diasporagemeinden	11/I	Spracherwerbsphase
	Systematisierung und Präsentation besonderer grammatischer Phänomene	Berücksichtigung nachbiblischer Sprachstufen bis hin zum Modernhebräischen	11/II	
	Erstellen von Wortfeldern	Besondere Merkmale des Hebräischen als einer nichtindogermanischen Sprache	12/I 1. Quartal	
	Projekt: Geschichte der jüdischen Gemeinde in N.		12/I 2. Quartal	
Zunehmende Profilierung der zu den Bereichen 3 und 4 des Faches Hebräisch aufgeführten Ziele	Umgang mit der Biblia Hebraica, Wissenschaftl. Wörterbuch, Tabula accentuum		12/II	Lektürephase
	Referat: שפט ¹ Facharbeit: Handels Oratorium Jephtha ²	Erkundungen von Ergebnissen einschlägiger theologischer Kommentare sowie der jüdischen Bibelauslegung/ Übersetzungsvergleiche (Septuaginta, Vulgata, Luther, Buber etc.)/Referate zum theologischen, literarischen und historischen Umfeld der Texte	12/II	
Konzipierung der Kursthemen unter Berücksichtigung der Rahmenthemen 2–5 und ihrer didaktischen Intention und der Obligatorik	Referat: Erzählweisen in der Bibel und bei Homer ³	Gestalten und Themen des Richterbuches in Kunst, Musik und Literatur	13/I	
		Rezeptionen des Hohen Liedes im hochmittelalterlichen Minnesang, in der (modern-) hebräischen Lyrik	13/II	

1 Referat: שפט (richten) – Begriffsuntersuchung unter Berücksichtigung eines theologischen Wörterbuches

2 Facharbeit: Handels Oratorium Jephtha im Vergleich zu Richter 10,6–12,7

3 Referat: Die unterschiedlichen Erzählweisen in der Bibel und bei Homer (nach E. Auerbach, Die Narbe des Odysseus)

4 Lernerfolgsüberprüfung

4.1 Grundsätze

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

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

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

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

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

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

4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“

4.2.1 Allgemeine Hinweise

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

Wird statt einer Klausur eine Facharbeit geschrieben, wird die Note für die Facharbeit wie eine Klausurnote gewertet.

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

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

4.2.2.1 Zur Aufgabenstellung von Klausuren

Form und Inhalt der Klausuren

Da im Mittelpunkt des Hebräischunterrichts die Erschließung exemplarischer Texte der hebräischen Bibel, und zwar unter Berücksichtigung der vielfältigen fachspezifischen und aufgabenfeld-spezifischen Methoden, stehen, so ergibt sich für die Aufgabenstellung in den Klausuren, dass diese in der Regel einen biblischen Text in den Mittelpunkt stellen, dessen Verständnis möglichst umfassend und deutlich nachgewiesen werden soll.

Diesen Anforderungen entspricht es, dass die Aufgabenstellung zweigeteilt ist: Neben der Übersetzungsaufgabe steht eine Interpretationsaufgabe, die in der Regel aus mehreren Arbeitsaufträgen besteht.

Das Textverständnis ist sowohl durch eine Übersetzung nachzuweisen, für die drei Viertel bzw. zwei Drittel der vorgesehenen Arbeitszeit anzusetzen sind und die mit der entsprechenden Gewichtung in die Gesamtbeurteilung der Klausur eingeht, als auch durch die Beantwortung von Fragen, die das Textverständnis vertiefen und die durch die Übersetzung noch nicht erfassten fachspezifischen Methoden und Kenntnisse überprüfen sollen.

Für den Umfang des zu übersetzenden Textes gilt bis zur Jahrgangsstufe 13/II eine Länge von mindestens 40 und höchstens 55 Wörtern pro Zeitstunde für die Übersetzung. Die Interpretationsaufgabe sollte in der Regel aus zwei bis vier Arbeitsaufträgen bestehen. Das Verhältnis der Gewichtung von Übersetzungsaufgabe und Interpretationsaufgabe (3:1 bzw. 2:1) ist von der Länge und dem Schwierigkeitsgrad des Textes und der Zahl und dem Anspruchsniveau der Arbeitsaufträge der Interpretationsaufgabe abhängig. Die vorgesehene Gewichtung für eine Klausur wird den Schülerinnen und Schülern vor Beginn der Arbeitszeit mitgeteilt.

Wegen der besonderen Bedingungen der Spracherwerbsphase (11/I bis 12/I) bedarf es für die Klausuren in diesem Zeitraum einiger Modifizierungen und Einschränkungen (vgl. Kapitel 4.2.2.3).

Falls Texte aus späteren Sprachstufen des Hebräischen im Unterricht behandelt wurden, können auch solche Texte für die Klausur vorgelegt werden. Zu den dabei möglichen Aufgabenstellungen siehe unten.

Kriterien der Textauswahl

Bei der Auswahl eines Klausurtextes sind die folgenden Bedingungen zu beachten:

- Die Textaufgabe muss **aus dem Unterricht hervorgehen und in enger Beziehung zum Kursthema stehen**. Der Text muss den Schülerinnen und Schülern unbekannt sein und soll aus dem im Unterricht gelesenen Buch stammen oder einen Parallel- oder Kontrasttext zu einem im Unterricht behandelten Text darstellen.
- Der Text sollte eine **klare Gliederung und inhaltliche Geschlossenheit aufweisen**. Um die inhaltliche Geschlossenheit zu wahren, ist eine geringfügige Überschreitung der Wortzahlgrenze zulässig. Muss eine Textkürzung vorgenommen werden, so sind Kürzungen deutlich zu machen, und es ist darauf zu achten, dass die Gesamtgestalt des Textes nicht verändert wird. Ggf. ist der Zusammenhang durch eine Erklärung zu verdeutlichen.
- Zu bevorzugen ist ein **Text mittleren Schwierigkeitsgrades**, der Partien von unterschiedlichem Anspruchsniveau enthält und dadurch eine deutliche Unterscheidung der Leistungen ermöglicht. Da die Übersetzungsleistung eine Fülle von Kenntnissen und Fähigkeiten aus allen Anforderungsbereichen verlangt, sollten im Zweifelsfalle eher etwas leichtere als zu schwere Aufgaben gewählt werden.

Obwohl der Schwierigkeitsgrad eines Textes nicht objektiv bestimmt werden kann, lassen sich doch Kriterien nennen, die geeignet sind, den Schwierigkeitsgrad einzuschätzen. Hierher gehört sicher die Anregung, das, was die Lehrerinnen und Lehrer beim ersten Lesen nicht verstehen, müsse für die Schülerinnen und Schüler erläutert werden. Darüber hinaus sind die erreichten Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei der Textauswahl zu berücksichtigen.

Daneben sollte für die Beurteilung des Schwierigkeitsgrades eines Textes berücksichtigt werden:

- Schwierigkeiten im morphologisch-syntaktischen Bereich: mehrdeutige Wortformen (z. B. תכתוב, תכתובנה; קם; חכמה; Gleichheit von Infinitiv und Imperativ) und Funktionszeichen (z. B. ה, את), umfangreiche Wortgruppen (Infinitive mit Erweiterungen, erweiterte Partizipien, Häufung von Suffixformen), Beziehungen (Kongruenz, Prädikativa, Appositionen), syntaktische Dichte und seltenere sprachliche Erscheinungen
- Schwierigkeiten im semantischen Bereich: mehrdeutige Wörter (gleichradikalige Wurzeln), leicht verwechselbare Worte (z. B. עם, אם; לו, לא; על, אל; die zahlreichen ähnlich klingenden Wurzeln)

- Schwierigkeiten im stilistischen Bereich: Verslänge, Häufung von Nebensätzen, Prolepsis und zusammengesetzte Nominalsätze, Merkmale poetischer Texte
- Schwierigkeiten im inhaltlichen Bereich: komplexe Begrifflichkeit, seltenere Realien, seltene Eigennamen, komplizierter Hintergrund

Bei derartigen Schwierigkeiten kann die Aufgabe durch gezielte Hilfen erleichtert werden. Sind zu viele Hilfen erforderlich, ist der Text ungeeignet.

Nichtbiblische hebräische Texte in Klausuren

Sofern innerhalb des Kursthemas nichtbiblische hebräische Texte herangezogen und übersetzt wurden und der Unterricht z. T. Hebräisch als Unterrichtssprache nutzt (vgl. Kapitel 3.2.2.1), können die dabei von den Schülerinnen und Schülern erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in die Aufgabenstellung der Klausuren einbezogen werden. Es sind u. a. bei entsprechenden Unterrichtsvoraussetzungen folgende Aufgabenstellungen denkbar:

- Mittel- oder neuhebräische Texte oder Textausschnitte sind Bestandteil der Interpretationsaufgabe; in der Regel kann dann nur ein Arbeitsauftrag erteilt werden; der neuhebräische Text bezieht sich inhaltlich oder auf der grammatischen oder formalen Ebene auf den biblischen Haupttext, der für die Übersetzung vorgesehen ist
- ein Teil der Interpretationsaufgabe ist modernhebräisch abzufassen; auch dann kann in der Regel nur ein Arbeitsauftrag erteilt werden
- ein biblischer und ein neuhebräischer Text sind zu vergleichen bzw. in Beziehung zueinander zu setzen; diese Interpretationsaufgabe sollte in der Regel die Einzige dieser Klausur sein
- ein neu- oder mittelhebräischer Text ist Hauptaufgabe der Klausur (als Übersetzungstext); die Interpretation bezieht sich dann auf einen biblischen Kurztex bzw. ein Zitat und umfasst nur einen Arbeitsauftrag
- eine Übersetzungsaufgabe besteht ausschließlich aus einem neu- oder mittelhebräischen Text; darauf bezieht sich die Interpretationsaufgabe

Die Regelungen für Wortzahl und Gewichtung von Übersetzung und Interpretation sind entsprechend zu berücksichtigen. Es ist darauf zu achten, dass Übersetzungen im Rahmen der Interpretationsaufgabe Teil der Übersetzungsaufgabe sind.

Wird diese Möglichkeit für Klausuren genutzt, müssen mindestens zwei Drittel der für die Übersetzungsaufgaben in allen Klausuren vorgesehenen Texte biblische Texte sein.

Interpretationsaufgabe

Da die Interpretationsaufgabe ein fester Bestandteil der schriftlichen Abiturprüfung ist, ist sie auch in den Klausuren der Jahrgangsstufen 11 bis 13, insbesondere während der Lektürephase, einzuüben.

Die Interpretationsaufgabe sollte in der Regel in Arbeitsaufträge gegliedert werden. Diese können betreffen:

- begründende und erweiternde Auskünfte zur Semantik, Grammatik und zum Übersetzungsvorgang
- Klärung inhaltlicher Einzelheiten des Textes
- Gliederung, Aufbau, Kerngedanken, Leitworte des Textes
- Ausdeutung von inhaltlich relevanten Stilmitteln, die im Text begegnen
- Erläuterung der Sprecherintention
- Ermittlung gattungsspezifischer Merkmale
- Beobachtungen von Textebenenheiten
- Einordnen des Textes oder einzelner Textelemente in einen größeren Zusammenhang
- Stellungnahme zu Form und Inhalt des Textes

Die jeweilige Aufgabenstellung muss klar und eindeutig formuliert sein, sodass sie für Schülerinnen und Schüler verständlich ist und gut bewertbare Antworten ermöglicht. Dies wird am ehesten durch eine differenzierende und auf Einzelheiten des Textes zielende Aufgabenstellung gewährleistet. Darüber hinaus ist eine Anordnung der Teilaufgaben erstrebenswert, die den Textablauf berücksichtigt oder eine kategoriale Gliederung und Steigerung aufweist. Auf diese Weise wird ein schrittweise zunehmender Verständnissgewinn begünstigt. Die Anzahl der Teilaufgaben richtet sich nach ihrem Schwierigkeitsgrad und der zur Bearbeitung zur Verfügung stehenden Zeit.

Vorbereitung der Klausuren

Ein besonders sinnvolles Mittel zur Vorbereitung ist die schriftliche Übersetzung mit beigefügten Arbeitsaufträgen im Unterricht und als Hausaufgabe. Insbesondere Letztere muss dann ausführlich besprochen werden.

Damit die Hilfen für die schriftliche Übersetzung nicht zu zahlreich und umfangreich werden und um die Klausur mit dem laufenden Unterricht zu verknüpfen, sind die nötigen sachlichen, grammatischen und lexikalischen Kenntnisse langfristig vor den Klausuren im Rahmen der laufenden Textarbeit aufzufrischen und zu festigen. Dazu muss sich die Lehrerin oder der Lehrer frühzeitig ein Bild über die Kenntnisvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler machen.

Auch die Lösung der Interpretationsaufgabe muss im Unterricht ausgiebig eingeübt werden. Insbesondere müssen die Schülerinnen und Schüler mit den Fachtermini vertraut gemacht werden.

Bearbeitungshilfen für die Klausuren

Für Klausuren stehen den Schülerinnen und Schülern ein hebräisch-deutsches Lexikon und die Tabula accentuum zur Verfügung, wenn der Gebrauch dieser Hilfsmittel hinreichend eingeübt ist. Die Benutzung einer wissenschaftlichen Grammatik

kann gestattet werden; ihre sinnvolle Nutzung in einer Klausur erfüllt den wissenschaftspropädeutischen Anspruch des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe.

Der zu übersetzende Text ist den Schülerinnen und Schülern sinngemäß gegliedert und betont vorzulesen.

Darüber hinaus können bei Bedarf folgende Hilfen gegeben werden:

- besondere lexikalische Angaben
- grammatische und stilistische Hinweise
- Hinweise zum textkritischen Apparat
- Sacherläuterungen
- Benutzung eines Bibelatlas
- Einleitung und/oder Überschrift zum Text
- Verbindungs- und Schlusstexte

Auch wenn die Schülerinnen und Schüler ein Lexikon benutzen dürfen, schließt dies zusätzliche Vokabelangaben nicht aus. Jedoch sollten nur Vokabeln angegeben werden, zu denen das benutzte Lexikon keine brauchbaren Angaben macht oder wenn die Bedeutung im entsprechenden Artikel nur schwer aufzufinden ist.

Grammatikalische und stilistische Hilfen sowie Sacherklärungen sind in dem Ausmaß zu geben, wie es die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erfordern. Im Zweifelsfalle sind Abweichungen von der grammatischen Norm, seltene morpho-syntaktische Erscheinungen usw. anzugeben. Dies ist ggf. auch dann nötig, wenn die Grammatik benutzt werden darf.

Eine klare inhaltliche Einführung liefert die nötigen Vorinformationen, um sich in den Text hineinzufinden. Der Zugang zur Thematik kann auch durch eine Überschrift erleichtert werden. Wesentliche inhaltliche Details dürfen jedoch nicht vorgehenommen werden.

Durch Verbindungs-, Einleitungs- und Schlusstexte wird die inhaltliche Geschlossenheit wiederhergestellt, wenn Kürzungen in einem Text vorgenommen werden mussten, die über die Streichung einzelner, im Zusammenhang entbehrlicher Wörter oder Wortgruppen hinausgehen. Dies kann auch durch eine Zusammenfassung oder eine Übersetzung der ausgelassenen Stelle geschehen.

4.2.2.2 Korrektur und Bewertung von Klausuren

Bei der Korrektur der Übersetzungsaufgabe sind sowohl besonders gelungene als auch fehlerhafte Übersetzungen zu kennzeichnen. Fehler sind nach Art und Schwere zu unterscheiden.

Für die Kennzeichnung der Art der Fehler hat sich ein zweigeteiltes System von Korrekturzeichen als praktikabel erwiesen, mit denen Mängel in der sprachlichen und gedanklichen Bewältigung des Textes markiert bzw. Unzulänglichkeiten in der deutschen Wiedergabe gekennzeichnet werden.

Zeichen für Übersetzungsfehler:

K	Konstruktion
Bez	Beziehung
Gr	Grammatik; mit differenzierender Kennzeichnung wie:
	M Modus
	T Tempus
	N Numerus
	St Verbstamm
Vok	Vokabel
Vb	Vokabelbedeutung
√	Auslassung (mit Notierung der Anzahl der Wörter)
S	Sinn (Sinnentstellung trotz formal-grammatikalisch „richtiger“ Übersetzung)

Im Übrigen gelten für die Korrektur der Mängel in der deutschen Sprache die üblichen Korrekturzeichen.

Der Korrektor kann zusätzlich Randbemerkungen machen, um einen Fehler zu charakterisieren. Besondere Vorzüge sollen hervorgehoben werden.

Um Fehler nach ihrer Schwere zu unterscheiden, verwendet man folgende Zeichen:

- Halbe Fehler: leichte, den Sinn nicht wesentlich entstellende Fehler im Bereich des Vokabulars, der Formenlehre, der Syntax und der Textreflexion
- | Ganze Fehler: mittelschwere, sinnentstellende Fehler im Bereich des Vokabulars, der Formenlehre, der Syntax und der Textreflexion
- + Doppelfehler: schwere Konstruktionsfehler und schwere Verstöße im Bereich der Textreflexion

Bei völlig verfehlten Stellen („Fehlernestern“) ist zunächst die Ursache der festgestellten Fehler so weit wie möglich zu analysieren. Sodann sind die unabhängig voneinander erfolgten Verstöße nach Art und Schwere in der Bewertung zu berücksichtigen. Verstöße, die deutlich aus bereits bewerteten Fehlern herleitbar sind, bleiben in der Bewertung unberücksichtigt (Folgefehler).

Ist eine Isolierung der Fehler nicht möglich, so wird die defekte Stelle entsprechend ihrem Umfang pauschal bewertet, und zwar mindestens mit einem Doppelfehler. Bei der völlig misslungenen Übersetzung eines Verses oder Textabschnitts sollte man nicht mehr als einen Doppelfehler je fünf Wörter notieren. Das Gleiche gilt bei umfangreichen Auslassungen.

Im Übrigen kann es für die Bewertung von Fehlern keine eindeutigen Normen geben. Die Lehrerin oder der Lehrer hat den jeweils angemessenen Maßstab in pädagogischer Verantwortung zu finden. Als allgemeine Grundsätze können gelten:

- die Fehlerursache ist so weit wie möglich zu ergründen
- ein misslungener Versuch darf nicht zu mehr Fehlerpunkten führen als eine Lücke gleicher Länge
- der besondere Schwierigkeitsgrad einer Stelle sollte berücksichtigt werden

- Fehler, die von allen Schülerinnen und Schülern gemacht worden sind, können auch unbewertet bleiben
- richtige Übersetzungen von Stellen, an denen die meisten Schülerinnen und Schüler Fehler gemacht haben, sollten positiv berücksichtigt werden

Ein anderes mögliches Korrekturverfahren ist die Positivkorrektur. Sie geht von der positiv erreichbaren Leistung in der Übersetzung aus. Durch ein Punktabzugsverfahren werden dann innerhalb der Textzeilen oder kleinerer Sinnabschnitte für Verstöße Punkte abgezogen. Die Positivkorrektur führt zu gleichen Ergebnissen wie die konventionelle Negativkorrektur.

Maßstab für die Bewertung der **Übersetzung** ist in erster Linie das durch die Übersetzung nachgewiesene Textverständnis. Die treffende Wiedergabe besonders schwieriger Textstellen soll bei der Einschätzung der Leistung eigens berücksichtigt werden.

Wenn Lernziele nicht im angestrebten Umfang erreicht werden, kann das vor allem an der Zahl der Fehler abgelesen werden. Man kann davon ausgehen, dass die Übersetzungsleistung noch „ausreichend“ (fünf Notenpunkte) ist, wenn sie auf je hundert Wörter des hebräischen Textes zehn ganze Fehler enthält. In jedem Falle ist darauf zu achten, dass die Note „ausreichend“ (fünf Notenpunkte) nur dann gerechtfertigt ist, wenn der Gesamtsinn des Textes noch verstanden ist. Entsprechend werden die anderen Noten in Anlehnung an ein lineares Berechnungsverfahren gefunden; unerlässlich ist die Gegenprobe am Wortsinn der Notendefinition der Allgemeinen Schulordnung.

Grundlage für die Bewertung der **Interpretationsaufgabe** sind das richtige Erfassen der Aufgabenstellung und deren vollständige und richtige Beantwortung. Auszugehen ist von der Zahl der erwarteten richtigen Antworten bzw. Lösungen. Soweit Teilleistungen ausgewiesen werden, kann als Richtwert gelten, dass die Interpretationsleistung dann ausreichend (fünf Notenpunkte) ist, wenn von der erwarteten Gesamtleistung annähernd die Hälfte erbracht worden ist.

Übersetzung und Interpretationsaufgabe werden gesondert benotet. Aus den Teilnoten ergibt sich im Verhältnis 3:1 bzw. 2:1 der Anteile an der Gesamtleistung die Gesamtnote.

4.2.2.3 Klausuren in den Kurshalbjahren 11/I bis 12/I

In den Kurshalbjahren 11/I bis 12/I steht der Erwerb von Sprachkenntnissen im Mittelpunkt des Hebräischunterrichts. Die Arbeitsaufträge der Klausuren dieser Kurshalbjahre müssen in besonderem Maße den Aufgaben entsprechen, die auch im Unterricht eine zentrale Rolle spielen. Daraus ergibt sich für die Gestaltung der Klausuren in dieser Zeit das Erfordernis einer sinnvollen Progression, die darauf ausgerichtet ist, die Schülerinnen und Schüler behutsam auf das Anforderungsniveau der Klausuren der Lektürephase vorzubereiten.

Berücksichtigt man, dass der einführende Sprachunterricht von Anfang an auf der Grundlage von Texteinheiten durchgeführt wird (vgl. Abschnitt 2.2.3), so kann schon von der ersten Klausur an und in den folgenden Klausuren in wachsendem Maße die Fähigkeit, Texte zu erschließen, überprüft werden. Die Schülerinnen und Schüler werden also von Anfang an zu der in den Lektürehalbjahren vorherrschenden Aufgabenstellung, d. h. der Übersetzung eines hebräischen Textes und der das Verständnis sichernden Interpretationsaufgabe, herangeführt.

Allerdings sind die folgenden Modifizierungen und Einschränkungen – sie reduzieren sich mit zunehmender Sprachkompetenz – unumgänglich.

Zur Übersetzung

Gegenstand der Übersetzung können sein:

- Wortblöcke
- originale Einzelverse (ggf. gekürzt)
- originale kleinere Texteinheiten (in der Regel erst ab 11/II)

Von Anfang an sollten Originaltexte zugrunde gelegt werden. Daher sind genügende Hilfen zum Vokabular, zur Grammatik und zum Sinnverständnis nötig. Auch ist oft die Erläuterung des biblischen Kontextes, dem der Einzelsatz oder Einzelvers entnommen ist, erforderlich.

Zu den weiteren Aufgaben (Interpretationsaufgabe)

Die Fragen/Aufträge können sich auf den Übersetzungsteil beziehen, z. B.:

- die Analyse von Wortformen
- die Analyse des Satz- bzw. Versverlaufs (Parataxe – Hypotaxe)
- die Erschließung der kontextuellen Bedeutung einzelner Wörter und Wendungen
- die Erklärung einzelner Realien, geschichtlicher Zusammenhänge, theologischer Begriffe u. a.
- (bei größeren Texteinheiten) die Gliederung, die Kerngedanken und Leitwörter

Die Fragen/Aufträge können sich auch – zumal in den Klausuren der Halbjahre 11/I und 11/II – auf Gegenstände, die nicht im Übersetzungsteil vorkommen, beziehen, z. B.:

- Schreiben und Benennen hebräischer Buchstaben (nur in der ersten Klausur)
- Deutsche Umschrift hebräischer Eigennamen (nur in der ersten Klausur)
- Erklärung (Definition) grammatischer Begriffe und Regeln
- Punktierung häufiger Wörter und Wortformen
- Analyse von Wortformen

Schließlich sei erwähnt, dass bei stärkerer Einbeziehung späterer Sprachstufen, insbesondere des Modernhebräischen (zu den verschiedenen Varianten im einführenden Sprachunterricht vgl. Kapitel 3.2.2.1), Aufbau und Gestaltung der Klausuren der ersten drei Halbjahre entsprechende Modifizierungen und Akzentverlagerungen erfahren können.

Im Übrigen gelten die oben unter Kapitel 4.2.2.1 entwickelten Grundsätze und Überlegungen zur Vorbereitung der Klausuren und zu den Bearbeitungshilfen sinngemäß auch für die Klausuren der Kurshalbjahre 11/I bis 12/I.

4.2.2.4 Korrektur und Bewertung von Facharbeiten

Inhalt und Umfang der Facharbeit sind an der Gleichwertigkeit mit einer Klausur zu messen. Von Charakter und Ziel einer Facharbeit her und wegen der freieren Arbeitsformen und größeren Zahl der inhaltlichen und technischen Hilfsmittel sind die formalen Kriterien allerdings sehr viel strenger anzuwenden. Dies betrifft vor allem die äußere Form, die sprachliche Korrektheit, Gliederung, Literatur- und Quellenachweis sowie Zitate, aber auch die gedankliche Strukturierung. Eingereichte Facharbeiten, die trotz entsprechender Beratung in ihrem Erscheinungsbild nicht den Anforderungen genügen oder thematisch von den Absprachen in unzulässiger Weise abweichen, müssen überarbeitet und termingerecht erneut eingereicht werden; andernfalls können sie nicht bewertet werden.

Wesentliche Kriterien der Beurteilung sind vor allem das nachgewiesene inhaltliche Verständnis (z. B. Erfassen der Problemstellung, Strategie und Darstellung der versuchten Problemlösung, Formulierung sowie Diskussion und Bewertung des Ergebnisses) und die eingesetzten methodischen Fertigkeiten (z. B. Arbeitsverfahren, Nutzung der Fachsprache, besonders der bereits angeeigneten hebräischen Grundlagen, Methodenwahl und -bewusstsein, Erschließung von Materialien und Quellen, Verwendung der Medien).

Die Korrektur der Facharbeiten erfolgt vor dem Ende des jeweiligen Halbjahres durch die Kurslehrerin oder den Kurslehrer; sie schließt mit einem kurzen Gutachten und der erteilten Note ab.

4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.1 Allgemeine Hinweise

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

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

Eine Form der „Sonstigen Mitarbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben. Sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, höchstens 45 Minuten erforderlich sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ auf die Abiturprüfung und deren Anforderungen vorbereitet werden.

Die folgenden Abschnitte beschreiben die angegebenen Formen und zeigen deren Bedeutung im Rahmen kontinuierlicher Lernerfolgsüberprüfungen auf. Dabei ist im Fach Hebräisch die unterschiedliche Gewichtung grammatisch-sprachlicher Ziele und des Aspektes der Interpretation im Verlauf der Kurse von 11/I bis 13/II zu beachten.

Die Arbeitsformen erwachsen aus den didaktischen Gegebenheiten und Erfordernissen des Unterrichts: Sie müssen in den Unterrichtsverlauf eingeplant und als Strukturierungselemente des Unterrichts genutzt werden. Die Lehrerin bzw. der Lehrer entscheidet jeweils, mit welchen Arbeitsformen Unterrichtsergebnisse gesichert und vertieft werden können oder der Unterrichtsfortgang vorbereitet werden kann.

Bestimmte Arbeitstechniken, wie Protokoll, Referat und projektorientiertes Arbeiten, müssen zunächst eingeübt werden; dies muss bei der Beurteilung berücksichtigt werden.

Zu Beginn eines Kurses sind die Schülerinnen und Schüler über die vorgesehenen Formen der „Sonstigen Mitarbeit“ zu informieren.

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

Beiträge zum Unterrichtsgespräch

Die wichtigste Form der „Sonstigen Mitarbeit“ im Hebräischunterricht ist der mündliche Beitrag der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht in den vielfachen Varianten von der Antwort auf die einfache Wissensfrage (Vokabeln, Fakten) bis zur Problemlösung (selbstständige Übersetzung einer größeren Texteinheit, Einbeziehung textübergreifender Gesichtspunkte bei der Interpretation).

Die mündliche Mitarbeit im Hebräischunterricht umfasst insbesondere:

- Beiträge im Erfassen der sprachlichen Struktur eines Textes
- Übersetzungsbeiträge
- Beiträge zur Interpretation eines Textes
- sinnentsprechendes Vorlesen hebräischer – insbesondere biblischer -Texte
- Reproduktion und Konstruktion von Vokabeln, Wörtern und grammatischen Formen
- ggf. auch die – punktuelle oder umfassendere – Verständigung auf Hebräisch
- Vorschläge zum Unterrichtsgang (bezüglich Methode, Reihenfolge oder Aspekt der Behandlung oder Interpretation eines Textes)
- Zusammenarbeit mit und Unterstützung von Mitschülern und Mitschülerinnen im Unterrichtsgespräch oder bei kleineren Aufgabenstellungen im Unterricht
- Ergebnisvortrag von Gruppen- und Partnerarbeit

- Hinweise auf mögliche fachübergreifende Ansätze oder Aspekte (z. B. aus anderen Sprachen oder einem religiösen Bereich)
- insbesondere Beiträge aus der Kenntnis anderer – vor allem klassischer oder semitischer – Sprachen und ihrer Literatur; Übersetzungsvergleich

Die mündliche Mitarbeit unterscheidet sich wesentlich von den übrigen Formen der „Sonstigen Mitarbeit“:

- Schülerinnen und Schüler sind gehalten, Informationen zu verstehen und eigene Beiträge durch angemessene Formulierungen für die Gruppe verständlich darzubieten; insofern trägt die mündliche Mitarbeit für die Mitschülerinnen und Mitschüler zur Kommunikationsfähigkeit und zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenz bei
- die Schülerinnen und Schüler erhalten in der Regel sofort die Rückmeldung, ob ihre Beiträge aufgenommen, verstanden und akzeptiert wurden; sie können daher Fehler sofort korrigieren und Lerndefizite abbauen
- während der mündlichen Mitarbeit sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, auf die Gruppe zu hören und sich mit ihr auseinander zu setzen; mündliche Mitarbeit bedeutet also auch Einübung in soziales Lernen

Die Beurteilung der Schülerleistung in der mündlichen Mitarbeit sollte nicht punktuell erfolgen. Sie hängt besonders stark von den Persönlichkeiten der Lernenden wie der Lehrenden, von den Lernsituationen und auch von äußeren Bedingungen ab. Sie kann daher nicht schematisch und nach immer und für alle genau gleichen Verfahren festgestellt werden; zudem braucht der Unterricht auch einen gewissen Freiraum, um das Lernen wirklich zu fördern. Nicht alles darf immer als notenrelevant erlebt werden. Die allgemeine Beteiligung am Unterricht eignet sich aber insoweit besonders als Grundlage der Note für die „Sonstige Mitarbeit“, als sie neben fachlichen Kenntnissen vor allem auch die mehr oder weniger selbstständige und situationsgemäße Anwendung der erworbenen fachlichen Fertigkeiten und der allgemeinen geistigen Fähigkeiten und grundlegenden Qualifikationen erkennen lässt.

Aus der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Phasen des Unterrichts, z. B. Vortrag von Hausaufgaben und Zusammenfassungen, Transfer von Ergebnissen und Methoden, Beteiligung am Erfassen von Problemen, Finden und Begründen von Lösungsvorschlägen, ergibt sich das Leistungsbild der Schülerin bzw. des Schülers in der mündlichen Mitarbeit.

Die mündliche Mitarbeit reicht daher in der Regel für die Beurteilung der Schülerleistung im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ aus.

Hausaufgaben

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

Damit haben sie vorwiegend eine pädagogische Funktion als Lernmethode bzw. zur Unterstützung des Lernens. Zugleich kann der Hausaufgabenvortrag jedoch auch zur Leistungsüberprüfung eingesetzt werden. Dabei ist es wichtig, zwischen

diesen beiden Funktionen abzuwägen: Die Aneignung und Festigung von Lernverfahren und Lerninhalten muss fehlertolerant erfolgen und sollte von der gezielten Lernerfolgsüberprüfung getrennt gesehen werden.

Zur Sicherung des Unterrichtsergebnisses kommen z. B. in Frage: Vokabelwiederholung, Wiederholung relevanter grammatischer Abschnitte, wiederholende Übersetzung oder Interpretation eines im Unterricht abgeschlossenen Textstückes.

Zur Vorbereitung des Hebräischunterrichtes eignen sich z. B.: Übersetzung oder Interpretation eines im Unterricht aufbereiteten oder selbstständige Vorbereitung eines neuen Textstückes.

Eine regelmäßige Kontrolle erscheint notwendig. Sie dient der Berichtigung von Fehlern, der Bestätigung konkreter Lösungen sowie der gebührenden Anerkennung eigenständiger Schülerleistungen.

Für die Bewertung sind als Kriterien heranzuziehen:

- Vollständigkeit
 - Sachliche Richtigkeit
 - Selbstständigkeit und Originalität
 - Zielgenauigkeit
- der erbrachten Leistung.

Um die Effektivität der Hausaufgaben zu sichern, sollten bei der Aufgabenstellung berücksichtigt werden:

- präzise Formulierung der Aufgabe(n)
- Bezug zum (laufenden) Unterricht
- angemessener Umfang und Schwierigkeitsgrad, erforderliche Hilfen
- Variation der Formen
- Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Aufgabenstellung
- die situativen Rahmenbedingungen (z. B. überschulischer Hebräischunterricht)

Protokoll

Ein Protokoll (vgl. Kapitel 3.2.2.3) wird nach den Kriterien: Genauigkeit, Klarheit, Übersichtlichkeit, Vollständigkeit im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ beurteilt. Wie beim Referat ist zu beachten, dass die Bewertung den Stand der erreichten Sicherheit im Beherrschen der Methode berücksichtigen muss. Seine Bewertung kann im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ nur einen sehr eingeschränkten Stellenwert haben.

Referat

Ein Referat (vgl. Kapitel 3.2.2.3) kann als Teil der „Sonstigen Mitarbeit“ bewertet werden. Dabei ist zunächst zu beachten, welche Sicherheit bei der Erstellung und/oder beim Vortrag eines Referats eine Schülerin bzw. ein Schüler bereits gewonnen hat. Die Bewertungskriterien: sachlicher Gehalt, nachgewiesene Eigen-

ständigkeit, Beherrschung der Arbeitstechniken bei der Erstellung und beim Vortrag des Referats, Fähigkeit zur Diskussion über das Referat mit den Zuhörerinnen und Zuhörern müssen dabei dem jeweils erreichten Lernstand angepasst werden. Die Bewertung eines Referats hat im Gesamtrahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ nur ein relatives Gewicht.

Schriftliche Übung

Während die Klausuren den Lernerfolg eines Kursabschnitts überprüfen, greifen die Schriftlichen Übungen auf den unmittelbar vorausgegangenen Unterricht zurück. Die Fragestellung bezieht sich auf einen den Schülerinnen und Schülern bekannten Aspekt. Unzusammenhängende Einzelfragen dürfen nicht gestellt werden.

Schriftliche Übungen, die benotet werden, sind so bald wie möglich zurückzugeben, damit ihre Ergebnisse in den Unterrichtsverlauf einbezogen werden können. Im Hebräischunterricht dienen sie z. B.:

- der Einübung in die Fachmethoden
- der Anwendung der Fachsprache
- der Skizzierung eines Teilaspektes aus einem Problemfeld
- der Beantwortung einer Frage, die sich aus einer Hausaufgabe ergibt

Für Schriftliche Übungen sind unter anderem folgende Aufgaben denkbar:

- Zusammenstellungen wurzelverwandter Wörter
- Begriffsuntersuchungen
- Analyse oder Bildung grammatischer (morphologischer) Formen
- Beobachtung und Auswertung von Stilmitteln
- Eigenständige oder gemeinschaftliche Übersetzung eines begrenzten Teils eines Textes oder eines anderen Sprachdokuments aus einem thematisch bekannten Zusammenhang
- kontrastierender Vergleich von Texten und/oder Übersetzungen eines Textes mit einer weiteren Übersetzung; in der Regel sollte einer der Texte bekannt sein
- Analyse, Darstellung oder kontrastiver Vergleich syntaktischer, textgrammatischer oder inhaltlicher Strukturen in skizzenhafter Form (an begrenzten und aufbereiteten Muster-Beispielen oder an einem Text)
- Einordnung von im Text genannten Fakten in einen größeren Zusammenhang

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

Schriftliche Übungen dürfen nicht die vorrangige Grundlage für die Bewertung der „Sonstigen Mitarbeit“ sein; insbesondere ist der hohe Stellenwert der mündlichen Mitarbeit im Hebräischunterricht zu beachten.

Mitarbeit in Projekten

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

Für die Bewertung der Mitarbeit in Projekten und auch allgemein in der projekt- und handlungsorientierten Arbeit gelten zunächst die grundsätzlichen fachlichen Kriterien. Gegenstände der Bewertung können insbesondere sein (vgl. a.o. Kapitel 3.2.3):

- Projektprotokoll (zu einer bestimmten Fragestellung bzw. einen Themenbereich innerhalb einer Stunde bzw. Unterrichtssitzung oder zu einem länger verfolgten Problembereich)
- Beiträge aus der Kenntnis anderer – vor allem der klassischen und semitischen – Sprachen und ihrer Literatur; Übersetzungsvergleich
- Beschaffung von Beiträgen authentischer Information und authentischer Sprachdokumente (z. B. Information über oder Vermittlung der Beteiligung an jüdischen Riten, Sitten und Gebräuchen; Beschaffung von hebräischen Sprachdokumenten: Zeitungsartikel, Film- Tonband- oder Videoaufnahmen)
- Auswertung von Angeboten im Internet aus Israel und von jüdischen Einrichtungen weltweit (bzw. auch von Universitäten und Hochschulen, soweit Hebräisch – oder Semitistik bzw. Orientalistik mit entsprechenden Inhalten – dabei vertreten ist)
- Leistungen bei der Korrespondenz oder dem Austausch mit Israel (per Brief oder eMail)
- Leistungen bei der Mitarbeit in einer Israel-AG
- Leistungen in der Zusammenarbeit mit anderen, in der Erarbeitung, Besprechung und der Darstellung der Ergebnisse; Kommunikation

Bildung der Kursabschnittsnote für den Beurteilungsbereich

„Sonstige Mitarbeit“

Die wichtigste Grundlage für die Beurteilung einer Schülerin oder eines Schülers im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ bilden die Qualität und Kontinuität seiner bzw. ihrer mündlichen Mitarbeit im Unterricht.

Eine generelle Festlegung der Bedeutung der übrigen Formen der „Sonstigen Mitarbeit“ für die Bildung der Kursabschnittsnote ist nicht möglich. Diese Formen erlauben in der Regel längere, zusammenhängende Unterrichtsbeiträge, deren je spezifischer Schwierigkeitsgrad nur von der Lehrerin bzw. dem Lehrer bestimmt werden kann.

Die Schriftliche Übung hat gegenüber den anderen Formen der „Sonstigen Mitarbeit“ zwar den Vorteil, dass die geforderte Leistung von allen Schülerinnen und Schülern eines Kurses zu erbringen ist, dieses darf aber nicht dazu führen, dass die Schriftliche Übung in ihrer Bedeutung für die Notenfindung ähnlich einer Klausur verstanden wird. Die in ihr erzielte Note hat nur den Stellenwert eines zusammenhängenden Unterrichtsbeitrages von vergleichbarem Schwierigkeitsgrad.

5 Die Abiturprüfung

5.1 Allgemeine Hinweise

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

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

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

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

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

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

Sie sollen

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

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

5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

In der Abiturprüfung sollen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert erfasst werden. Hierbei sind die mit den Aufgaben verbundenen Erwartungen drei Anforderungsbereichen bzw. Leistungsniveaus zuzuordnen. Es ist zu beachten, dass die Zuordnung der erwarteten Schülerleistung zu den Anforderungsbereichen nicht immer eindeutig und überschneidungsfrei möglich ist. So ist die Zuordnung einer Prüfungsleistung auch von den unterrichtlichen Voraussetzungen abhängig. Die Anforderungsbereiche werden im Folgenden für das Fach Hebräisch beschrieben:

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst

- die Wiedergabe von Sachverhalten (z. B. grammatische Regeln, Kennzeichen der verschiedenen Sprachstufen des Hebräischen, literarkritische Theorien, Kennzeichen der hebräischen Poesie) aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang
- die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang

Dazu können gehören:

- Kenntnis des Grundwortschatzes
- Erkennen typischer Nominal- und Verbalformen
- Kenntnis typischer Übersetzungsverfahren, z. B. bei der Constructus-Verbindung
- Bestimmung von Satztypen
- Bestimmung typischer Elemente einer Textsorte
- Wiedergabe von topographischen und historischen Sachverhalten
- Darstellung des überlieferungsgeschichtlichen Hintergrundes eines Buches oder Textes

Anforderungsbereich II

Der Anforderungsbereich II umfasst

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

Dazu können gehören:

- Erklärung von seltenen und unregelmäßigen Formenbildungen
- Anwendung geübter Texterschließungs- und Übersetzungsmethoden
- Erschließung der Sprachstruktur und Gliedern eines Textes

- Anwendung textkritischer Kriterien
- Anwendung literarkritischer Theorien auf den vorgelegten Text
- Zeitliche Einordnung eines Textes (Sprachstufe) aufgrund grammatischer Erscheinungen im Text

Anforderungsbereich III

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

Dazu können gehören:

- Qualität des Übersetzens (u. a. adressatengerecht, sachgerecht, stilgerecht)
- Beurteilen und Werten unterschiedlicher Übersetzungsmöglichkeiten
- Beurteilung verschiedener Interpretationsansätze
- Begründete Stellungnahme zur Aussage des Textes

5.3 Die schriftliche Abiturprüfung

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

5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

Die schriftliche Abiturprüfung besteht im 3. Abiturfach Hebräisch aus einer Übersetzungsaufgabe mit einer Interpretationsaufgabe.

Die Übersetzung macht zwei Drittel oder drei Viertel der Gesamtleistung aus. Diesem Anteil entsprechend beansprucht sie zwei Drittel bzw. drei Viertel der Arbeitszeit. In 60 Minuten sollen ca. 50 Wörter übersetzt werden.

Daraus ergibt sich bei dreistündiger Gesamtarbeitszeit:

Gewichtung	Übersetzung		Interpretationsaufgabe	
	Arbeitszeit (Minuten)	Wortzahl	Arbeitszeit (Minuten)	Anzahl der Arbeitsaufträge
2 : 1	120	100	60	4–6
3 : 1	135	112	45	3–4

Die Wortzahl kann um höchstens 10 Wörter differieren.

Die **Übersetzung** erfüllt als Prüfungsform ganz besonders die Forderung nach differenzierter Leistungsbeurteilung. Es ist für den Hebräischunterricht spezifisch,

dass er zweisprachig verfährt und den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit vermittelt, hebräische Texte zu verstehen und dieses Textverständnis durch eine Übersetzung nachzuweisen. Das Übersetzen verlangt Leistungen in allen Anforderungsbereichen. Insbesondere überprüft es die Fähigkeiten, einen hebräischen Text sprachlich und inhaltlich zu erschließen sowie ihn adäquat im Deutschen wiederzugeben.

Die **Interpretationsaufgabe** gibt den zu Prüfenden die Möglichkeit, die Kenntnisse und Einsichten, die sie im Hebräischunterricht gewonnen haben, sowie die Anwendung fachspezifischer Denkweisen und Methoden nachzuweisen. Indem die Interpretationsaufgabe die Fähigkeit zur Sprach- und Textreflexion überprüft, entspricht sie wie die Übersetzung der Forderung nach wissenschaftspropädeutischer Angemessenheit.

Die Interpretationsaufgabe besteht aus Arbeitsaufträgen. Sie müssen im Zusammenhang mit dem Text der Übersetzungsaufgabe stehen.

Durch die Interpretationsaufgabe können besonders folgende Fähigkeiten und Kenntnisse überprüft werden:

- Fähigkeit, die textspezifische Leistung von Wortbestand, Einzelform und Satzstruktur zu analysieren
- Fähigkeit, stilistische Besonderheiten zu erkennen
- Fähigkeit, Besonderheiten in Wortwahl und Satzverlauf zu erfassen und in ihrer Funktion zu deuten
- Fähigkeit, die gedankliche Gliederung eines Textes zu erfassen
- Fähigkeit, Voraussetzungen und Konsequenzen, die ein Text unausgesprochen lässt, darzustellen
- Fähigkeit, aus formalen und inhaltlichen Textkonstituenten Sprecherintention und Hörererwartung zu erfassen
- Kenntnisse aus den Bereichen Landeskunde, Geschichte, Gesellschaft und Religion

Da die Übersetzungsaufgabe vorwiegend Anforderungen im Anforderungsbereich III stellt, sollten bei den Arbeitsaufträgen der Interpretationsaufgabe die Anforderungsbereiche I und II besonders berücksichtigt werden.

Die schriftliche Abiturprüfung bezieht sich auf die im Unterricht der Jahrgangsstufen 12 und 13 erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei muss die Aufgabenstellung dem Anspruchsniveau des vorliegenden Lehrplans entsprechen. Aber auch die besonderen Unterrichtsbedingungen und die besonderen Leistungsschwerpunkte des Kurses sollten bei der Aufgabenstellung bedacht werden.

Der **Übersetzungsaufgabe** ist ein Text zugrundezulegen, der einem in den Jahrgangsstufen 12 oder 13 gelesenen oder gattungsmäßig vertrauten Buch entstammt.

Der Text sollte eine klare Gliederung und inhaltliche Geschlossenheit aufweisen und von differenzierter Schwierigkeit sein. Er darf noch nicht im Unterricht behandelt worden sein; er soll sich auch nicht unmittelbar an behandelte Textstellen an-

schließen oder im Unterricht durch semantische und grammatische Vorübungen so weit entlastet sein, dass seine Erschließung keine selbstständige Leistung erfordert. Es darf sich nicht um eine bereits veröffentlichte Aufgabe handeln, die den Schülerinnen und Schülern leicht zugänglich ist.

Dem Text können eine Überschrift, eine Einführung sowie Sacherklärungen, grammatische und lexikalische Hilfen beigelegt werden. Ein Schlusstext bzw. Verbindungstexte sollten bei notwendigen Kürzungen den inneren Zusammenhang des Textes herstellen.

Die **Interpretationsaufgabe** (vgl. Kapitel 4.2.2.1) sollte bevorzugt Aspekte erfassen, die in der Übersetzungsaufgabe nicht überprüft worden sind. Sie besteht aus mehreren Arbeitsaufträgen. Die Arbeitsaufträge sollen sich inhaltlich nicht überschneiden. Der Wert der Einzelleistungen soll bestimmbar sein.

5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt zwei Prüfungsvorschläge mit je einer zweigeteilten Aufgabe (Übersetzungsaufgabe und Interpretationsaufgabe) einschließlich der Genehmigungsunterlagen vor, von denen die obere Schulaufsicht 1 Vorschlag auswählt. Es ist nur die im Abschnitt 5.3.1 beschriebene Aufgabenart zugelassen. Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33 Abs. 1 APO-GOST zu beachten. Die Aufgabenvorschläge in der schriftlichen Abiturprüfung müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Vorschläge müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die Ziele, Problemstellungen Inhalte und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und unterschiedliche Sachgebiete umfassen. Der vom Prüfling zu bearbeitende Vorschlag muss sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden mindestens auf zwei Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen.

Das Anspruchsniveau der Aufgaben in den beiden Prüfungsvorschlägen muss gleichwertig sein.

Die Prüfungsvorschläge bestehen jeweils aus:

- dem zur Übersetzung vorgesehenen Text, ggf. einschließlich Überschrift, Einleitung, Zwischentexten, Schlusstext
- der Interpretationsaufgabe
- den für die Prüflinge vorgesehenen Hilfen (Sacherklärungen, grammatische Hilfen, Vokabelhilfen)
- eine gesonderte Übersicht über:
 - die Fundstelle des Textes
 - Wortzahl des Textes
 - das vorgesehene Bewertungsverhältnis von Übersetzungsaufgabe und Interpretationsaufgabe
 - Kürzungen und/oder Änderungen des Originaltextes mit kurzer Begründung
 - zugelassene Hilfsmittel: z.B. Rechtschreibe-Lexikon, zweisprachiges Lexikon (allen Schülern und Schülerinnen muss das gleiche Lexikon zur Verfügung gestellt werden), Tabula accentuum, Grammatik

Dem Prüfungsvorschlag sind beizufügen:

- eine kurz gefasste konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (Erwartungshorizont) unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen. In dem Erwartungshorizont sind die konkreten Kriterien zu benennen, die der Bewertung zu Grunde liegen. (Zum Erwartungshorizont gehören eine Übersetzung des Textes durch die Fachlehrerin bzw. den Fachlehrer und die Skizzierung der erwarteten Antworten bei den Interpretationsaufgaben (ggf. in Stichworten)). Den Arbeitsaufträgen sind die vorgesehenen Anforderungsbereiche zuzuordnen
- eine hinreichend detaillierte Angabe über die Lerninhalte der Halbjahreskurse (z. B. gelesene Texte, ggf. Angaben zur methodischen Anlage des Unterrichts und Darstellung kursspezifischer Schwierigkeiten und Probleme)
- die Erklärung der Fachlehrerin oder des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde

5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen

Die schriftliche Prüfungsarbeit wird von der zuständigen Fachlehrkraft korrigiert, begutachtet und abschließend mit einer Note bewertet (§ 34 Abs. 1 APO-GOST). Die zuständige Fachlehrkraft kennzeichnet die Fehler jeder schriftlichen Prüfungsarbeit nach Art und Schwere. Textveränderungen dürfen durch die Korrektur nicht vorgenommen werden. Die Korrektur der Prüfungsarbeit unterscheidet sich von der Korrektur einer Klausur dadurch, dass pädagogische Hinweise für die Schülerinnen und Schüler entfallen.

Der Korrektur schließt sich ein Gutachten an, das die Vorzüge und Mängel feststellt.

Das Gutachten muss

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

Das Gutachten endet mit einer Note, der ggf. eine Tendenz beizufügen ist.

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

In analoger Anwendung der Vereinbarung der Länder über die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für die Fächer Lateinisch und Griechisch ist dies im Fach Hebräisch der Fall, wenn

- die Leistung in der Übersetzungsaufgabe auf je hundert Wörter des hebräischen Textes zehn ganze Fehler enthält und der Gesamtsinn des Textes noch verstanden ist
- und bei der Lösung der Interpretationsaufgabe annähernd die Hälfte der erwarteten Gesamtleistung erbracht ist

Entsprechend werden die Noten oberhalb und unterhalb von „ausreichend“ in Anlehnung an ein lineares Berechnungsverfahren gefunden. Unerlässlich ist dabei die Gegenprobe am Wortsinn der Notendefinition der Allgemeinen Schulordnung (vgl. 4.2.2.2).

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

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

Fachspezifische Hinweise

Die Korrektur der zweigeteilten schriftlichen Prüfungsarbeit richtet sich nach unterschiedlichen Bewertungskriterien.

- Bei der Übersetzungsaufgabe sind vor allem zu berücksichtigen:
 - Kenntnisse in der hebräischen Sprache (Vokabular, Formenlehre, Syntax)
 - Fähigkeit zur Sprach- und Textreflexion (sinngemäße Wiedergabe von Wörtern, Begriffen und Wendungen; Erfassen formaler Strukturen; Textverständnis)
 - sprachliche Kompetenz im Deutschen
- Für die Korrektur der Interpretationsaufgabe sind vorrangig die folgenden Gesichtspunkte maßgeblich:
 - sachliche Richtigkeit und Vollständigkeit, ggf. Plausibilität
 - Vorhandensein der wesentlichen Gesichtspunkte
 - Präzision und Folgerichtigkeit der Darlegungen
 - Stichhaltigkeit der Begründung
 - Angemessenheit der Argumentations- und Darlegungsmethode

Bei Aufgaben, die eine ausformulierte Darstellung erfordern, wird eine angemessene Sprache unter richtiger Verwendung der Fachterminologie erwartet. Bei anderen Arbeitsaufträgen kann auch eine in Stichworten abgefasste Beantwortung geboten sein.

Zur Kennzeichnung der Fehler im Übersetzungsteil, zum Verfahren der Positivkorrektur sowie zu den grundsätzlichen Maßstäben der Bewertung von Übersetzungsaufgabe und Interpretationsaufgabe sind die in Kapitel 4.2.2.2 gegebenen Hinweise zu beachten.

Übersetzungs- und Interpretationsaufgabe werden gesondert benotet. Aus den Teilnoten ergibt sich im Verhältnis 2 : 1 bzw. 3 : 1 die Gesamtnote.

5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung

Erstes Beispiel einer Abiturklausur

Thema:	Absaloms Machtpläne
Text:	2 Sam 15,1–6
Wortzahl:	100
Verhältnis der beiden Klausurteile:	2 : 1
Unterrichtliche Voraussetzungen:	Ausführliche Behandlung des Richterbuches in einem Halbjahr, etwa im Umfang des Beispiels zum Rahmenthema 3 in Kapitel 2.2.3, und/oder der Samuelbücher in einem anderen Halbjahr, etwa im Umfang des Beispiels zum Rahmenthema 4 in Kapitel 2.2.3. Auf jeden Fall müssen die Schülerinnen und Schüler sich ausführlich mit den politischen und theologischen Fragen des Königtums in Israel beschäftigt haben.

1. Übersetzungsaufgabe

Zur Einführung: Nach der Einnahme von Rabba, der Hauptstadt der Ammoniter, ist David auf dem Höhepunkt seiner Macht ...

¹ וַיְהִי מֵאַחֲרֵי כֵן וַיַּעַשׂ לוֹ אֲבִשָׁלוֹם מְרֻכָּזָה וּסְסִים וַחֲמֻשִׁים אִישׁ רֶצִים לְפָנָיו:
² וְהַשְׂכִּים אֲבִשָׁלוֹם וַעֲמַד עַל-יַד דְּרֹךְ הַשָּׁעַר וַיְהִי כָל-הָאִישׁ אֲשֶׁר-יְהִיה-לוֹ-רִיב
לְבוֹא אֶל-הַמֶּלֶךְ לְמִשְׁפָּט וַיִּקְרָא אֲבִשָׁלוֹם אֵלָיו וַיֹּאמֶר אִי-מִזֶּה עִיר אַתָּה וַיֹּאמֶר
מֵאַחַד שְׁבֵט־יִשְׂרָאֵל עַבְדְּךָ:
³ וַיֹּאמֶר אֵלָיו אֲבִשָׁלוֹם רְאֵה דְבָרְךָ טוֹבִים וְנֹכְחִים
וְשָׁמַע אִין-לְךָ מֵאֵת הַמֶּלֶךְ:
⁴ וַיֹּאמֶר אֲבִשָׁלוֹם מִי-יִשְׁמְנֵי שִׁפְט בְּאַרְץ וְעָלִי יָבוֹא
כָּל-אִישׁ אֲשֶׁר-יְהִיה-לוֹ-רִיב וּמִשְׁפָּט וְהִצַּדֵּקְתִּיו:
⁵ וְהָיָה בְּקֶרֶב-אִישׁ לְהַשְׁתַּחֲוֹת לוֹ
וְשָׁלַח אֶת-יָדוֹ וְהַחֲזִיק לוֹ וְנָשַׁק לוֹ:
⁶ וַיַּעַשׂ אֲבִשָׁלוֹם כַּדָּבָר הַזֶּה לְכָל-יִשְׂרָאֵל
אֲשֶׁר-יָבֹאוּ לְמִשְׁפָּט אֶל-הַמֶּלֶךְ וַיִּגְנַב אֲבִשָׁלוֹם אֶת-לֵב אֲנָשֵׁי יִשְׂרָאֵל:

Hilfen

- V.1: אֲבִשָׁלוֹם : Absalom, Sohn Davids; er hatte seinen Bruder Amnon getötet und war gerade von seinem Vater begnadigt worden; כֵּן danach
V.2: עַל-יַד neben; רִיב Rechtsstreit
V.3: דְּבָרְךָ lies: דְּבָרֶיךָ ; נָכַח recht, redlich; שָׁמַע Anwalt, Fürsprecher; מֵאֵת bei
V.4: מִי יִשְׁמְנֵי wörtlich: Wer wird mich einsetzen? Übersetze: „Wenn man mich doch einsetzte!“; וְעָלִי lies: וְאֵלֵי

2. Interpretationsaufgabe

- 2.1 Was bezweckt Absalom eigentlich mit den in V. 1 geschilderten Maßnahmen?
- 2.2 Welche Bedeutung hat der Ort (הַשָּׁעַר הַדָּרָךְ, V. 2) für das in V. 2ff beschriebene Vorgehen Absaloms?
- 2.3 Zur literarischen Gestaltung des Textes:
- Erläutern Sie jeweils die Erzählfunktion von נִיְהִי (V. 1), נִיְהִי (V. 2) und וַהֲיָה (V. 5)!
 - Welche Funktion (Aktionsart) wird mit den Perf.-consec.-Formen וַהֲשִׁיבִים und וַעֲמַד (V. 2), וַהֲיָה, וַהֲשִׁלַּח usw. (V. 5) sowie den Imperfecta וַהֲיָה (V. 2) und יָבֵאוּ (V. 6) ausgedrückt?
 - Erläutern Sie den Aufbau des Textes in formaler und inhaltlicher Hinsicht.
- 2.4 Bei allem äußeren Glanz (siehe Einführung zum Text) muss man wohl annehmen, dass die jetzt zwanzig Jahre währende Königsherrschaft Davids bei den Stämmen Israels, denen David seinen Aufstieg verdankt, zu einer gewissen Unzufriedenheit geführt hat. Welche (indirekten) Indizien liefert der Text für diese Einschätzung?

Erwartete Schülerantworten zur Übersetzungsaufgabe

15 ¹ Und es geschah danach, da machte sich Absalom einen Wagen und [schaffte sich] Pferde [an] und fünfzig Mann, die vor ihm (her)liefen. ² Und Absalom macht(e) sich früh auf und stellt(e) sich neben den Weg des Tores (Torweg oder Weg zum Tor), und es geschah: jeder Mann, dem ein Streit war, zum König hinein zu gehen (sodass er zum König hinein ging) zum Rechtsspruch, [war da (o. ä.)] und Absalom rief ihn zu sich und sagte: „Woher, aus welcher Stadt bist du?“ Da antwortete er: „Aus einem der Stämme Israels ist dein Knecht.“ ³ Da sagte Absalom zu ihm: „Siehe, deine Worte sind gut und recht, aber niemand hört dir [zu] beim König.“ ⁴ Und Absalom sprach: „Wenn man mich doch zum Richter einsetzte im Lande! Da wird zu mir jeder Mann kommen, der einen Streit und eine Rechtssache hat, und ich werde ihm Recht verschaffen.“ ⁵ Und es geschieht (geschah), wenn ein Mann sich nähert(e), um sich vor ihm niederzuwerfen, da streckt(e) er seine Hand aus und ergreift (ergriff) ihn und küsst(e) ihn. ⁶ Und Absalom handelte [so], wie dieses Geschehen [war], an allen Israeliten, die zum Rechtsspruch zum König kommen (kamen). Und [so] stahl Absalom das Herz der Männer Israels.

Erwartete Schülerantworten zur Interpretationsaufgabe

- 2.1 Absalom umgibt sich mit einer Leibwache; „propagandistische“ Maßnahme; unrechtmäßige Machtanmaßung (?!) (Anforderungsbereiche II, III)
- 2.2 Das Stadttor ist u. a. auch Gerichtsstätte. (Anforderungsbereich I)
- 2.3 Zur literarischen Gestaltung des Textes: (Anforderungsbereich II)
- נִיְהִי (V. 1): Einleitungssignal, in Verbindung mit einer unbestimmten Zeitangabe; נִיְהִי (V. 2) und וַהֲיָה (V. 5): sind Übergangssignale, zur besonderen Hervorhebung des Folgenden
 - Iterative Funktion („er pflegte sich frühmorgens hinzustellen“ usw.)

- c) V. 1: unrechtmäßige Leibwache; V. 2–6: Anmaßung der juristischen Kompetenz des Königs;
- Zum Textbeginn: Einleitungssignal (V. 1); am Textausgang (V. 6b): gewichtige inhaltliche Zusammenfassung der Machenschaften Absaloms
 - Tempuswechsel in V. 2 als formales Zäsurzeichen
- 2.4 Die Herrschaft Davids war international geworden. Sie hatte wohl auch Züge des kanaanäischen Königtums übernommen. Gerade die Stämme waren wohl enttäuscht. Absalom stützt sich auf diese alte, anfängliche Basis (V. 4: שֹׁפֵטִי), er bietet sich als „Richter“ an. Er weist den Gestus der Unterwerfung ab (Bruderkuss unter Freien, V. 5). (Anforderungsbereich III)

Zweites Beispiel einer Abiturklausur

Thema:	Rezeption biblischer Motive in einem modernen hebräischen Lied
Text:	אם („Im“), gesungen 1988 von שמוליק קראוס Text: יענקלה רוטבליט (zitiert nach der CD-Aufnahme zum Andenken an den ermordeten Regierungschef Y. Rabin, „חבר, שלום, חבר, / Good-bye, My Friend“ von 1995)
Wortzahl:	109
Verhältnis der beiden Klausurteile:	3 : 1
Unterrichtliche Voraussetzungen:	Behandlung des Buches Genesis (hier: Abrahams Verhältnis zu Isaak und Ismael) in einem Halbjahr, der Prophetie Jesajas (hier: Kapitel 6, 7 und 11) und des Verständnisses der Tora im Deuteronomium (hier: Kapitel 30) in einem anderen Halbjahr; dazu jeweils ergänzende Lektüre modernhebräischer Texte, auch poetischer, und Behandlung des Palästina-Konfliktes und des derzeitigen Friedensprozesses.
Anmerkung:	Grundlegend für diese Aufgabe ist aus dem Modernhebräischen nur die Kenntnis der Grundzüge heutiger Syntax; als Lexikon ist der Gesenius vorgesehen, der nur die angegebenen Hilfen erforderlich macht. Für dieses Beispiel ist außerdem auch von intensiver Übung im unpunktieren Lesen ausgegangen worden; es kann andernfalls die punktierte Textversion vorgelegt werden, die aus pragmatischen Gründen mit der Übersetzung gegeben wird.
Hilfsmittel:	Lexikon (Gesenius-Buhl) und Biblia Hebraica (BHS)

1. Übersetzungsaufgabe

Zur Einführung: Der Text eines israelischen Liedes aus dem Jahre 1988 lautet:

אם	Zeile:
עד מתי תאכל החרב	1
אלוהי המלחמות	
עד מתי נשגה בחלומות	
בואי נהיה וניתן להיות	
בואי נחיה וניתן לחיות	5
אם רק תביני	
רק תאמיני	
זה לא בשמיים	
הושיטי ידיים	
אם ...	10
אברהם היה אבינו	
לא היית בן יחיד	
זה קורה במשפחה תמיד	
מי שפעם לחם יעיד	
מלחמה אין בה שום עתיד	15
אם, אם רק תביני	
רק תאמיני	
זה לא בשמיים	
הושיטי ידיים	
יש דרך נפתחת	20
בואי, בואי ביחד	
זה לא בשמיים	
הושיטי ידיים	
אם ...	
אז יגור זאב עם כבש	25
ונמר עם גדי ירבץ	
ועבדאללה אז ישב עם כ"ץ	
וזה אפשר עם קצת מאמץ	
אף אחד לא יחטוף שבץ	
אם, אם רק תביני	30
אם רק תאמיני	
זה לא בשמיים	
הושיטו ידיים	
אם ...	

Hilfen

- Z. 14: לחם neuhebräisch nur לחם I (*qal = nif.*) gebräuchlich
 פעם פָּעַם für neuhebräisch siehe Gesenius, zum Wort, Nr. 3
- Z. 15: עתיד neuhebräisch nur: „Zukunft“
 שום שׁוּם, neuhebräisch Verstärkungswort zur Verneinung, „nicht(s)“
- Z. 27 עבדאללה „Abdallah“ = Diener Allahs, hier typisch arabisch-moslemischer Name
 כ"ץ „Katz“, Abkürzung (Akronym) aus כֹּהֵן צִדְקָה, hier typisch jüdischer Name
- Z. 28 אפשר אֶפְשָׁר (nur neuhebräisch) „möglich“
- Z. 29 שבץ שֶׁבֶץ neuhebräisch: „Schlag(anfall)“

2. Interpretationsaufgabe

- 2.1 Zeigen Sie an den Zeilen 25 und 26 typische Veränderungen des Modernhebräischen gegenüber dem biblischen Hebräisch auf!
- 2.2 Geben Sie an, welche biblischen Zitate bzw. Anspielungen in den Zeilen 6f/16f/30f, 8/18/22/32, 11f und 25f vorliegen, und kennzeichnen Sie knapp die Bedeutung einer dieser Stellen in ihrem ursprünglichen biblischen Zusammenhang!
- 2.3 Erläutern Sie die Funktion dieser biblischen Zitate im Lied!
- 2.4 Nennen Sie eine mögliche Intention des Liedes!

Erwartete Schülerantworten zur Übersetzungsaufgabe

אם	Wenn
Zeile	
עד מתי תאכל החרב אלהי המלחמות עד מתי נשגה בחלומות בואי נחיה ונתן לחיות בואי נחיה ונתן לחיות	Wie lange (noch) wird das Schwert fressen, der Gott (die Götter) der Kriege, wie lange werden wir in Träumen umherirren? Komm, seien wir und lassen wir (da)sein, komm, leben wir und (geben/) lassen wir leben.
5	
אם רק תביני רק תאמיני זה לא בשמים הושיטי ידים	Wenn du nur verstehst (verstehen wirst), nur glauben wirst, dies ist nicht im Himmel, reiche deine Hand (deine Hände)!
10	Wenn ...
אברהם היה אבינו לא היית בן יחיד זה קרה במשפחה תמיד מי שפעם לחם געיד מלחמה אין בה שום עתיד	Abraham war unser Vater, du warst nicht (sein) einziger Sohn, das geschieht in der Familie immer. Wer einmal gekämpft hat, wird (soll) bezeugen: Mit Krieg ist (gibt es) (gar) keine Zukunft!
15	

<p>אם, אם רק תביני רק תאמיני זה לא בשמים הושיטי ידך יש דרך נפתחת בואי, בואי ביחד זה לא בשמים הושיטי ידך אם ...</p>	<p>20</p>	<p>Wenn du nur verstehst, nur glauben wirst, dies ist nicht im Himmel. Reiche deine Hand (die Hände)! Es gibt einen Weg, der eröffnet ist, komm, komm gemeinsam, dies ist nicht im Himmel, reiche deine Hand (die Hände)! Wenn ...</p>
<p>אז יגור זאב עם כבש ונמר עם גדי ירבע ועבדאללה אז ישב עם כץ וזה אפשר עם קצת מאמץ אף אחד לא יחטף שרץ</p>	<p>25</p>	<p>Dann wird der Wolf mit dem Lamm wohnen, und der Panther bei dem Böcklein lagern, und Abdallah wird dann mit Katz wohnen. Das ist möglich mit ein bisschen Anstrengung, auch nicht einen wird ein Schlag hinwegraffen.</p>
<p>אם, אם רק תבינו רק תאמינו זה לא בשמים הושיטו ידכם אם ...</p>	<p>30</p>	<p>Wenn ihr nur versteht, ihr nur glauben werdet, dies ist nicht im Himmel, reicht eure Hand (die Hände)! Wenn ...</p>

Erwartete Schülerantworten zur Interpretationsaufgabe

- 2.1 Präformativkonjugation als Zukunft (יגור, ירבע, evtl. auch: ersteres abweichend von, letzteres übereinstimmend mit dem Text der Bibel) (Anforderungsbereich I).
- 2.2 Identifikation der biblischen Zitate und stichwortartige Kennzeichnung des Zusammenhangs für ein Beispiel: Jes 6,9; 7,9; 11,6 (Gerichts- und Heilsprophetie); Dt 30,12 (Verpflichtung durch die Tora) und der Anspielungen auf den Zusammenhang in Gen 12; 15–17; 21f (Verheißung an Abraham, spätere Landnahme, Konkurrenz zwischen und Verheißung an Isaak und Ismael) (Anforderungsbereich II).
- 2.3 Benennen des Kontrastes bzw. Aufgreifens: der Gerichts- bzw. Heilsprophetie bei Jesaja, der Abrahamerzählung und realistischer Betrachtung, der religiösen Verpflichtung (Tora) (Anforderungsbereich III).
- 2.4 Nahe liegt eine Interpretation des Liedes als Aufruf, den aktiven Einsatz für den Frieden auch als Verpflichtung in der biblischen Tradition des Judentums zu verstehen (Anforderungsbereich III).

5.4 Die mündliche Abiturprüfung

Für die mündliche Prüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Prüfung.

Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass die zu Prüfenden

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

beweisen können.

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

5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

Die Aufgabe besteht aus einer Übersetzungsaufgabe und einer Interpretationsaufgabe. Der Umfang der Aufgabe muss der Vorbereitungszeit von 30 Minuten angepasst werden.

Für die Übersetzungsaufgabe ist ein für die zu Prüfenden neuer Text vorzulegen, dessen Umfang in der Regel 30 bis 40 Wörter beträgt. Sind in der Qualifikationsphase Texte aus späteren Sprachstufen behandelt worden, kann auch ein solcher Text vorgelegt werden. Die Bestimmungen zum Textumfang sind analog zu beachten. Dem Prüfungstext sollten ggf. eine Überschrift, Sacherklärungen, grammatische und lexikalische Hilfen beigelegt werden. Da bei der vorgegebenen Textlänge häufig keine abgeschlossene Texteinheit vorgelegt werden kann, sollte durch eine beigelegte Übersetzung oder Textzusammenfassung der vorgelegte Text abgerundet werden. Zur Übersetzungsaufgabe gehört bei der mündlichen Prüfung der sinngemäße Lesevortrag.

Die Interpretationsaufgabe besteht aus höchstens zwei Arbeitsaufträgen etwa folgender Art:

- Auskünfte zur sprachlichen Form und Gestalt des Textes
- Gelenkte Interpretation des übersetzten Textes

5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsgespräch, das vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge überprüfen soll. Dieser Prüfungsteil lässt sich nur in begrenztem Umfang planen, da der Ablauf stark von

den Leistungen bestimmt wird, die die zu Prüfenden im ersten Teil erbracht haben. Es widerspricht dem Sinn des zweiten Prüfungsteils, wenn die Prüfenden die Schülerinnen und Schüler unter starker Führung die Lösung der Aufgabe für den ersten Prüfungsteil noch einmal versuchen ließen. Es ist nicht zulässig, im zweiten Prüfungsteil zusammenhanglose Einzelfragen aneinander zu reihen.

Das Thema des zweiten Prüfungsteils kann aus dem ersten Prüfungsteil erwachsen. Ist dies nicht möglich, sollten die Prüfenden durch eine kurze Einleitung einen Übergang schaffen. Auch bei einem Themenwechsel im Verlauf des Prüfungsgesprächs muss unter Umständen so verfahren werden. Dies gilt insbesondere für den Fall, dass die Prüfenden wegen Unergiebigkeit des Gesprächs zu einem anderen Gebiet übergehen.

Das Prüfungsgespräch kann sich richten auf:

- das Sachgebiet, das der Text behandelt
- den historischen, politischen, theologischen Hintergrund des Textes
- den literarischen Zusammenhang, dem der Text entnommen ist
- einen Vergleich mit einem Text, den die zu Prüfenden kennen, mit einem Werk der bildenden Kunst und Ergebnissen der Archäologie

Es ist darauf zu achten, dass die Prüfungsgegenstände im ersten und zweiten Teil der Prüfung nicht nur **einem** Kurshalbjahr entnommen werden.

5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen

Die Bewertung der in der mündlichen Prüfung erbrachten Leistung erfolgt einerseits nach denselben Kriterien wie die schriftlichen Prüfungsarbeiten. Jedoch soll andererseits auch die Fähigkeit der Schülerin bzw. des Schülers, auf Fragen und Einwände sachgerecht einzugehen, Hilfen zu verwerfen sowie den eigenen Standpunkt im Gespräch klar darzustellen und zu begründen, in die Bewertung mit einbezogen werden.

Fehler oder Missverständnisse am Anfang der Prüfung sollen in geringerem Maße berücksichtigt werden als solche im weiteren Prüfungsverlauf.

Die der Struktur der Prüfungsaufgabe zugrundeliegenden Anforderungsbereiche sind bei der Bewertung der Prüfungsleistung zu beachten (siehe Kapitel 5.2).

Bei der Bewertung des ersten Prüfungsteils muss die Qualität des Lesevortrags angemessen berücksichtigt werden. Für das Prüfungsgespräch im zweiten Teil ergeben sich ergänzende Bewertungskriterien, wie z. B.

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

5.4.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung

Erstes Beispiel für eine mündliche Abiturprüfung

Unterrichtliche Voraussetzungen

Unter dem Thema „Biblische Urgeschichte“ wurden im Unterricht gelesen: Gen 1f: Die Schöpfungsgeschichten; Gen 3: Geschichte vom Sündenfall; Gen 4,1–24: Kain und Abel; Gen 11,1–9: Turmbau zu Babel.

Unter anderem wurden als wesentliche Merkmale dieser Texte die unterschiedliche Gottesbezeichnung, die menschliche Veranschaulichung (Anthropomorphismus) von Gottes Denken und Handeln, das pessimistische Menschenbild sowie Gottes unbegreiflicher Gnadenwillen hervorgehoben. In einem anderen Halbjahr wurde die Josef-Erzählung behandelt. Durchgehend wurde der Beachtung textgrammatischer Signale und Kategorien (nach W. Schneider) ein besonderes Gewicht beigemessen.

Zum ersten Teil der mündlichen Prüfung

Text: Gen 6,5–8 (44 Wörter)

1. Übersetzungsaufgabe

Übersetzen und lesen Sie den folgenden Text!

„Aus der Vorgeschichte der Sintflut“

⁵ וַיִּרְא יְהוָה כִּי רַבָּה רָעַת הָאָדָם בְּאָרֶץ [וְכָל- יֶצֶר מַחְשַׁבְתּוֹ לָבוֹ רָק רַע כָּל-הַיּוֹם:]
⁶ וַיִּנְחָם יְהוָה כִּי-עָשָׂה אֶת-הָאָדָם בְּאָרֶץ וַיִּתְעַצֵּב אֶל-לְבוֹ: ⁷ וַיֹּאמֶר יְהוָה אֲמַחֶה אֶת-הָאָדָם אֲשֶׁר-בָּרָאתִי מֵעַל פְּנֵי הָאֲדָמָה מֵאָדָם עַד-בְּהֵמָה עַד-רֶמֶשׂ וְעַד-עוֹף הַשָּׁמַיִם כִּי נַחַמְתִּי כִּי עָשִׂיתֶם: ⁸ וַנַּח מִצָּא חַן בְּעֵינֵי יְהוָה:

Übersetzung von Vers 5b (Fortsetzung des כִּי-Satzes): „und dass jegliches Gebilde der Gedanken seines (i.e. des Menschen) Herzens nur noch böse war allezeit“

Hilfen

Vers 7: מחה wegwischen, vertilgen; רמש Gewürm; עוף (kollektiver Singular)Vögel;
עשיתם = עשיתי + Suffix

2. Interpretationsaufgabe

Wie lässt sich der Text plausibel gliedern?

Erwartete Schülerantworten zur Interpretationsaufgabe

Zwei Teile: Verse 5–7 und Vers 8

Inhaltliche Begründung: Das Böse des Menschen (Schlüsselwort רָעַת הָאָדָם, am Textanfang) und Gottes Unheil verkündender Entschluss bilden die negative Folie für die positive Gnadenerwählung Noahs.

Die Verse 5–7 lassen sich noch feiner unterscheiden: „Diagnose“ des Herrn (Vers 5; man beachte die statischen Nominalsätze!), seine „psychische“ Reaktion (Vers 6), die Konsequenz für sein weiteres Handeln (Vers 7).

Sprachlich-formale Begründung: Vers 8 ist durch den Subjektswechsel und durch den Wechsel des Satztyps (ZNS) deutlich vom ersten Teil abgesetzt.

Nach dem Gesagten muss eine adversative Übersetzung des den Vers 8 einleitenden וּdringend erwartet werden.

Überlegungen zum zweiten Teil der Prüfung

Einen Übergang zu den im Unterricht behandelten Texten der biblischen Urgeschichte könnte die semantische Differenzierung der Schöpfungsverben עָשָׂה (6a; 7b) und בָּרָא (7a) ermöglichen.

Ferner bietet die Beobachtung der deutlich anthropomorphen Erzählweise des Prüfungstextes gute Anknüpfungen (z. B. an die Turmbau-Erzählung Gen 11,1–9).

Die damit verbundene Frage nach dem Gottesbild in der Josef-Erzählung (z. B. die Bedeutung des Traums als Mittel göttlicher Offenbarung) könnte recht organisch den Übergang zu den Inhalten eines anderen im Unterricht behandelten Kursthemas eröffnen.

Zweites Beispiel für eine mündliche Abiturprüfung

Unterrichtliche Voraussetzungen

Weisheitliches Gedankengut wurde im Unterricht aller drei Halbjahre der Lektürephase berührt. Es wurde die Josephsgeschichte gelesen, wo Joseph sich gegenüber den Beratern des Pharao als der wahre Weise erweist. In einem anderen Halbjahr wurde bei der Lektüre des Deuteronomium priesterliches Wissen und seine Tradierung besprochen. Weiter kamen bei der Lektüre der Psalmen 1, 19 und 34 die ethischen Aspekte der Weisheit zur Sprache.

Zum ersten Teil der mündlichen Prüfung

Text: Spr. 2,1–7 (Wortzahl: 43)

1. Übersetzungsaufgabe

Übersetzen und lesen Sie den folgenden Text!

„Der Lehrer ermahnt seinen Schüler“

וּמְצוֹתַי תִּצְפֹּן אֶתְךָ:	בְּנֵי אִם־תִּקַּח אֶמְרֵי	1
תִּטָּה לְבָךְ לְתַבּוּנָה:	לְהִקְשִׁיב לְחִכְמָה אֲזַנְךָ	2
לְתַבּוּנָה תִתֵּן קוֹלְךָ:	כִּי אִם לְבִינָה תִקְרָא	3
וְכַמְטָמָנִים תַּחֲפֹשֶׁנָּה:	אִם־תִּבְקֶשֶׁנָּה כִּכְסֵף	4
וְדַעַת אֱלֹהִים תִּמְצָא:	אֲז תִּבִּין יִרְאֵת יְהוָה	5
מִפִּי דַעַת וְתַבּוּנָה:	כִּי־יְהוָה יִתֵּן חֵכְמָה	6
מָגֵן לְהִלְכֵי תָם:	וְצִפּוֹן לְיִשְׂרָאֵל תּוֹשִׁיעָה	7

Hilfen

Vers 1 und 7: צפן aufbewahren

Vers 2: לב נטה Aufmerksamkeit schenken

Vers 3: כי ja

Vers 4: מטמון versteckter Schatz; חפש aufspüren

Vers 7: מגן Schild; תושיע Erfolg

2. Interpretationsaufgabe

2.1 Zeigen Sie an dem Text Merkmale hebräischer Poesie!

2.2 Nennen Sie die in diesem Text vorkommenden typischen Begriffe für die Weisheitsliteratur, erläutern Sie ihre Bedeutung und geben Sie die Aussage des Textes wieder!

Erwartete Schülerantworten zur Interpretationsaufgabe

2.1 Die Poesie wird erkennbar an den gleichlangen Zeilen und an dem Parallelismus membrorum.

2.2 Folgende Begriffe der Weisheitsliteratur finden sich in diesem Text:

- בינה, תבונה Unterscheidungsvermögen
- חכמה Weisheit („problemlösendes Denken“)
- דעת Wissen, Kenntnis

Diese Begriffe lassen sich nicht scharf voneinander absetzen. Die Wiederholung der Mahnungen in abgewandeltem Wortlaut soll ihnen Nachdruck verleihen.

hen. Die Begriffe sind nicht ausschließlich theologisch zu verstehen. Letzteres gilt auch für die folgenden Begriffe:

- מצוה Befehl
- ישר der Rechtschaffene im Gegensatz zum Toren
- יראת יהוה Ein in der Weisheit zentraler Begriff. An dieser Stelle markiert er nicht den Ausgangspunkt der Bemühung um Weisheit, sondern das Ziel. Gott schenkt die Weisheit gerade dem, der sich intensiv um sie bemüht

Überlegungen zum zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Die unterrichtlichen Voraussetzungen der Aufgabe für den ersten Teil der Prüfung zeigen, dass die Aufgabenstellung bereits ein Kurshalbjahr überschreitet. So könnte das Prüfungsgespräch der Vertiefung dienen. So könnte eingegangen werden auf die Kultur der Rede im alten Israel (das Bildungsideal 1 Sam 16,18; die Reden Eliesers Gen 24 und Judas Gen 44; die weisen Ratgeber Josef, Husai, Daniel). Weiter kann gesprochen werden über die Bedeutung des „Wortes“ (דְבָר) in der hebräischen Bibel (Schöpfung und Wort; das „Zehnwort“ (Dekalog); das Wort Gottes bei den Propheten).

Drittes Beispiel für eine mündliche Abiturprüfung

Unterrichtliche Voraussetzungen

In der Lektürephase wurden die Erzählungen zu Abraham und in einem anderen Halbjahr poetische Texte der hebräischen Bibel in Verbindung mit moderner Lyrik aus Israel gelesen und besprochen.

Zum ersten Teil der mündlichen Prüfung

Text: Gedicht und Übersetzung entnommen aus: Israel von A–Z; hg. vom Israel Information Center, Jerusalem, 1997; hg. von Ellen Hirsch; Übersetzung: Meike Ditthardt und Herta Martinache.

Wortzahl: 36 (gesamtes Gedicht: 57)

Da der Gesamttext des Gedichtes den Umfang für eine mündliche Abiturprüfung überschreitet, wird der letzte Teil des Gedichtes den zu Prüfenden auch als Übersetzung vorgelegt. Für die Interpretation ist dieser Textteil aber mit heranzuziehen.

1. Übersetzungsaufgabe

Übersetzen und lesen Sie das folgende Gedicht von Yehuda Amichai!

בְּשׁוּבִי

Zeilen

לא אָהִיָּה מִתְקַבֵּל בְּשׁוּבִי
בְּקוֹלוֹת יְלָדִים, בְּנִבְיַחַת פֶּלֶב נֶאֱמָן
וּבְעֵשֶׂן כְּחֻלְחָל, כְּמוֹ בְּאֵגְדוֹת.
לא יִקְרָה לִי „וַיִּשָּׂא עֵינָיו וַיֵּרָא“, כְּמוֹ
שֶׁקְרָה בְּתַנְדֵּף „וַהֲנֵה“.

5

עֲבַרְתִּי אֶת גְּבוּל הַיְתֻמוֹת
וּכְבֵּר מִזְמַן לֹא קוֹרְאִים לִי
חֵיל מְשַׁחֵרֵר. אֵינֶנִּי מוֹגֵן.

[אֲבַל הַמְצֵאתִי אֶת הַבְּכִי הַיָּבֵשׁ.
וּמִי שֶׁהַמְצִיא אֶת הַבְּכִי הַיָּבֵשׁ בְּעוֹלָם,
הַמְצִיא אֶת הַתְּחִלָּת הַקֶּץ בְּעוֹלָם
אֶת הַסֵּדֶק אֶת הַהֶרֶס וְהַקֶּץ].

10

יְהוּדָה עֲמִיחי

Übersetzung der Zeilen 9 bis 12 (letzte Strophe):

Doch habe ich das trockene Weinen (בְּכִי) erfunden (מִצָּא).
Und wer das trockene Weinen in der Welt erfunden hat,
erfand den Anfang (הַתְּחִלָּה) des Weltendes (עוֹלָם),
den Spalt (סֵדֶק), die Zerstörung (הֶרֶס) und das Ende.

Hilfen

Z. 2	קָבַל	hitp. erhalten; angenommen, aufgenommen werden
	נִבְיַחָה	Bellen
Z. 3	כְּחֻלְחָל	bläulich
	אֵגְדָה	Sage, Legende; hier: Märchen
Z. 6	יְתֻמוֹת	Waisentum; Leben als Waise
Z. 7	כְּבֵּר	schon, längst
	זְמַן	Zeit
Z. 8	חֵיל	Soldat
	שַׁחֲרַר	befreien, freilassen
	גָּןַן	hif. schützen, beschützen

2. Interpretationsaufgabe

2.1 Sprachliche Momente für das moderne Hebräisch:

Bei den Worten יְתִמּוּת und תִּזְלַח handelt es sich um „neue“ Wörter im Hebräischen, d. h. diese Wörter kommen im biblischen Hebräisch nicht vor. Nennen Sie das Prinzip, nach dem der Wortschatz in diesem Falle im modernen Hebräisch erweitert wird.

Das Verb שָׁחַרַר ist vierradikalig. Wie werden die Formen solcher Wurzeln gebildet?

2.2 Die Zitate in Zeile 4 und 5 des Gedichtes stammen aus Gen 22,13, der Erzählung von der Bindung Isaaks (Ein paralleler Sprachgebrauch findet sich: Gen 18,2: Besuch der drei Männer bei Abraham; Jos 5,13: Erscheinung des Herrn vor Jericho). Arbeiten Sie die Aussage des gesamten Gedichtes heraus, indem Sie auch berücksichtigen, welche Bedeutung die Erzählungen haben, in denen die Zitate in der Bibel vorkommen.

Erwartete Schülerleistungen/Erwartungshorizont

Zur Übersetzung des Gedichtes:

Bei meiner Rückkehr

Ich werde bei meiner Rückkehr nicht
von Kinderstimmen empfangen werden,
vom Bellen eines treuen Hundes
und von bläulichem Rauch wie im Märchen.

Mir wird nicht geschehen „Er hob seine Augen auf und sah“,
wie es in der Bibel geschah „und siehe“.

Ich habe die Grenze des Waisentums überschritten,
und schon lange nennt man mich nicht mehr
entlassener Soldat. Ich bin wehrlos.

[Doch habe ich das trockene Weinen erfunden.
Und wer das trockene Weinen in der Welt erfunden hat,
erfand den Anfang des Weltendes,
den Spalt, die Zerstörung und das Ende.]

Yehuda Amichai

Zur Interpretationsaufgabe

2.1 Es werden biblische Worte durch Wortbildungselemente (feminine Endung וַת, die ein Abstraktum ausdrückt; Radikalverdopplung), die schon im biblischen Hebräisch gebräuchlich sind, angewandt. Vierradikalige Wurzeln werden analog zu den Doppelungsstämmen vokalisiert; dabei übernehmen der 2. und 3. Radikal die Rolle des verdoppelten mittleren Radikals beim dreiradikaligen Verb.

2.2 Dort wo das Zitat in der Bibel begegnet, befindet sich ein Mensch in schwieriger Lage. Das Zitat leitet die Begegnung mit Gott ein, die die Lage des Menschen grundlegend ändert. Vom Gesamteindruck des Gedichtes her handelt es sich beim Gedicht um eine pessimistische Gesamtaussage: Rückkehr nach Hause, ohne dass dort Leben herrscht. Der Dichter fühlt sich allein, seine Militärzeit ist nicht mehr erwähnenswert, sie hat für ihn keine Bedeutung mehr. Das Weinen ohne Tränen weist auf den Weltuntergang hin, der aber keine positive Aussicht eröffnet.

Überlegungen zum zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Da der Text für den ersten Prüfungsteil Bezüge zu zwei Kurshalbjahren aufweist, kann das Prüfungsgespräch vertiefenden Charakter haben. Wenn Abraham-Erzählungen behandelt worden sind, könnte sich das Gespräch auf Themen wie Überlieferungsgeschichte des Pentateuch, Vertrauen und Zweifel in der Person Abrahams, Verheißung und Erfüllung erstrecken.

5.5 Bewertung der besonderen Lernleistung

Die Absicht, eine besondere Lernleistung (vgl. Kapitel 3.2.4) zu erbringen, muss spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 bei der Schule bzw. bei der Schulleiterin oder beim Schulleiter angezeigt werden. Die Schulleitung entscheidet in Abstimmung mit der Lehrkraft, die als Korrektor vorgesehen ist, ob die beantragte Arbeit als besondere Lernleistung zugelassen werden kann. Die Arbeit ist nach den Maßstäben und dem Verfahren für die Abiturprüfung zu korrigieren und zu bewerten. In einem Kolloquium, das im Zusammenhang mit der Abiturprüfung nach Festlegung durch die Schule stattfindet, stellen die zu Prüfenden vor einem Fachprüfungsausschuss die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar, erläutern sie und antworten auf Fragen. Die Endnote wird aufgrund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet, eine Gewichtung findet nicht statt. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein.

6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan

6.1 Aufgaben der Fachkonferenzen

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

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

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

Für die Wahrnehmung der nachfolgend genannten Aufgaben wird eine regionale Zusammenarbeit der Hebräischlehrerinnen und Hebräischlehrer dringend empfohlen. Die regelmäßigen Arbeitstagungen der Hebräischlehrerinnen und Hebräischlehrer des Landes Nordrhein-Westfalen nehmen einige der genannten Aufgaben wahr.

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

Fachspezifische Aussagen zu Inhalten und Methoden

Hierbei geht es vor allem um folgende Aufgaben:

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

Grundsätze zur Leistungsbewertung

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

Beschlüsse beziehen sich

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

Beiträge der Fachkonferenzen zur Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit

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

Fachspezifische Ergänzungen

Die Fachkonferenz überlegt, welchen Beitrag das Fach Hebräisch zum Profil der Schule und zum Schulprogramm leisten kann (fachspezifisches Kursangebot, Anregungen zum fachübergreifenden Arbeiten, Exkursionen und Studienfahrten, Museumsarbeit).

Besondere Bedeutung hat die Beratung über mögliche schulübergreifende Unterrichtsangebote (Zentralkurse), insbesondere über deren Organisation.

Die Arbeitstagungen erarbeiten Möglichkeiten der Gestaltung von Facharbeiten und beraten über Korrekturverfahren und Bewertungskriterien.

6.2 Hebraicum

Die inhaltlichen Anforderungen für die Zuerkennung des Hebraicums sind in der „Ordnung der Erweiterungsprüfungen zum Abiturzeugnis in Lateinisch, Griechisch, Hebräisch (Latinum/Graecum/Hebraicum). Rd.Erl des Kultusministers vom 02.04.1985“ festgelegt:

„Das Hebraicum hat nachgewiesen, wer über die Fähigkeit verfügt, inhaltlich anspruchsvollere hebräische Prosatexte des Alten Testaments von mittlerem sprachlichen Schwierigkeitsgrad mit Hilfe eines zweisprachigen Wörterbuches zu erfassen und dieses Verständnis durch eine sachlich richtige und treffende Übersetzung ins Deutsche zu zeigen. Hierzu werden Sicherheit in der für die Texterschließung notwendigen Schrift- und Lautlehre, Formenlehre und Syntax, ein ausreichender Wortschatz und die erforderlichen Kenntnisse aus Geschichte und Religion Israels vorausgesetzt.“

Zwar geht die Zielsetzung des Hebräischunterrichts über die Vermittlung dieser Qualifikation hinaus (Übersetzung von poetischen Texten und Texten späterer Sprachstufen; Interpretation von hebräischen Texten), die obligatorischen Regelungen des Lehrplans sind jedoch so gestaltet, dass die geforderten Kenntnisse und Fähigkeiten nachgewiesen werden können und die Schule ihrem Auftrag entsprechen kann, den Erwerb des Hebraicums zu ermöglichen.

Daher gelten für Schülerinnen und Schüler, die an einem Grundkurs Hebräisch teilnehmen, folgende Bedingungen für die Zuerkennung des Hebraicums (APO-GOST § 40.1; VV zur APO-GOST Anlage 16)

1. Das Hebraicum wird nach bestandener Abiturprüfung zuerkannt, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:
 - 1.1 Bei Hebräischunterricht:
Von der Jahrgangsstufe 11 bis 13 Belegung von 6 Grundkursen
Mindestens ausreichende Leistungen (5 Punkte) im Abschlusskurs. Kurse, die in den Jahrgangsstufen 12 und 13 mit 0 Punkten abgeschlossen worden sind, werden auf die Kurszahl nicht angerechnet.
 - 1.2 Für Schülerinnen und Schüler, die in den Kursen der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Bedingungen für das Hebraicum gemäß den vorstehenden Regelungen nicht erfüllt haben, können die Schulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten entsprechende Wiederholungskurse einrichten.
 - 1.3 Als Abschlusskurs gilt der Kurs 13/II. Bei Schülerinnen und Schülern, die die Bedingungen für das Hebraicum im Abschlusskurs nicht erreicht haben, entscheidet, sofern Hebräisch Fach der Abiturprüfung ist, die in der Abiturprüfung erreichte Note über die Zuerkennung des Hebraicums.
 - 1.4 Im übrigen kann das Hebraicum auf dem Wege einer Erweiterungsprüfung oder einer entsprechenden Prüfung in zeitlichem Zusammenhang mit der Abiturprüfung erworben werden.

Die Fachkonferenz oder die Fachlehrkraft stellen sicher, dass die Information über das Hebraicum (notwendige oder erwünschte Voraussetzung für ein Hochschulstudium oder für Hochschulprüfungen; Bedingungen für den Erwerb des Hebraicums) rechtzeitig und umfassend erfolgt. Bei der Bildung von Zentralkursen wird diese Information allen beteiligten Schulen zusammen mit der Ausschreibung gegeben.

Register

- Abiturprüfung, 58, **85 ff**
 mündliche, 54, 80, 83, **98 ff**
 schriftliche, 71, 73, **87 ff**
 Beispiele für mündliche Prüfung, **100 ff**
 Beispiele für schriftliche Prüfung, **92 ff**
- Anforderungsbereiche, 70, 72, **86 ff**, 99
Anforderungsniveau, 77, 85
APO-GOST, 70 f, 87, 89, 90 f, 109
Apparat
 textkritischer, 20, 42, 52, 62, 75
- Arbeiten
 fächerverbindendes, **30**, 33, 37, 54, 55, 57, 59
 fachübergreifendes, **30**, 33, 37, 57, 107, 108
 projektorientiertes, **31**, 37, 38, 55, 80
 selbständiges, 12, 13, 14, 15, **31**, 34, 35,, 63, 64, 69, 107
- Arbeitsformen, 14, 33, 35, 60, 61, 63, 79 f
 fachspezifische, 33, **53 ff**
- Aufgabenfeld, 11
 sprachlich-literarisch-künstlerisches, 5, 10 f, 30, 59
- Bereiche des faches, **12 ff**, 19, 35, 64 f, 69
Beurteilung, 71, 79, 80, 81, 84, 85, 87
Beurteilungsbereich, 71, 79
 Klausuren, **71 ff**
 Sonstige Mitarbeit, 54, **79 ff**
- Bibel
 hebräische, (vgl. Tanach) 5, 7 f, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 21, 31, 32, 47, 52, 57, 59, 68, 71
- Biblia Hebraica, 20, 36, 48, 50, 65, 69
- Darstellung, 53, 55, 58, 66, 79, 83, 84, 86, 90, 91, 98
 mündliche/schriftliche, 70
- Denken
 abendländisches, 9, 31, (43)
 hebräisches, 8, 12
 jüdisches, 15
 problemlösendes, 102
 selbständiges, 98
- Eigenständigkeit, 65, 82 f
Einführungsphase, 47, 64
Erscheinung
 grammatische, 39, 40, 46, 48, 87
 morphologische, 36, 39, 46
 morpho-syntaktische, 75
 semantische, 55
 sprachliche, 64, 72
 syntaktische, 39
- Evaluation, 108
Existenz
 menschliche, 8, 12, 13, 15, 17
 personal und gesellschaftlich, 8
- Facharbeit, **54 f**, 69, 71 **79**, 107, 108
Fächer-Kooperation
 Alte Sprachen, 31, 62
 Griechisch, 10
 Lateinisch, 10, 57
 Deutsch, 31, 62
 Fremdsprache, moderne, 10
 Geschichte, 11, 31, 56, 57, 62
 Gesellschaftswissenschaften, 59
 Kunst, 31, 57, 69
 Literatur, 31, 57, 69
 Musik, 31, 57, 69
 Philosophie, 11, 30 f
 Recht, 11
 Religionslehre, 11, 31, 56, 57, 62
 Sozialwissenschaft, 11, 31
- Fachkonferenz, 57, 107 f
Fachsprache, 16, 79, 83
Form
 grammatische, 44, 83
 lexikalische, 32, 41
 literarische, 6, 7
 sprachliche, 46, 98, 108
- Formenlehre, 14, 18, 19, 40, 41, 42, 48, 61, 76, 91, 108
Fragestellung
 fachübergreifende und fächerverbindende, 64,66
 fachliche, 56
 grundlegende, 59
 theologische, 56
- Freiraum, (vgl. Obligatorik) 17, **32 f**, 81
Fremdsprache, 45, 46, 64
 neueinsetzende, 5, 56
- Gattung, 52, (74)
 literarische, 31, 68
Gesamtnote, 77, 91
Geschichte, 5, 8, 11, 12, 13, **15**, 17, 31, 32, 37 f, 52, 57, 69, 88,108
Geschichtsverständnis
 biblisches, 17, 22

- Gewichtung
 der Aufgabenteile, 71, (77), 87, (91)
- Grammatik, 18, 39 f, 43, 45, 61, 74
 als Buch, 36, 39 f, 41, 45, 47 f, 66, 69,
 74 f, 89
- Grundkurs, 5, **59 ff**, 63, 109
 vierstündiger, 5, 60
- Hausaufgabe siehe: Sonstige Mitarbeit
- Hebräisch (als Fach)
 als Grundkurs, **59 ff**, 62 f
 als Leistungskurs, **59 ff**
 Aufgaben und Ziele, **5 ff**
- Hebräisch (als Sprache)
 althebräisch, 6 f, 18, 43 f
 biblisches, 33, 39, 43, 44, 46, 49, 102, 105
 Mischnahebräisch, 43
 Mittelhebräisch, 6, 33, 54, 73
 Modernhebräisch, (5), 10, 12, 14, 38, 44 f,
 47, 48, 64, 73, 78, 94, 102, 105
 nachbiblische Sprachentwicklung, 20
 nachbiblische Sprachstufen, 64, 69, (72 f),
 73
 Neuhebräisch, 17, 33, 54, 73
 nichtindogermanisch, 5, 69
 semitisch, 6, 17, 18, 20, 42 f
 spätere Sprachstufen, 32, 39, 44 f, 72, 78
- Hebraicum, **108 f**
- Hinübersetzung, 18
- interkulturell, 9, 32, 58
- Interpretation, 7, 14, 19, 31, 32, 33, 47, 49,
51 ff, 56, 62, 68, 80, 82
- Interpretationsaufgabe, 66, 71, **73 f**, 77 f,
87 ff, 93, 96 f, 98, 101, 102, 103, 107
- Israel (Staat), 15, 25, 31, 37, 44
- Jüdische
 Bibelauslegung, (22), (31), 52, 68, 69
 Gemeinde, 15, 31, 55, 58, 69
 Themen, 33, 67
 Kultur und Religion, 37 f
- Klausuren, 54, 55, 70, **71 ff**, **77 f**
 Korrektur und Bewertung, **75 ff**, 91
- Konkordanz, 32, 37
- Kultur, 12 f, 15, 37 f, 45, 55
- Kursthemen, **16 f**, 33, 61, 65, 68, 69, 72
 Beispiele, **18 ff**
- Kunst, 15, 25, 57, 69, 99
- Lautlehre siehe: Schrift- und Lautlehre
- Lehrbuch, 18, 36, 39, 40, 46, 65, 66, 68 f
 Leistungsbewertung, 68, 107
- Lektüre, 17, 40, 46, 48
 Übergangsektüre, 65, (66), 68
- Lektürephase, (19 f), 39, 42, 46 f, **48 f**, 61,
 65, 66, **68 f**, 73, 77 f
- Lernerfolgsüberprüfung, **70 ff**, 80, 82, 107
- Lernleistung
 besondere, **58 f**, 105 f
- Lernprozesse
 Gestaltung, **35 f**
- Lexikon (vgl. wissenschaftliches Wörterbuch),
 20, 66, 74, 75, 89
- Medien, 36 ff, 54, 84
 CD, 37
 CD-ROM, 38
 Film, 37
 Internet, 37
 Tonkassette, 37, 44
 Video, 84
- Medienkompetenz, 10
- Methode
 fachspezifische, 8, 32 f, 71, 88, 107
 fachübergreifende, 35
- Mitarbeit, mündliche siehe: Sonstige Mitarbeit
- Morphologie, 6, 36, 44, 46, 47, 66, 68
 morphologisch, 14, 36, 39, 40, 44, 46
- Musik, 25, 31, 57, 69
- Nomen, 6, 19 f, (40), (41), (42), 48, (66)
- Note, 71, 77, 79, 81, 84 f, 90 f, 106, 109 f
- Obligatorik, **32 ff**, 36, 53, 61, 69, 107
 Obligatorik und freiraum, **32 ff**
 obligatorische Regelungen, 33, 44, 66,
 107, 109
- Poesie, 49, 86
- Positivkorrektur, 77, 91
- Problemlösung, 79, 80, (85)
- Progression, 35, 36, **40**, 64, 68, 77
- Projektunterricht, (32), **56 ff**, 58, 69,
 projektorientiertes Arbeiten, 9, 31, 32, 37f,
 55, 56, 58, 67, 80
 Mitarbeit, 79, 84
- Protokoll siehe: Sonstige Mitarbeit
- Prüfungsgespräch, 98 ff
- Prüfungsvorschläge, **89 f**
- Qualifikationsphase, 64, 89, 98
- Rahmenthemen, **16 ff**, 30 ff, 64, 65, 66, 68,
 69
- Referat siehe: Sonstige Mitarbeit
- Satzlehre (vgl. Syntax), 14, 18, 19, 20
- Satzarten
 Nominalsatz, 20, 45, 50 f, 73, 101
 Verbalsatz, 20, 50 f

- zusammengesetzter Nominalsatz (ZNS),
20, 50, 73, 101
- Schrift- und Lautlehre, 14, 18, 19, 20, 36,
108
- semantisch, (6), 21, 44, 51, 55, 66, 72, (74)
- Sequenz, 35, (36), 38, **63 ff**, 68 f, 107
- Sonstige Mitarbeit, 54, 56, **79 ff**
 - Anforderungen, **80 ff**
 - Hausaufgaben, 66, 74, 79, **81 f**
 - Kursabschnittsnote, **84**
 - Protokoll, 32, **53**, 79, 80, **82 f**, 84
 - Referat, 33, **53 f**, 55, 57, 63, 69, 79, **82**
 - Schriftliche Übung, 79, **83**, 84
 - Unterrichtsgespräch (= mündliche
Mitarbeit), 35, 79, **80**
- Spracharbeit, **38 ff**, 53, 60, 68
 - Anfangsphase, **44 ff**
 - Lektüreprüfung, 48 f
 - Spracherwerbsphase, 38, 39, 41, 47, 48,
56, 58, 61, 63, 68 f, 72
- Sprache
 - deutsch, 14, 22
 - gebundene, 33
 - gesprochene, 5, 44, 47
 - hebräische, 5, 6, 7, 8, 12 f, 14, 17, 19, 32,
38 f, 47, 50, 91
 - indogermanische, 6, 14, 17, 30, 32, 39,
41, **42 f**
 - nichtindogermanische, 5, 69
 - semitische, 6, 17, 18, 20, 42
- Sprachstufe, 86
 - spätere, 14, 18, 32, 37, 39, **44 f**, 47, 49,
69, 72, 78, 98, 109
- Sprachunterricht
 - einleitender, **18 ff**, 33, (38), 65, 68, 78
- Syntax (vgl. Satzlehre), 6, (14), (32), 36,
(39 ff), 44, 46, 47, 49, (51), 61, 62, 66, 68,
(72), (75), 76, 91, 108
- Tabula accentuum, 20, 32, 65, 66, 69, 74, 89
- Tanach (vgl. Hebräische Bibel), 5, 7, 8
- Tempus, 6, 7, 40, 49
- Tempussystem, 6, 20, 43, 49
- Terminologie
 - grammatische, **45**, 64
 - Fachtermini, 74, 91
- Textarbeit, 9, 10, 12 ff, 33, 38, **39**, **49 ff**, 53,
60, 62, 66, 67, 68, 74
- Texte
 - Gegenwartsbedeutung/
Gegenwartsbezüge, 8, 15, 49, 52
 - hebräische
 - biblische, 11, 15, 17, 18, 27, 31, 32, 33, 40,
46, 47, 48, 57, 73
 - besprechende, 6, 43, 49
 - erzählende, 6, 43, 49, (50), (66)
 - mittelhebräische, 54, 73
 - moderne, 47
 - nachbiblische, 5, 17, 18, 27, 60
 - neuhebräische, 54, 73
 - nichtbiblische, (33), 71
 - poetische, (49), 73, 108
- Texterschließung, 5, 8, 14, 38, 39, 49, **50 f**,
64, 68, 108
 - Einzelsatzerschließung, 50
 - ganzheitliche Vorerschließung, 50, (68)
- Textexegese
 - historisch-kritische, 8, 522, 68
- Textverständnis, 14, 50, 51, 52, 62, 71, 77,
88, 90
- Topographie, 12 f, 15, 17, 32, 45, 69
- Übersetzung, 8, 14, 32, 33, 38, 49, 51, 68,
70, 73 f, 77, 78, 83, 87 f, 108 f
 - Übersetzungsaufgabe, 71, 73, 75, 87 f,
89, 90, 91, 98
 - Übersetzungsleistung, 72, 77
- Übung, schriftliche siehe: Sonstige Mitarbeit
- Unterricht
 - fachübergreifend, 56, 108
 - fächerverbindend, 56, 57, 107
 - projektorientiert, 56, 58
- Unterrichtsgestaltung
 - Grundsätze, **34**
- Unterrichtsinhalte
 - Auswahl, **35 ff**, 64
- Verb
 - schwaches, 19, 40, 43, (48)
 - starkes, 19, 42
- Verbalstämme, 6, 19, 20, 40, 42
- Verbformen, 6, 14, 20, 41, 48, 50, 61, 66, 86
- Verstehen, 6, 8, 15, 25, 32, 48, 50, 51, 53
- wissenschaftspropädeutisch, 8, 9, 12, 34, 45,
54, 59, 60, 64, 75, 88
- Wörterbuch
 - wissenschaftliches (vgl. Lexikon), 32, 41,
42 f, 65, 69, 108
- Wortkunde, 37, 41, 48
- Wortschatz, **41 f**, 46, 48, (62), 66, 68, 108
 - Aufbauwortschatz, 14, 48, 61, 66, 68
 - Grundwortschatz, 14, 20, 48, 61, 86
- Ziele
 - des Faches, **5 ff**, 12, 14, 19, 35, 36, 46