

Niedersächsisches
Kultusministerium

Anhörungfassung 25.02.2026

**Kerncurriculum
für alle Schulformen des
Sekundarbereichs I
Schuljahrgänge 5 – 10**

Christliche Religion

Das vorliegende Kerncurriculum bildet die Grundlage für den Unterricht im Fach Christliche Religion an allen Schulformen des Sekundarbereichs I in den Schuljahrgängen 5 - 10. An der Erarbeitung des Kerncurriculums waren die nachstehend genannten Lehrkräfte beteiligt:

Fachliche Beratung:

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2026)

Hans-Böckler-Allee 5, 30173 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsportal unter <https://bildungsportal-niedersachsen.de/allgemeinbildung/vorgaben> heruntergeladen werden.



Inhalt	Seite
Vorbemerkung	5
1 Bildungsbeitrag	5
1.1 Religiöse Bildung in der pluralen Gesellschaft	5
1.2 Rechtliche Grundlagen des Faches Christliche Religion	6
1.3 Konfessionalität im Fach Christliche Religion	7
1.4 Dialog mit Religionen und Weltanschauungen	9
1.5 Kooperation zwischen Schule und Kirchen	10
1.6 Religionsunterricht und Schulkultur	10
1.7 Weitere Beiträge des Faches zur allgemeinen Bildung	11
2 Kompetenzorientierter Unterricht	13
2.1 Kompetenzbereiche	14
2.2 Kompetenzentwicklung	17
2.3 Umgang mit der Bibel	17
2.4 Innere Differenzierung	18
2.5 Medienbildung im Fach Christliche Religion	20
3 Erwartete Kompetenzen	22
3.1 Prozessbezogene Kompetenzen	22
3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen	23
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	48
5 Aufgaben der Fachkonferenz	50
6 Anhang	51
A1 Operatoren	51

Vorbemerkung

Das Fach Christliche Religion nach evangelischen und katholischen Grundsätzen (kurz: Christliche Religion / RC) ist in Niedersachsen ordentliches Unterrichtsfach, dessen Ziele vom Staat und den beteiligten (Landes-)Kirchen und (Erz-)Bistümern in Niedersachsen gemeinsam verantwortet werden.

2021 haben die Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen (Landes-)Kirchen und katholischen (Erz-)Bistümer in Niedersachsen ein gemeinsames Positionspapier veröffentlicht, in dem sie dem Land Niedersachsen vorschlagen, einen gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht einzuführen, der die bisherigen Fächer Evangelische Religion und Katholische Religion ersetzen solle.¹

Ein solcher Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung stellt eine Weiterentwicklung des konfessionellen sowie des seit 1998 spezifisch in Niedersachsen erteilten konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts dar.

1 Bildungsbeitrag

1.1 Religiöse Bildung in der pluralen Gesellschaft

Ausgangspunkt des Lernens und Zusammenlebens in den Schulen des Sekundarbereichs I ist die vorhandene Vielfalt an Erfahrungen, Kompetenzen, Interessen, Bedürfnissen und Fragen, die die Lernenden und Lehrenden einbringen.

Religiöse Bildung hat das Potenzial, dieser Diversität mit den damit verbundenen Aufgaben und Chancen positiv zu begegnen und sie zu religiösen Fragestellungen und Themen in Beziehung zu setzen. Dafür regt sie Fragen existentieller Bedeutung sowie Gespräche über den eigenen Lebensentwurf, die eigene Interpretation der Wirklichkeit und über individuelle Handlungsoptionen an. Religiöse Bildung eröffnet somit einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit, der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann.² Zudem kann sie Identität, Urteilsfähigkeit, Sinnfindung, Orientierung, Toleranz und Verständnis für Religion stärken. Daher wird im Religionsunterricht nicht allein religionskundliches Wissen über Religionen vermittelt, sondern die Vielfalt christlicher und anderer religiöser Deutungsmöglichkeiten für Beobachtungen und Erfahrungen des Alltags aufgezeigt.³

Als Unterricht, der sich an *alle* Kinder und Jugendlichen richtet, kann das Fach Christliche Religion so ein wechselseitiges Verständnis sowie den Respekt für die Vielfalt an Lebensführungen und Deutungen anbahnen. In der Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Anderen sowie mit der Gottesfrage können sich eigene religionsbezogene Positionen (weiter-)entwickeln. Dabei nimmt religiöse Bildung

¹ Vgl. Ökumenische Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen: Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht, Hannover 2021, S. 4.

² Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 2017, S.7 unter Bezug auf Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, S. 100–150.

³ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover 2006.

die Lernenden als Subjekte im Prozess religiösen Lernens ernst und begleitet sie auf ihrem (religiösen) Lebensweg. Sie trägt so zu einer religiösen Mündigkeit, einer differenzierten und kritischen Urteilsfähigkeit sowie zu einem respektvollen Umgang und zur Toleranz gegenüber den Wahrheitsansprüchen der Religionen bei. All diese Aspekte leisten einen wesentlichen Beitrag zu Verständnis und Verständigung; ebenso stellen sie auch Gelingensbedingungen für ein friedliches und respektvolles Miteinander in unserer pluralen Gesellschaft dar.

Gemäß dem Bildungsauftrag nach § 2 Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) vermittelt die Schule ihren Schülerinnen und Schülern Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als Grundlage und Orientierung für ein selbstbestimmtes und gesellschaftlich verantwortliches Leben. Religiöse Bildung und der Religionsunterricht als ihr konstitutiver Ort im Fächerkanon leisten also bedeutende Beiträge zu einer allgemeinen Bildung im Sinne des Niedersächsischen Schulgesetzes.

Der Religionsunterricht steht allerdings vor einer veränderten Ausgangssituation: In Zeiten, in denen eine religiöse Sozialisation nicht mehr generell vorausgesetzt werden kann und die religiöse und weltanschauliche Pluralität zunimmt, sollen alle Lernenden unabhängig von ihren religiösen Vorerfahrungen befähigt werden, sich in ein eigenes (identifizierendes oder distanzierendes) Verhältnis zur christlich-religiösen Weltsicht zu setzen.⁴

Aus diesem Grund ist im Fach Christliche Religion die Subjektorientierung der Ausgangspunkt religiöser Bildung: Diese geht immer vom Individuum aus, das in der christlichen Tradition als Gottes Ebenbild und Geschöpf verstanden wird. So fordert das Fach die Auseinandersetzung mit existenziellen Lebensfragen in Bezug auf den je eigenen Lebensentwurf (Identität), auf das Zusammenleben mit anderen (Gemeinschaft), auf existenzielle Fragen (Sinn und Glaube), auf verantwortungsvolle Partizipation (Handeln) und auf die Frage nach (Un-)Abhängigkeit von gesellschaftlichen oder zeitlichen Bedingungen (Freiheit und Zukunft).

Inhaltlich geschieht dies grundlegend in der Begegnung mit biblischen Narrativen, theologischen Denkmodellen, Traditionen, ethischen Orientierungsmöglichkeiten und erfahrungsbezogenen Angeboten der beteiligten Kirchen sowie mit denen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen. Aufgrund dieser vielfältigen Erkenntnisse und Erfahrungen ergibt sich für Lernende die Notwendigkeit, in einen Dialog zu treten, der Möglichkeiten der Lebensgestaltung und -deutung aufzeigt.

Das Fach Christliche Religion bietet Raum für diesen Dialog und ermutigt, diesen respektvoll und konstruktiv zu führen. Es leistet somit einen wesentlichen Beitrag zu Verständnis und Verständigung.

1.2 Rechtliche Grundlagen des Faches Christliche Religion

Nach Artikel 7 Absatz 3 Satz 1 und 2 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland (GG) ist der bekenntnisgebundene Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach und

⁴ Vgl. Ökumenische Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen: Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht, S.8.

wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Er leistet einen eigenständigen Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule nach § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG). Regelung und Durchführung des Religionsunterrichts sind staatliche Aufgabe und Angelegenheit. Damit untersteht der Religionsunterricht staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht. Für die Ausgestaltung des Religionsunterrichts tragen Staat und Religionsgemeinschaften gemeinsam die Verantwortung (vgl. auch §§ 124 bis 127 NSchG).

Das gemeinsam verantwortete Fach Christliche Religion wird als Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der beteiligten Kirchen erteilt. Damit ist er evangelischer Religionsunterricht nach Art. 5 Abs. 1 des Loccumer Vertrags von 1955 und zugleich auch katholischer Religionsunterricht nach Art. 7 des Konkordats zwischen dem Heiligen Stuhle und dem Lande Niedersachsen (Niedersachsen-Konkordat) von 1965.

Somit übernehmen die beteiligten Kirchen die inhaltliche Verantwortung für die theologisch-religionspädagogischen Gehalte dieses gemeinsamen Unterrichts. Leitend für das Fach Christliche Religion sind primär die Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen in Lehre und Bekenntnis, aber auch die Unterschiede und Differenzen bis hinein in die religiöse Praxis und deren Reflexion. Bekenntnisinhalte, die als verbindlich unterrichtet werden, werden von den beteiligten Konfessionen verantwortet. Die Kirchen sorgen dafür, dass genug Gemeinsamkeiten vorhanden sind, die eine ausreichend tragfähige Basis für einen gemeinsamen Unterricht in Positivität und Gebundenheit ermöglichen, um den prägenden Charakter des Religionsunterrichts zu erhalten.

Als Religionsunterricht im Sinne des Art. 7 Abs. 3 GG ist das Fach Christliche Religion Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler, die dem evangelischen oder dem katholischen Bekenntnis angehören. Als Schülerinnen und Schüler desselben Bekenntnisses nach § 124 Abs. 1 Satz 2 NSchG gelten bezogen auf das Fach Christliche Religion Schülerinnen und Schüler der evangelischen Bekenntnisse und des katholischen Bekenntnisses.

Die Teilnahme am Fach Christliche Religion steht auch Schülerinnen und Schülern offen, die einer anderen Konfession oder Religion angehören oder konfessionslos sind.

Voraussetzung zur Erteilung des Faches Christliche Religion ist eine Lehrbefähigung für das Fach Evangelische Religion oder für das Fach Katholische Religion sowie zusätzlich eine *Vokation* der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen bzw. eine *Missio canonica* des zuständigen Ortsordinarius bzw. des Bischöflich Münsterschen Offizials.

1.3 Konfessionalität im Fach Christliche Religion

Wie die bisherigen Fächer Evangelische und Katholische Religion ist auch das neue Fach Christliche Religion bekenntnisgebunden (vgl. 1.2). Es unterscheidet sich damit deutlich von anderen Modellen, die religionskundlich geprägt sind.

Aus Sicht der beteiligten (Erz-)Bistümer und (Landes-)Kirchen stehen die *gemeinsamen* christlichen Inhalte, Themen, Handlungsperspektiven und Glaubenserfahrungen in Geschichte und Gegenwart im Fokus des Faches. Darunter sind auch der historisch-kritische Umgang und die reflektierte Auseinandersetzung mit theologischen Erkenntnissen zu verstehen. Die Gemeinsamkeiten werden durch konfessionelle Unterschiede in Perspektiven, hermeneutischen Zugängen und bestimmten Inhalten (zumeist im Hinblick auf die Gestalt von Kirche) ergänzt. Grundlegend dafür sind das jüdische und das christliche Zeugnis der biblischen Schriften, die altkirchlichen Glaubensbekenntnisse, die Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre (1999), die Magdeburger Erklärung zur Taufe (2006) ebenso wie konsenstheologische Dokumente seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil.

In der christlichen Tradition wird, übernommen aus der jüdischen Hebräischen Bibel, die auch Teil des christlichen Kanons ist, der Mensch als Gottes Ebenbild und sein Geschöpf verstanden. Aus diesem Grund schafft das Fach Christliche Religion einen Raum für die Begegnung mit den großen religiösen Narrativen, mit religiös konnotiertem Denken und Handeln sowie mit Formen von Gebet, Meditation und Gottesdienst. Dafür sind biblische Texte und zentrale theologische Traditionen in unserer Zeit ebenso wichtig wie das Kennenlernen von Lebensentwürfen engagierter Christinnen und Christen sowie der Menschen, die als Heilige verstanden werden.

Diese zentralen Aspekte sind im Fach Christliche Religion zu identifizieren und aus der christlichen Perspektive in den Blick zu nehmen. Dabei bringen die Lehrenden ihre eigene konfessionelle Positionalität reflektiert und transparent in den Unterricht ein und vermitteln zudem die Inhalte und Positionen der jeweils anderen Konfession, ohne dass eine Übernahme dieser Inhalte gefordert wird. Die Verortung der Lehrenden als konfessionell gebundene Christinnen und Christen eröffnet die Möglichkeit, den Unterricht im Fach Christliche Religion mit Erfahrungen gelebter Religion und christlicher Glaubenspraxis – unter Achtung des Überwältigungsverbot – zu verknüpfen.⁵

Die Lehrenden fördern konfessionelle Differenzsensibilität, ohne Unterschiede überzubetonen, durch eine prinzipielle Kontroversität des Unterrichts, indem auch voneinander abweichende Positionen und ihre Begründungen behandelt werden.

Außer der evangelisch-lutherischen, der evangelisch-reformierten und der römisch-katholischen Konfession, auf deren Grundsätzen der Unterricht basiert, gehören zur Pluralität des Christentums beispielsweise freikirchliche Gemeinden und orthodoxe Kirchen. Aus seiner ökumenischen Grundhaltung heraus strebt das Fach Christliche Religion die Verständigung mit Christinnen und Christen aller Konfessionen an.

Die Begegnungen mit anderen Konfessionen eröffnen neue Perspektiven für Lehrende und Lernende. Die Vielfalt an konfessionellen Hintergründen in den Lerngruppen sollte dabei aktiv als Bereicherung angenommen werden. Im Gespräch regen sich Lernende und Lehrende gegenseitig an, nehmen aufeinander Bezug und suchen gemeinsam nach Antworten und Deutungsperspektiven. Des Weiteren

⁵ Vgl. dazu Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung. Leitlinien für Transparenz, Kontroversität, Respekt und Orientierung – zentrale Prinzipien für einen zeitgemäßen Religionsunterricht. Abrufbar unter: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Text_Koblenzer_Konsent_zur_evangelischen_und_katholischen_Religionsdidaktik_2025.pdf.

leiten die Lehrenden zu einer respektvollen Kommunikation an und verhelfen den Lernenden zu einer orientierungsgebenden Urteils- und Handlungsfähigkeit.⁶

Das Fach Christliche Religion stärkt das Recht der Lernenden „auf eine kompetent begleitete, differenzierte Aneignung religiösen Wissens, religiöser Reflexion und auf die Anbahnung religiös motivierten Handelns“⁷ aus christlicher Perspektive.

1.4 Dialog mit Religionen und Weltanschauungen

Die religiöse Landschaft Niedersachsens umfasst neben christlichen Konfessionen ebenso – z.T. in unterschiedlichen regionalen Ausprägungen – jüdische, muslimische, alevitische, jesidische und andere Glaubensgemeinschaften.

Interreligiöse Offenheit und der Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen sind konstitutiv für das Fach. Der Blick weitet sich auf die Geschwisterreligionen Judentum und Islam sowie auf andere Religionen und nicht-religiöse Weltanschauungen. Leitend ist die enge, untrennbare Verbundenheit des Christentums mit dem Judentum und die einzigartige Beziehung zu ihm. Die christliche Religion und das rabbinische Judentum sind gemeinsam aus dem antiken Judentum erwachsen. Innerhalb dieses Entstehungsprozesses entwickelte sich u. a. eine Judenfeindschaft, die dann prägend für Antisemitismus in der Geschichte wurde und die sich bis in die Gegenwart hineinzieht und immer wieder neu kritisch zu bearbeiten ist. Grundlegend ist die Perspektive einer „gelebten Zeitgenossenschaft“. Dies bedeutet, Judentum in seiner Vielfalt in der Gegenwart als Gegenüber wahrzunehmen. Es gilt, die Eigenständigkeit des Judentums, das sich nicht nur als Religion, sondern auch als Volkszugehörigkeit, Zivilisation, Traditions- und Schicksalsgemeinschaft versteht, bewusst zu machen und zu respektieren. Die Würdigung dieses besonderen Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum benötigt eine religiöse Differenzsensibilität, die im christlichen Religionsunterricht gefördert wird.

Zur religiösen Bildung im Fach Christliche Religion gehören neben der Aufnahme verschiedener religiöser auch gesellschaftliche und weltanschauliche Perspektiven (welche sich etwa anhand gegenwärtiger sozialer Formationen und Repräsentationen, an Texten, Praktiken und Artefakten erschließen lassen). Deshalb ist nicht nur die Religionszugehörigkeit, sondern auch die Konfessionslosigkeit differenziert zu betrachten. Religiöse und weltanschauliche Positionen, sowohl fremde als auch eigene Wahrheitsansprüche, sind respektvoll zu kommunizieren. Das Lernen am jeweils Anderen trägt zur Identitätsbildung sowie zur Herausbildung und Vergewisserung eigener Standpunkte bei.

So lässt sich das gegenseitige Verständnis, der Dialog, das Engagement für andere und die gemeinsame Gestaltung des öffentlichen Lebens einüben. Durch diese Religions- und Kultursensibilität fördert das Fach Christliche Religion Inklusion, Teilhabe an demokratischen Prozessen und die

⁶ Vgl. ebd.

⁷ Ökumenische Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen: Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht, S. 11.

Fähigkeit zum kritischen Umgang mit Fundamentalismen, Antisemitismus, antimuslimischem Rassismus und Populismen in der pluralen Gesellschaft.

1.5 Kooperation zwischen Schule und Kirchen

Das Fach Christliche Religion ist weder „Kirche in Schule“ noch „Religion ohne Kirche“. Es hat seine eigene Gestalt, weiß sich aber seinen evangelischen wie katholischen kirchlichen Wurzeln verbunden. Der Unterricht im Fach Christliche Religion kann in die Kirchengemeinden ausstrahlen und umgekehrt. Schule und Kirchen stehen somit in einem wechselseitigen Verhältnis, das durch die jeweiligen Akteure vor Ort mit Leben gefüllt werden kann.

Im Unterricht des Faches Christliche Religion wird Glaube in einer Reflexionsgestalt vermittelt, die den Bedingungen des Lernortes Schule entspricht. In diesem Zusammenhang gilt für die Lehrkraft, dass die eigene Positionalität in Verbindung mit der Lehr-Lern-Beziehung die Schülerinnen und Schüler nicht überwältigt, sondern zu einer selbständigen und freien Begegnung befähigt.⁸

Das Fach Christliche Religion unterstützt das Explorationsbedürfnis der Lernenden, indem es wie alle anderen Fächer an außerschulischen Lernorten einen unmittelbaren Erfahrungszugang ermöglicht. Im Bemühen, Schülerinnen und Schülern auch gelebte religiöse Praxis zu zeigen, sucht das Fach Christliche Religion gezielt nach Menschen, die an unterschiedlichen Orten, in unterschiedlichen Situationen unter unterschiedlichen Bedingungen ihren Glauben und ihre Spiritualität praktisch, authentisch und selbstwirksam leben. Kirchengemeinden, Klöster, Kommunitäten, Einrichtungen der beiden kirchlichen Wohlfahrtsverbände (Diakonie und Caritas) ebenso wie Familien- und Jugendbildungsstätten bieten gewinnbringende Lernanlässe. Bereits vor Ort bestehende ökumenische Projekte und Kooperationen können für das Fach Christliche Religion von besonderem Interesse sein.

Neben Räumen christlichen Lebens stellen Besuche von sakralen Orten und Gemeindezentren anderer Religionen sowie religiös oder weltanschaulich konnotierten Orten (z. B. Gedenkstätten) als Lernorte mit religionspädagogischer Relevanz einen zentralen Baustein im Fach Christliche Religion dar. Sie bieten insbesondere die Chance für interreligiöse Begegnungen und fördern Erinnerungskultur.

1.6 Religionsunterricht und Schulkultur

Religion spielt nicht nur im Fach Christliche Religion, sondern auch im gesamten Schulleben eine Rolle. Dabei wird Schule verstärkt als Lebensraum wahrgenommen und Religion als grundlegende Dimension menschlicher Existenz verstanden, die auf vielfältige Weise in der Schule ihren Ausdruck finden kann.

Aus dem Unterricht im Fach Christliche Religion können wichtige Impulse für die Entwicklung der Schulkultur und des Schulprogramms hervorgehen. Diese Impulse zeigen sich z. B. in der Gestaltung von Gottesdiensten, Andachten, Schulfesten (u. a. Einschulungen, Entlassungen, Trauerfälle) und

⁸ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen, Hannover 2018, S. 12 f.

Räumen der Stille. Außerdem kann durch Regeln und Rituale des Zusammenlebens, durch schulseelsorgerische wie schulpastorale Aktivitäten, durch Tage religiöser Orientierung und Besinnung, durch den Aufbau einer schulischen Gedenkkultur, durch Diakonie- und Sozialprojekte oder auch durch interkulturelle und interreligiöse Projekte die Schulkultur unter Achtung des Überwältigungsverbotens geprägt werden.

Im Sinne eines umfassenden Bildungsauftrages, dem es um die Bildung des ganzen Menschen geht, unterstützt das Fach Christliche Religion den Einsatz der Schulgemeinschaft gegen Antisemitismus, Rassismus und sexualisierte Gewalt und fördert eine respektvolle und pluralitätssensible Schulkultur. In Übereinstimmung mit den Zielen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) fördert es über die Grenzen von Religionen und Kulturen hinweg das Engagement für Demokratie, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung aller Geschlechter und Bewahrung der Schöpfung im Schulgeschehen.⁹

Thematisch kohärente Anschlüsse ergeben sich aufgrund der Schnittmengen mit den inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche insbesondere an die Kerncurricula für das Fach Werte und Normen im Sekundarbereich I, ungeachtet der unterschiedlichen programmatischen wie didaktischen Zugriffe.

1.7 Weitere Beiträge des Faches zur allgemeinen Bildung

Eine zentrale Aufgabe des Unterrichts im Fach Christliche Religion ist es, dazu beizutragen, dass die Lernenden die für den erfolgreichen Schulbesuch und die gesellschaftliche Teilhabe notwendigen sprachlichen Kompetenzen erwerben.

Unter dem Aspekt der kontinuierlichen Sprachbildung werden die Lernenden schrittweise und kontinuierlich von der Verwendung der Alltagssprache zur kompetenten Verwendung der Bildungssprache – einschließlich der für das Fach Christliche Religion relevanten schulformspezifischen Fachbegriffe – geführt. Eine Grundlage hierfür stellen die ausgewiesenen Grundbegriffe dar. Die Lernenden erhalten Gelegenheit, die Bildungssprache und die Fachsprache aufzunehmen, selbst zu erproben und Sprachbewusstsein zu entwickeln. Dabei werden die verwendeten sprachlichen Mittel und die sprachlichen Darstellungsformen zunehmend komplexer. Bei der Planung und Durchführung konkreter Unterrichtssequenzen und Unterrichtsstunden ist Sorge dafür zu tragen, dass die sprachlichen Kenntnisse nach Bedarf vermittelt und nicht vorausgesetzt werden.

Das Fach Christliche Religion thematisiert neben den genuin fachlichen auch soziale, ökonomische, ökologische, (inter-)kulturelle sowie politische Phänomene und Probleme; es ist offen für Kooperationen mit allen in niedersächsischen Schulen erteilten Unterrichtsfächern. Es leistet damit einen Beitrag zu den fachübergreifenden Bildungsbereichen Wertebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), gesundheitliche Bildung, Medienbildung, Mobilität, Verbraucherbildung sowie musisch-ästhetische Bildung. Dies schließt auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten ein.

⁹ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule, S. 26.

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

2 Kompetenzorientierter Unterricht

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

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

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

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

2.1 Kompetenzbereiche

Die Konzeption des Faches Christliche Religion ist vom lernenden Individuum aus zu denken. Die Lernenden werden mit ihrer eigenen Biografie und Lebensdeutung, als Teil von Kultur, Gesellschaft und Welt sowie mit ihren Fragen nach Gott zum Ausgangspunkt für den Kompetenzerwerb. Diese Subjektorientierung führt zu der Strukturierung der folgenden fünf inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche: *Identität, Gemeinschaft, Sinn und Glaube, Handeln* sowie *Freiheit und Zukunft*.

Mit den Kompetenzbereichen sind Grundbedürfnisse und Grunderfahrungen der Schülerinnen und Schüler formuliert, ohne bereits auf die Disziplinen der Theologie Bezug zu nehmen. So werden christliche und konfessionslose Schülerinnen und Schüler wie auch Angehörige anderer Religionen und Weltanschauungen angesprochen.

Die Evangelische und die Katholische Theologie sind die zentralen Bezugswissenschaften des Faches Christliche Religion. Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler steht im Unterricht die Frage im Zentrum, in welchen Lebenszusammenhängen dem Christentum in seiner Vielfalt Bedeutung zukommt. Die christliche Theologie ist dem Bildungsprozess des Subjekts nicht vorgeordnet, sondern leitend für den Kompetenzerwerb und die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen. Es besteht eine Wechselbeziehung zwischen dem lernenden Subjekt mit seinen grundlegenden Fragen, Erfahrungen und Überzeugungen, den theologischen Inhalten, anderen Religionen und Weltanschauungen sowie gesellschaftlichen Einflüssen. Andere Religionen und Weltanschauungen sind somit nicht nur Appendix, sondern durchgehend Bezugsgrößen des Faches.

Religion erfüllt grundlegende Funktionen des Menschseins. Die Religionssoziologie hat mehrere dieser Funktionen identifiziert, die sich unterschiedlich abgrenzen und gewichten lassen. Die fünf inhaltlichen Kompetenzbereiche lassen sich von diesen grundlegenden Funktionen her ableiten, sind jedoch in Formulierung und Inhalt religionspädagogisch adaptiert:

Im Kompetenzbereich *Identität* kommen Kompetenzen in den Blick, die mit dem Menschen selbst zu tun haben. Jeder Mensch hat ein Bedürfnis nach Sicherheit und Selbstvergewisserung. Für Schülerinnen und Schüler ist es bedeutsam, sich selbst zu verstehen und sich damit auseinanderzusetzen, wie sie gesehen werden und wer sie sein wollen. Im Fach Christliche Religion lernen sie Religion als verlässliches Orientierungsangebot kennen, mit dessen Hilfe sie ihr eigenes Selbstbild reflektieren und ggf. weiterentwickeln können. Dabei geht die christliche Religion von der Gottebenbildlichkeit aller Menschen aus.

Im Kompetenzbereich *Gemeinschaft* kommen Kompetenzen in den Blick, die auf die Sozialität des Menschen zielen. Jeder Mensch hat ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Schülerinnen und Schüler erfahren sich immer schon als Teil von Gemeinschaften und Gruppen, kennen aber auch Ausgeschlossensein oder Einsamkeit. In der Begegnung mit anderen sind sie herausgefordert, Beziehungen zu knüpfen und zu gestalten, sich in vielfältige Gemeinschaften einzubringen sowie Verantwortung dafür zu übernehmen. Im Fach Christliche Religion lernen sie, dass unterschiedlich

geprägte Gemeinschaften tragen und stärken können. Sie lernen religiöse Gemeinschaften idealerweise als einen Ort der gerechten Teilhabe, der gemeinsamen Feier und des gemeinsamen Denkens und Handelns kennen, an dem ein respekt- und vertrauensvolles Miteinander gelebt wird. Zugleich muss auch der Umgang mit Konflikten thematisiert und konkretisiert werden.

Im Kompetenzbereich *Sinn und Glaube* kommen Kompetenzen in den Blick, die Sinnfragen und Sinnangebote, Welterklärungen und Weltanschauungen berühren. Insbesondere im Bewusstsein der eigenen Endlichkeit fragt jeder Mensch nach dem Sinn und nach Deutungen des Lebens. An Schülerinnen und Schülern wird eine Vielfalt an Deutungen herangetragen. Junge Menschen sind auf der Suche nach überzeugenden Orientierungen. Im Fach Christliche Religion setzen sie sich mit narrativen Traditionen, der Gottesfrage und einer Vielfalt von sinnstiftenden Deutungen auseinander. Auf dieser Grundlage entfalten sie eine eigenständige religiöse Sprachfähigkeit. Sie üben sich darin, religiöse Deutungsangebote von weltanschaulichen zu unterscheiden, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen auf ihren Beitrag zu einem gelingenden Leben zu prüfen, Differenzen zu respektieren und Verständnis für alternative Positionen zu entwickeln.

Im Kompetenzbereich *Handeln* kommen Kompetenzen in den Blick, die ethische Fragen betreffen. Jeder Mensch braucht Kriterien zur Orientierung, um Handlungen für sich als richtig oder falsch zu beurteilen. Schülerinnen und Schüler stehen vor der Aufgabe, zunehmend eigene Entscheidungen zu treffen – oft zwischen Selbstbestimmung, Erwartungen anderer und Überforderung. Sie lernen, ethische Maßstäbe anzuwenden und die Bedeutung ihres eigenen Engagements zu erkennen. Im Fach Christliche Religion lernen sie verschiedene Wertvorstellungen kennen. Theologisch geht dem Anspruch an menschliches Handeln der bedingungslose Zuspruch Gottes voraus. Durch Abwägen und Erproben von Handlungen sammeln die Lernenden Erfahrungen und können Gelingen und Scheitern reflektieren. Sie erfahren Selbstwirksamkeit, wodurch ihr Selbstvertrauen wachsen kann.

Im Kompetenzbereich *Freiheit und Zukunft* kommen Kompetenzen in den Blick, die sich mit dem Verhältnis zwischen der unerlösten Welt einerseits und einer transzendenten Wirklichkeit andererseits befassen. Menschen leben von der Hoffnung, dass Zwang, Unterdrückung und Zerstörung überwunden werden – sei es im Hier und Jetzt, sei es in naher Zukunft oder nach dem Tod. Schülerinnen und Schüler treten im Laufe ihres Lebens zunehmend für Freiheit als Grundbedingung der Entfaltung ihrer Persönlichkeit ein und entwickeln Perspektiven für eine gute Zukunft. Im Fach Christliche Religion lernen sie, dass für Menschen (Hoffnung auf) Freiheit aus dem Glauben heraus erwachsen kann. Dabei erfahren sie einerseits, dass Hoffnungsbilder in der Gegenwart und Zukunft Kraft zur Veränderung entfalten können, und andererseits, dass manche Hoffnungen und Träume (zunächst) Verheißungen bleiben.

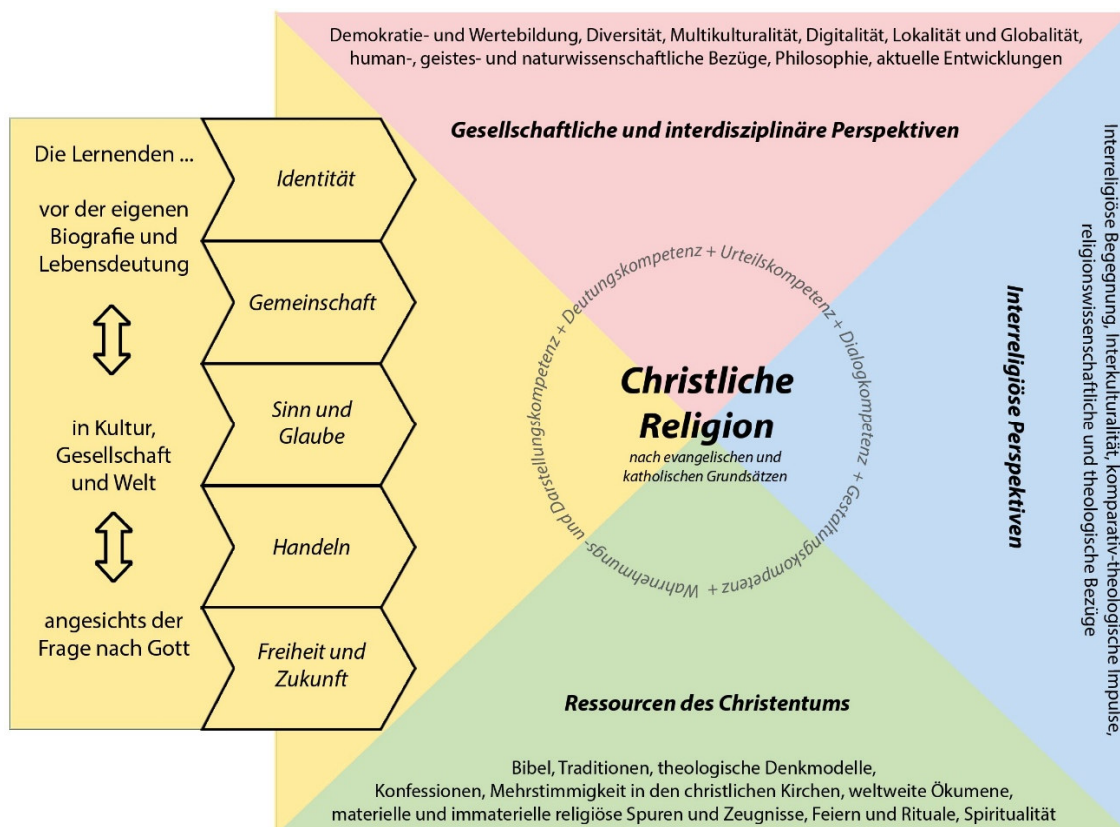


Abb. 1: Kompetenzmodell Christliche Religion

Kompetenzmodell ► **gelbes Feld: Grundbedürfnisse und Grunderfahrungen**

Ausgangspunkt des Kompetenzmodells ist, wie oben erläutert, die Subjektorientierung, die durch die Grundbedürfnisse und Grunderfahrungen der Lernenden die Kompetenzbereiche *Identität*, *Gemeinschaft*, *Sinn und Glaube*, *Handeln* sowie *Freiheit und Zukunft* bestimmt.

Kompetenzmodell ► **grünes Feld: Ressourcen des Christentums**

Das Fundament des Kompetenzmodells sind theologische Grundüberzeugungen und Erfahrungen im christlichen Glauben vor dem Hintergrund der Lehre und des Bekenntnisses der evangelischen und katholischen Kirchen. Dazu gehören unter anderem theologische Denkmodelle, materielle und immaterielle religiöse Spuren und Zeugnisse, vielfältige Aspekte gelebter Religion sowie die Vielfalt der Konfessionen. Zusammen bilden sie die sogenannten *Ressourcen des Christentums*.

Kompetenzmodell ► **blaues Feld: Interreligiöse Perspektive und** ► **rosafarbenes Feld: Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektive**

Zusätzlich zu den Ressourcen des Christentums sind *interreligiöse* sowie *gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven* einzubringen. Diese Multiperspektivität öffnet und bereichert das Fach Christliche Religion.

Im **Schnittfeld aller vier Felder** (vgl. Kompetenzmodell *gelb, grün, blau und rosa*) und in **Verbindung mit den prozessbezogenen Kompetenzen** (vgl. kreisförmige Anordnung im Kompetenzmodell Abb. 1 und Kapitel 2.2.) gibt das Fach Christliche Religion nach evangelischen und katholischen Grundsätzen breiten Raum für religiöse Bildung des Individuums.

2.2 Kompetenzentwicklung

Im Fach Christliche Religion erfolgt der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ. Wissen und Können sind aufeinander aufzubauen und zu vernetzen.

Der Erwerb inhaltsbezogener und der Erwerb prozessbezogener Kompetenzen bedingen sich gegenseitig (s. Kompetenzmodell Abb. 1). Inhaltsbezogene Kompetenzen werden durch die Nutzung prozessbezogener Kompetenzen angebahnt, und zugleich wird in diesem Vorgang das Repertoire prozessbezogener Kompetenzen aufgebaut und erweitert.

Zum Erwerb der prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sind die Inhalte der Ressourcen des Christentums, der interreligiösen sowie der gesellschaftlichen und interdisziplinären Perspektiven verpflichtend in den Blick zu nehmen. Für den Aufbau einer theologischen und religiös-relevanten Fachsprache sind allen inhaltsbezogenen Kompetenzen verpflichtend einzuführende Grundbegriffe zugeordnet. Zur Planung des Unterrichts finden sich mögliche inhaltliche Impulse und exemplarische Bibelstellen für biblische Dialogräume.

Kompetenzentwicklung im Fach Christliche Religion erfolgt unter anderem durch:

- herausfordernde Aufgabenstellungen aus allen drei Anforderungsbereichen,
- selbstständige, eigenverantwortliche und kooperative Arbeitsphasen,
- vernetzendes Lernen und kumulativen Aufbau von Kompetenzen,
- kontinuierliches Sichern von Basiswissen,
- Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten in verschiedenen Kontexten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Anforderungsbereiche,
- Transparenz im Unterrichtsprozess über Lernstand, Lernzuwachs und Lernwege,
- Reflexion individueller Lernprozesse und gemeinsamer Lernergebnisse,
- basale (sinnhafte Wahrnehmung und Bewegung), konkret-gegenständliche, anschauliche (Darstellungen und Modelle) sowie abstrakt-begriffliche (Texte und neue Wissensgebiete) Zugänge.

Durch eine zusätzliche Berücksichtigung unterschiedlicher religionsdidaktischer Konzepte und Ansätze sowie den Einsatz abwechslungsreicher Methoden und Aneignungswege wird der Unterricht den individuellen Lernausgangslagen der Lernenden gerecht. Dabei gilt es, die Anfragen und Interessen der Lernenden sowie regionale Besonderheiten bzw. Erfordernisse zu berücksichtigen.

2.3 Umgang mit der Bibel

Der Unterricht im Fach Christliche Religion ist immer wieder auf die Bibel zu beziehen, die sowohl die grundlegende Geschichte mit den zentralen Erfahrungen und Überzeugungen der jüdischen und der christlichen Tradition wiedergibt und darin den Glauben für Christinnen und Christen erschließt als auch literarisches Dokument ist.

Dabei ist zu beachten, dass das aus christlicher Perspektive Erste Testament trotz Differenz in Umfang und Anordnung Heilige Schrift zweier Religionen ist. Adressat ist zunächst einmal das Judentum, das Christentum erzählt sich in diese Tradition hinein. Die Texte der Hebräischen Bibel werden unterschiedlich in Judentum und Christentum gelesen. Im Unterricht ist differenzsensibel diese mindestens zweifache Zugehörigkeit zu beachten. Der Religionsunterricht arbeitet historisch-kritisch mit der Bibel auf der Grundlage aktueller exegetischer wissenschaftlicher Standards. Es gibt auf dieser Basis hermeneutisch vielfältige Zugangsweisen zur Bibel, die methodisch reflektiert Eingang finden, z. B. existenzialistisch, traditions geschichtlich, feministisch, intermedial.

Der reflektierte Umgang mit der Bibel ist eine Basisfähigkeit, die im Zuge des Kompetenzerwerbs im Verlauf der Schuljahrgänge 5-10 wiederkehrend zu schulen ist. Der Aufbau, der korrekte Gebrauch und die wissenschaftlich fundierte Auslegung der Bibel sollten an geeigneten Stellen ausführlicher, etwa als Exkurs in einer separaten Sequenz, thematisiert werden.

Den Kompetenzen des Religionsunterrichts sind exemplarische Bibelstellen zugeordnet, die für den jeweiligen Sachzusammenhang von besonderer Relevanz sind. Es liegt im Ermessen der Lehrkraft, in welchem Umfang und in welcher Ausführlichkeit sie als Grundlage herangezogen werden. Die möglichen Bibelstellen stehen unter der Überschrift *Biblische Dialogräume*. Damit wird angezeigt, dass eine eindeutige Interpretation von Bibeltexten eine Verengung darstellt. Bibeltexte sollten auch mit ihrem Anregungscharakter, in ihrer Vielfalt und bisweilen auch in ihrer Anstößigkeit angemessen zur Geltung kommen. Dabei sind immer der situative Kontext und die Standortgebundenheit bei der Deutung zu berücksichtigen. Weiterhin ist darauf zu achten, dass biblische Erfahrungen jeweils mit den lebensweltlichen Erfahrungen und Biografien der Lernenden altersgerecht in Zusammenhang gebracht werden.

Für die Unterrichtsvorbereitung sind die Einheitsübersetzung und die Lutherbibel in ihrer aktuellen Version Grundlage, im Unterricht selbst können nach didaktischen Erwägungen auch andere Übersetzungen¹⁰, darunter auch jüdische Bibelübersetzungen, genutzt werden. Es wird ermutigt, mit Übersetzungen beider Konfessionen zu arbeiten. Im Hinblick auf Abschlussprüfungen ist die Verwendung der Einheitsübersetzung oder der Lutherbibel in der jeweils aktuellen Übersetzung frühzeitig einzuüben. In Prüfungsgruppen ist die Entscheidung zwischen diesen Ausgaben spätestens zu Schuljahresbeginn transparent zu machen.

2.4 Innere Differenzierung

Die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sind so ausgewiesen, dass sie auf unterschiedlichen Niveaustufen zu erwerben sind. Es ist Aufgabe der Lehrkraft, die Progression an die individuellen Lernvoraussetzungen und den angestrebten Bildungsabschluss der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Für das erhöhte Bildungsniveau ist sicherzustellen, dass die Kompetenzen umfassend und so vertieft gefördert werden, dass die Anschlussfähigkeit an die gymnasiale Oberstufe gewährleistet

¹⁰ Eine Liste mit allen im Unterricht einsetzbaren Bibelübersetzungen, die hermeneutisch verantwortet und exegetisch geprüft sind, wird veröffentlicht. ([LINK: wird im Verlauf der Anhörung erstellt])

ist. Das gilt gleichermaßen für den Aufbau der Fachsprache. Im erhöhten Niveau ist sicherzustellen, dass sämtliche verbindlichen Grundbegriffe im Fachzusammenhang aktiv korrekt verwendet werden können. Neben dem Vertiefungsgrad ist es Kennzeichen des erhöhten Niveaus, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen mit einer breiteren Kenntnis von Inhalten unterlegen können. Die Lehrkraft differenziert durch ein dementsprechend breiteres Angebot möglicher Inhalte. Im Doppeljahrgang 9/10 sind für das erhöhte Bildungsniveau durch Kursivsetzung zusätzliche verbindliche Inhalte ausgewiesen.

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der persönlichen Entwicklung, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung ist Grundprinzip in jedem Unterricht. Diagnoseinstrumente unterstützen die Lehrkräfte bei der Feststellung des individuellen Leistungsstands jedes Lernenden. Gleichzeitig werden Aspekte wie z. B. persönliche Entwicklung, Begabungen, motivationale Orientierung, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, kirchliche und religiöse Sozialisation, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Innere Differenzierung beruht einerseits auf der Grundhaltung, Vielfalt und Heterogenität der Schülerschaft als Chance und als Bereicherung zu sehen. Andererseits ist sie ein pädagogisches Prinzip für die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen und für die Organisation von Lernprozessen im Besonderen, auch hinsichtlich der Sozialformen. Eine bedeutsame Rolle kommt dabei dem kooperativen und kollaborativen Lernen zu. Ziele der inneren Differenzierung sind die individuelle Förderung und die soziale Integration der Lernenden.

Aufbauend auf den individuellen Lernvoraussetzungen werden Lernangebote so gestaltet, dass sie z. B. bzgl. Offenheit, Komplexität, Abstraktionsniveau, Zugangsmöglichkeiten, Schwerpunkten, Hilfestellungen oder Bearbeitungszeit von den Lernenden in unterschiedlicher Weise bearbeitet werden können (Selbstdifferenzierung). Sie lassen in der Regel vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Lernenden an.

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

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

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um den Lernenden eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es vorteilhaft, sie in die Planung des

Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen einer in sich differenzierenden Lernumgebung und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

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

Zieldifferente Beschulung

Lernende mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen oder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden zieldifferent beschult.

Die Beschulung von Lernenden mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen erfolgt in Anlehnung an das Kerncurriculum der Hauptschule. Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen sind veröffentlicht.

Lernende mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden nach dem Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet.

2.5 Medienbildung im Fach Christliche Religion

Medienkompetenz stellt in der digitalisierten Gesellschaft eine Schlüsselqualifikation dar und entsteht in der Verbindung von Vermittlung, Erwerb und Konstruktion – also durch Lernen mit, über und durch Medien.

Im Rahmen der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz werden sechs Kompetenzbereiche (Kommunizieren und Kooperieren; Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren; Produzieren und Präsentieren; Schützen und sicher Agieren; Problemlösen und Handeln sowie Analysieren und Reflektieren) aufgeführt. Im niedersächsischen „Orientierungsrahmen Medienbildung in der allgemein bildenden Schule“ sind für jeden der o. g. Kompetenzbereiche Kompetenzanforderungen für die Schuljahrgänge 1-4, 5-9 und 9-13 formuliert, deren fachübergreifender Erwerb im jeweiligen Medienbildungskonzept der Schule zu konkretisieren ist. Die kontinuierliche Entwicklung eines kompetenten und reflektierten Umgangs mit digitalen Medien ist Aufgabe jedes Unterrichtsfaches.

Bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts im Fach Christliche Religion spielt auch der sinnvolle Einsatz geeigneter Medien eine wichtige Rolle. Durch multimediale Angebote können Bezüge zu religiösen Themen erfahrbar gemacht und der Kompetenzerwerb ganzheitlich vertieft werden. Es kommen hierfür sowohl analoge Medien wie Bilderbücher, religiöse Gegenstände, Kunstwerke,

Bodenbilder und Musik als auch digitale Medien, z. B. fachspezifische Websites¹¹, Apps, Videos, Filme und Podcasts zum Einsatz.

Die Nutzung und Verknüpfung von digitalen und analogen Medien führen zu einer kreativen, produktiven und motivierenden Auseinandersetzung mit religiösen Themen. Sie unterstützen das individuelle und kollaborierende Lernen und fördern die prozessbezogenen Kompetenzen im Fach Christliche Religion. Mit Blick auf die Erfahrungswelt der Lernenden sowie die Aktualität multimedialer Einflüsse wird ein kritischer Umgang mit religiösen Inhalten und ihrer Darstellung in medialer Form immer wichtiger.

¹¹ z. B. die Website religionen-entdecken.de: <https://www.religionen-entdecken.de/> (in Zusammenarbeit mit dem Haus der Religionen, Hannover).

3 Erwartete Kompetenzen

3.1 Prozessbezogene Kompetenzen

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

Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben, z. B.

- Situationen erkennen und beschreiben, in denen existenzielle Fragen des Lebens und Erfahrungen bedeutsam werden
- grundlegende religiöse Ausdrucksformen (biblische Motive, Bezugnahmen auf Gott, kulturelle Aneignungen von Religion) wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen
- bestimmte Entscheidungssituationen in der eigenen Lebensführung und in ausgewählten gesellschaftlichen Handlungsfeldern als religiös relevant erkennen und erläutern
- religiöse Traditionen, Strukturen und Elemente sowie Konfessionskulturen in der Lebenswelt wahrnehmen und beschreiben

Deutungskompetenz – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten, z. B.

- Grundformen religiöser und biblischer Sprache (Beispiele: Metapher/Symbol, Gleichnis, Mythos) sowie religiöser und kirchlicher Praxis (Beispiele: Segnen, Beten, Erzählen) kennen, unterscheiden und deuten
- religiös und konfessionell signifikante Motive und Elemente in ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen und Texten identifizieren, ihre Herkunft, Bedeutung sowie Funktion erklären und deuten
- biblische, biografische und theologische Texte und Zeugnisse historisch-kritisch auslegen und vor dem Hintergrund der literarischen Verfasstheit deuten
- religiöse Zeugnisse und Ressourcen des Christentums in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutsamkeit aufzeigen

Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen, z. B.

- Sichtweisen und Argumentationen zu Fragen nach Gott, dem Sinn des Lebens und des Zusammenlebens unterscheiden und beurteilen

- lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen und Religiosität unterscheiden und auf ihre gesellschaftliche Relevanz prüfen
- Zweifel und Kritik an Religion bzw. Religionen artikulieren und ihre Berechtigung prüfen
- einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen, argumentativ vertreten und in Beziehung setzen zum christlichen Glauben und seinen konfessionellen Lesarten

Dialogkompetenz – am religiösen und ethischen Dialog argumentierend teilnehmen, z. B.

- eigene Erfahrungen mit Religion sowie eigene Vorstellungen von Religion verständlich machen
- den eigenen Standort transparent erläutern sowie die Perspektive von Menschen in anderen Lebenssituationen und anderen religiösen bzw. konfessionellen Kontexten einnehmen und beide in Beziehung setzen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen und diese differenzsensibel kommunizieren sowie Prozesse der Diskriminierung Anderer und Fremder kritisch beurteilen
- mit Angehörigen anderer Konfessionen und Religionen sowie nicht-religiöser Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren, ohne die vorhandenen Differenzen zu leugnen

Gestaltungskompetenz – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden, z. B.

- religiös relevante Inhalte und Gehalte christlicher Religion ästhetisch-künstlerisch bearbeiten und medial präsentieren
- religiöse Zeugnisse und biblische Texte durch kreative Gestaltung aneignen und in die eigene Lebenswelt übertragen
- an Praktiken christlichen Glaubens (z. B. Gebete, Lieder, Feste des Kirchenjahres oder religiöse Feiern im schulischen Leben) teilhaben und ihren Gebrauch reflektieren
- in der Gestaltung von religiösen Praktiken und Symbolen ökumenische Gemeinsamkeiten, Differenzen und Besonderheiten berücksichtigen

3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen

Die **prozessbezogenen Kompetenzen** sind im Verlauf der Schuljahrgänge 5-10 wiederkehrend zu fördern. Sie werden durch die **inhaltsbezogenen Kompetenzen** konkretisiert.¹²

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen sind den fünf inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen (*Identität, Gemeinschaft, Sinn und Glaube, Handeln* sowie *Freiheit und Zukunft*) zugeordnet. Jeder

¹² Das in der Kompetenzformulierung jeweils verwendete Verb beschreibt die Tätigkeit der Lernenden und ist nicht im Sinne eines Operators als Hinweis auf einen spezifischen Anforderungsbereich zu lesen. Jede Kompetenz ist in allen drei Anforderungsbereichen zu schulen (vgl. 2.2).

Kompetenzbereich umfasst zwei langfristig zu erwerbende Kompetenzen, die für den gesamten Sekundarbereich I formuliert sind (**Hauptkompetenzen**). Zugleich sind inhaltsbezogene **Teilkompetenzen** für jeden einzelnen Doppeljahrgang (5/6, 7/8 und 9/10) ausgewiesen. Dadurch werden die Hauptkompetenzen konkretisiert und spiralcurricular gefördert. Den inhaltsbezogenen Teilkompetenzen pro Doppeljahrgang sind konkrete Inhalte zugeordnet, die verbindlich zu unterrichten sind: Inhalte aus dem Bereich der **Ressourcen des Christentums, Interreligiöse Perspektiven und Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven**. Diese Inhalte sind in Verbindung mit der jeweiligen Kompetenz obligatorisch. Dasselbe gilt für die angegebenen **Grundbegriffe**. Sie sichern die Verwendung der korrekten Fachsprache.

Als gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht nimmt das Fach konfessionsspezifische Gesichtspunkte produktiv auf. Konfessionsspezifische Inhalte sind mit einer Lupe  versehen. Hier bietet es sich in besonderer Weise an, einen interkonfessionellen Blick (z. B. auch auf orthodoxe Traditionen) einzunehmen. In welchem Maße es didaktisch sinnvoll oder geboten ist, sie bei der Konstruktion von Unterrichtssequenzen zu berücksichtigen, entscheidet die Lehrkraft auf der Basis der jeweiligen Lerngruppe.

Die schulischen Fachkonferenzen erstellen einen **schulinternen Arbeitsplan**, der sicherstellt, dass am Ende eines jeden Doppeljahrgangs alle entsprechenden Kompetenzen im Zusammenhang mit den jeweiligen Grundbegriffen und den verbindlichen Inhalten erworben wurden. Dabei sollen passende Bibeltexte und weitere Inhalte berücksichtigt werden. Sie können aus der Rubrik „mögliche Inhalte“ gewählt werden, die sich auf der jeweils zweiten Druckseite der Kompetenztabellen finden. Auf diese Weise ist der **kumulative Aufbau aller Hauptkompetenzen sowie aller prozessbezogenen Kompetenzen** bis zum Ende des 10. Jahrgangs zu gewährleisten.

Bei der Planung von **Unterrichtssequenzen** können einzelne inhaltsbezogene Teilkompetenzen des entsprechenden Doppeljahrgangs mit Inhalten und Grundbegriffen in einen didaktisch sinnvollen Zusammenhang gestellt werden. Ebenso ist es möglich, mehrere Kompetenzen desselben Doppeljahrgangs miteinander zu verbinden. Die Kompetenzbereiche stellen keine Unterrichtsthemen dar und geben diese auch nicht vor. In Unterrichtssequenzen ist eine Förderung unterschiedlicher Kompetenzen aus verschiedenen Kompetenzbereichen möglich.

Hinweise zur Arbeit mit den Kompetenztabellen

Hauptkompetenz ... beschreibt eine Kompetenz, die bis zum Ende der Sekundarstufe I zu erwerben ist. Dies ist in allen Anforderungsbereichen zu ermöglichen.		
am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende...	zusätzlich am Ende...
Teilkompetenz ... beschreibt eine Kompetenz, die bis zum Ende des jeweiligen Doppeljahrgangs zu erwerben ist. Die Teilkompetenzen sind in Bezug auf die jeweilige Hauptkompetenz spiralcurricular angelegt und konkretisieren diese.		

➡ Ressourcen des Christentums ... verweisen auf christliche Inhalte und Themen, die vor dem Hintergrund ihrer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Relevanz aus evangelischer und katholischer Perspektive für den Unterricht grundlegend sind. Die Lehrkraft entscheidet auf Basis fachwissenschaftlicher Erkenntnisse sowie den lerngruppenbezogenen und regionalen Rahmenbedingungen, welcher konfessionsspezifischen Ausdifferenzierung es bedarf. Diese Ressourcen sind in Bezug auf die Teilkompetenz verpflichtend in den Blick zu nehmen. Die <i>kursiv</i> gesetzten Inhalte sind nur im erhöhten Anforderungsniveau verpflichtend. Das Erreichen des erhöhten Anforderungsniveaus wird im gymnasialen Bildungsgang für alle Lernenden angestrebt.	➡ Interreligiöse Perspektiven ... erweitern das Themenspektrum um religiöse, vorrangig um jüdische und islamische Perspektiven. Sie sind verpflichtend in den Blick zu nehmen, nach Möglichkeit in Bezug auf die Ressourcen des Christentums. Die <i>kursiv</i> gesetzten Inhalte sind nur im erhöhten Anforderungsniveau verpflichtend.				
	➡ Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven ... erweitern das Themenspektrum auch in weltanschaulicher Hinsicht. Sie sind verpflichtend in den Blick zu nehmen. Die <i>kursiv</i> gesetzten Inhalte sind nur im erhöhten Anforderungsniveau verpflichtend.				

Grundbegriffe ... dienen dem Erwerb einer theologischen und religiös relevanten Fachsprache. Sie sind vorrangig im Zusammenhang mit der Teilkompetenz verbindlich zu erarbeiten. Die <i>kursiv</i> gesetzten Grundbegriffe sind nur im erhöhten Anforderungsniveau verpflichtend.		
--	--	--

Mögliche inhaltliche Impulse ... sind exemplarisch zu verstehen. Sie dienen als Anregung zur Unterrichtsgestaltung und können lerngruppenspezifisch sowie durch regionale Themen, Orte und Fragestellungen ausgewählt oder ergänzt werden. Biblische Dialogräume ... führen exemplarisch biblische Texte bezogen auf die Ressourcen des Christentums an. Darüber hinaus eröffnen sie einen Raum für einen christlichen, interreligiösen und multiperspektivischen Dialog. Ergänzend findet sich unter folgendem LINK ein kontinuierlich aktualisierte und erweiterte Liste an weiteren exemplarischen Bibelstellen, die den jeweiligen Teilkompetenzen und möglichen Inhalten zugeordnet sind.		
---	--	--

3.2.1 Identität

 Die Lernenden erläutern Faktoren der Entwicklung und die Veränderbarkeit von Identität des Menschen als Geschöpf.		
am Ende von Schuljahrgang 6	Zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Sie benennen menschliche (Grund-)Bedürfnisse und unverfügbare Voraussetzungen des Lebens.	Sie beschreiben die Ambivalenz von Übergängen und Umbrüchen angesichts der Fragmentarität menschlicher Existenz.	Sie untersuchen verschiedene Menschenbilder hinsichtlich ihrer Orientierungskraft für das Individuum.

 Ressourcen des Christentums Der Mensch als bedingungslos angenommenes Geschöpf Das Vaterunser als Spiegel menschlicher Grundbedürfnisse	 Interreligiöse Perspektiven Kaddisch und Sure 1 im Vergleich mit dem Vaterunser	 Ressourcen des Christentums Die Einsicht in die Fragmentarität des Menschen Ermutigung zum Neuanfang Anerkennung ohne Leistung	 Interreligiöse Perspektiven Umkehr und Neuanfang als religiöse Motive in Judentum und Islam	 Ressourcen des Christentums Würdigung des Menschen als Ebenbild Gottes	 Interreligiöse Perspektiven Attribute des Menschen in den Religionen, z. B. der Mensch als Stellvertreter Allahs im Islam <i>Vorstellung vom (Nicht-) Ich im Buddhismus</i>
	 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Soziale Anerkennung, z. B. durch Familie, Freundschaft, Leistung, Aussehen Charta der Kinderrechte		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Risiken heutiger Lebensführung, z. B. Scheitern, Sucht, Gewalt Identitätskrisen als Entwicklungschancen		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Gesellschaft der Singularitäten <i>Homo oeconomicus</i>

Grundbegriffe Schöpfer, Geschöpf	Grundbegriffe Gnade, Umkehr, Versöhnung	Grundbegriffe Gottesebenbildlichkeit
--	---	--

Mögliche inhaltliche Impulse		
– meine persönliche Lebensgeschichte – Religion in der Lebensgeschichte – Was ist der Mensch? – Heimat und Beheimatung: Eltern, Familie, Region, Freundschaft – Freundschaft und Ausgrenzung im Analogen und Digitalen – Selbstwirksamkeitserfahrungen in Schule, Verein, Gemeinde – Kreatives Schreiben: Ein eigenes „Vaterunser“ im Blick auf individuelle Grundbedürfnisse Biblische Dialogräume Der Mensch als Geschöpf: Gen 1,26f; Ps 8; Ps 139,13-16 Das Vaterunser: Mt 6,9-13; Mt 7,7-11	– Erfahrungen mit Trennung, Abschied und Neubeginn – Erwachsenwerden und Abgrenzungsprozesse im Analogen und Digitalen – Vertrauen auf Gott bei Neuanfängen, z. B. Mose, Rut, Jeremia, Jona, Maria, Paulus, Berufung der Jünger – Aufbruch, Umkehr, Neuanfang, z. B. Neues Herz und neuer Geist – Umkehr in anderen Religionen: Teschuwa (jüd.), Tauba (isl.) Biblische Dialogräume Menschliche Fragmentarität: Ps 39,5-8; 1Kor 13,9-12 Ermutigung zum Neuanfang: Jes 36,26; Jes 43,18f; Mk 5,25-34 Anerkennung ohne Leistung: Röm 1,16f	– Menschenwürde nach Art. 1 GG und in theologischer Sicht – der Mensch aus naturwissenschaftlicher und philosophischer Sicht, z. B. von Natur aus gut (Rousseau) – von Natur aus schlecht (Hobbes) – Menschenbilder in zeitgenössischer Kunst, in Film und Literatur – Menschenbilder in Social Media – Menschenbilder in Weltanschauungsgemeinschaften und politischen Gruppierungen – Außergewöhnliches als Normalfall und entscheidendes Qualitätsmerkmal für alles – Der Mensch als Stellvertreter (z. B. Sure 2:30) und würdiges Geschöpf im Islam (z. B. Sure 17:70) Biblische Dialogräume Der Mensch als Ebenbild Gottes: Gen 1,26f; Röm 8,15-17



Die Lernenden beschreiben Gefährdungen der Identität und Erfahrungen von Halt im Leben.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Sie benennen Erfahrungen von Verunsicherung und Stärkung.	Sie analysieren Selbstsuche und Rollenzuschreibung in analogen wie virtuellen Lebenswirklichkeiten.	Sie setzen sich mit der Fragilität des Lebens und Resilienzfaktoren auseinander.

 Ressourcen des Christentums Biblische Erzählungen von Angst und Vertrauen Gott als Partner des Menschen	 Interreligiöse Perspektiven Bund als zentrale Figur jüdischer Geschichte Gottvertrauen im Islam	 Ressourcen des Christentums Der Mensch als Person in Beziehung Freiheit und Selbstbestimmung	 Interreligiöse Perspektiven Rollenbilder des Menschen in den Religionen	 Ressourcen des Christentums Feste im Lebenslauf Religiöse Rituale im Alltag Christliche Gemeinschaft und Gemeinde 	 Interreligiöse Perspektiven <i>Rituale der Heiligung des Lebens im Judentum, z. B. Segenssprüche</i> Meditationspraxis im Buddhismus
	 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Verunsicherung und Verlust als gesellschaftliche Krisenphänomene Angst als anthropologische Grunderfahrung		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Rollenbilder und Idole in Social Media Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität als Entwicklungsaufgabe		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Leben in der Transformationsgesellschaft, z. B. Umgang mit Krisen wie Demokratiegefährdung und Klimawandel <i>Rolle von (öffentlichen) Ritualen</i>

Grundbegriffe Bund, Vertrauen	Grundbegriffe Person, Menschenwürde, Freiheit	Grundbegriffe Ritual, Segen
---	---	---------------------------------------

Mögliche inhaltliche Impulse		
– Was macht mir Angst? Was macht mir Mut? Was gibt mir Halt? – Ausgrenzungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen – Resilienz und Empowerment – Bundesschluss im Alten Testament – Erzählungen von Geborgenheit in Literatur und Bibel – Hagar als Beispiel für Gottvertrauen im Islam Biblische Dialogräume Erzählungen von Angst und Vertrauen: Ex 3,1-15; Ps 23; Jes 41,8-10; Mk 14,32-42 Gott als Partner des Menschen: Lk 24,13-35	– Lebenslauf bzw. Biografie – Balance zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung – konservative und liberale religiöse bzw. konfessionelle Rollenbilder – Geschlechterstereotype und Diskriminierung in Religionen, Konfessionen und Gesellschaft – Selbstbestimmt leben – Vorbilder – gesellschaftliche Tendenzen zwischen Gleichberechtigung und Retraditionalisierung Biblische Dialogräume Der Mensch in Beziehung: Gen 2,18; Ijob 2,11-13; Lk 10,38-42; Mt 13,55f Freiheit und Selbstbestimmung: Gen 3,1-14; Rut; Mk 8,34-37; Röm 7.19; Gal 5,1	– Erfahrungen von Flucht und Vertreibung – Erfahrungen von Verlust und Trauer – Formen der Kontingenzbewältigung – Rituale und Liturgien, etwa in der Alltagskommunikation Jugendlicher, im Fußballstadion, in (konfessionsverschiedenen) christlichen Gottesdiensten, im Gebet in der Moschee – Halacha (Religionsgesetz) und Berachot (Segenssprüche) als Heiligung des Alltags (jüd.) – Zazen (Sitzmeditation) als Hauptpraxis im Zen-Buddhismus – religiöse Artefakte der Ritualpraxis: Tasbih (isl. Gebetskette), Hand Fatimas, Mesusa eher Kippot, Chamsa, Ikone (orth.) – ein Leib - viele Glieder – Bedeutung von Lebensfesten in unterschiedlichen Religionen als Übergangsrituale Biblische Dialogräume Feste im Lebenslauf Mk 1,9-11; Apg 2,38 Religiöse Rituale im Alltag Gen 12,2; Mt 26,20-29 Christliche Gemeinschaft und Gemeinde Apg 4,32; Röm 12,4f

3.2.2 Gemeinschaft

 Die Lernenden formulieren Gelingensbedingungen und religiöse Bedeutung von Gemeinschaft.		
am Ende von Schuljahrgang 6	Zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Sie arbeiten den Wert gemeinsamer Regeln an Beispielen heraus.	Sie entwerfen Kriterien für gelingende zwischenmenschliche Beziehungen.	Sie erörtern Relevanz und Herausforderungen gesellschaftlicher Teilhabe.

 Ressourcen des Christentums Dekalog Christliches Ideal des Zusammenlebens, z.B. ein Leib, viele Glieder	 Interreligiöse Perspektiven Regeln als Gabe Gottes und ihre Fortschreibung in der Geschichte (z. B. Zehn Worte und Halacha, Fünf Säulen und Scharia)	 Ressourcen des Christentums Gottes-, Selbst- und Nächstenliebe	 Interreligiöse Perspektiven Liebesethos in Judentum und Islam	 Ressourcen des Christentums Gleichheit aller Getauften im Glauben und aller Menschen (Inklusion) <i>Kirche als gesellschaftliche Mitgestalterin</i>	 Interreligiöse Perspektiven Barmherzigkeit Religiöse Minderheiten in einer christlich geprägten Gesellschaft
	 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Mitbestimmung in der Schule, z. B. Klassenrat, SV		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Formen sozialer Beziehungen (z. B. Familie, Peer-Group, Partnerschaft, Verein) Beziehung im analogen und digitalen Raum		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven inklusives und exkludierendes Sprechen <i>Analyse faktischer Ungleichheit (z. B. Armut und Reichtum)</i>
Grundbegriffe Gebot		Grundbegriffe Nächstenliebe		Grundbegriffe Menschenrechte, Inklusion	

Mögliche inhaltliche Impulse		
– Klassengemeinschaft, Gruppendynamik – Umgang mit Regeln und Regelverstößen im Sport, in Gemeinde, in Vereinen sowie in Religionen (z. B. Vergebung) – Streitschlichtung und Mediation – Gemeinschaft stiften (z. B. durch Symbole, Speisegebote) Biblische Dialogräume Dekalog: Ex 20,1-17; Dtn 5,6-21 Christliches Ideal des Zusammenlebens: Apg 2,42-47; 1Kor 12,12-27	– Sch'ma Jisrael – Gott ist die Liebe – Beziehung(en) in der Bibel (z. B. Ijobs Freunde, David und Jonathan) – Vergleichende Bezugnahme auf Buddhismus (z. B. Achtsamkeit und Selbstverleugnung) – Bedingungen verantwortungsvoller Sexualität und möglicher Missbrauch von Sexualität – Authentizität und Einfluss von Social Media, Dating-Portale – Gastfreundschaft im Judentum und Islam, Philoxenia in der Orthodoxie Biblische Dialogräume Gottes-, Selbst- und Nächstenliebe: Dtn 6,4-9; Mt 22,37-40; 1Joh 4,8.16	– Traditionelle soziale Ordnungen im Umbruch: Gleichberechtigung der Geschlechter; LGBTIQ+; Umgang mit Beeinträchtigung  – Intersektionalität – Respekt und religiöse Toleranz in Konfliktfällen (z. B. Speisegebote, Kleiderordnung, normative Vorstellungen von Familie und Sexualität) – Mitwirkung im Sozialraum vor Ort Biblische Dialogräume Gleichheit aller Getauften im Glauben: Gal 3,26-29 Unterstützung bei der Umsetzung gesellschaftlicher Teilhabe: Jes 58,6f; Spr 31,8; Ps 82,3f; Lk 14,15-24



Die Lernenden setzen sich mit Gestalt und Wirken von religiösen Gemeinschaften in der pluralen Gesellschaft auseinander.

am Ende von Schuljahrgang 6		zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8		zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10	
Sie entwerfen Perspektiven für interreligiöses Zusammenleben in Schule und Gesellschaft.		Sie untersuchen Kirche als Gemeinschaft vor Ort und weltweit.		Sie setzen sich mit Macht und Machtmissbrauch auseinander.	
➤ Ressourcen des Christentums gemeinsam feiern – einander helfen – voneinander lernen (Leitbild der Konvivenz) Feste im Jahreskreis Abraham, Sarah und Hagar	➤ Interreligiöse Perspektiven Avraham und Sarah im Judentum und Ibrahim und Hagar im Islam	➤ Ressourcen des Christentums Vielfalt der Konfessionen  Ausbreitungsgeschichte des Christentums	➤ Interreligiöse Perspektiven Vergleich mit jüdischer und islamischer Gemeinschaft (Volk Israel und Umma)	➤ Ressourcen des Christentums Modelle von Kirchenleitung  Kirche zwischen guter Leitung und Machtmissbrauch	➤ Interreligiöse Perspektiven <i>Königskritik und Prophetie in der Tora</i> Judentum und Islam zwischen Tradition und Moderne
	➤ Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Wahrnehmung, Gemeinsinn und Rücksichtnahme		➤ Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Außen- und Innensicht von Kirche Zeitgemäßheit von Kirche		➤ Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Demokratie und Gewaltenteilung sexualisierte Gewalt und Machtmissbrauch
Grundbegriffe Abrahamische Religionen		Grundbegriffe Kirche und Kirchen Ökumene		Grundbegriffe Amt Missbrauch und Macht	

Mögliche inhaltliche Impulse		
– Gemeinsame Gestaltung von Projektwochen, Sportfesten, Klassenfeiern, ggf. in Zusammenarbeit mit jüdischem und islamischem Religionsunterricht, – Christliches Weihnachten in interkultureller Vielfalt und Weihnachten in einer pluralen Gesellschaft – Interreligiöser Festkalender – schulisches Feiern in religiöser und weltanschaulicher Vielfalt – verschiedene Lesarten der Geschichten rund um Abraham und Sarah, Avraham und Sarah, Ibrahim und Hagar Biblische Dialogräume Abraham, Sarah und Hagar: Gen 15,1-18a; 16,1-15; 17,19-22; 21,8-21; Röm 4,1-22; Gal 3,6-9 Ursprünge von Festen im Jahreskreis: Mk 16,1-8; Lk 2,1-11; Apg 2,1-4	– Kirchengemeinde vor Ort – Vielfalt christlicher Konfessionen (evangelisch, katholisch, orthodox, orientalisch-orthodox, freikirchlich) – Kommunitäten wie Taizé, Kirchen- und Katholikentag – Dimensionen des Kircheseins: Gemeinschaft der Gläubigen, sichtbare und unsichtbare Kirche, Gemeinschaft in Christus, Ökumene – Inkulturationsgeschichte an Beispielen, etwa Deutschland, USA, Tansania – Gemeinschaft in der Bibel, z. B. das Gleichnis vom Festmahl – Vielfalt der Glaubensausrichtungen und Strömungen in Judentum (z. B. orthodox, konservativ, liberal, säkulares Judentum) und Islam (z. B. sunnitisch, schiitisch) Biblische Dialogräume Kirchenbilder und Ökumene: Mt 16,18-20; 18,20; Eph 5,25-27; 2Tim 2,20f; Joh 17,20-23 Ausbreitungsgeschichte des Christentums Mt 28,16-20; Apg 17,22-31	– Macht der (neuen) Medien – Umgang mit sexualisierter und geistlicher Gewalt – Umgang mit Diskriminierung, Antisemitismus, Rassismus, Mobbing – Protest- und Reformbewegungen im kirchlichen Kontext (Bekennende Kirche, Friedensbewegung, Ostermärsche, Synodaler Weg) – Unterscheidung von Sunna und Schia – Protestbewegungen im gesellschaftlichen Kontext – Widerstand gegen Diktaturen (Nationalsozialismus, DDR) – religiöser Fundamentalismus – Stellung der Frau in der Kirche Biblische Dialogräume Modelle von Leitung Jer 23,1f; Mt 20,26-28; 1Kor 12,28-30a Macht/Machtmissbrauch 2Sam 11,1-27; Ez 34,1-10; Mk 10,35-45; 1Kor 14,34

3.2.3 Sinn und Glaube

 Die Lernenden interpretieren Traditionen als Ausdruck menschlicher Suche nach dem Sinn des Lebens und nach Gott.		
am Ende von Schuljahrgang 6	Zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Sie beschreiben die Bildhaftigkeit religiöser Sprache.	Sie stellen religiöse Artikulationen von Zuspruch, Hoffnung und Neuanfang dar.	Sie prüfen die Bedeutung von Ritualen und religiösen Narrativen im Umgang mit Kontingenz und Endlichkeit.

 Ressourcen des Christentums Biblische Motive bzw. „Bilder“ von Gott und ihre Deutung Reden mit – von – über Gott	 Interreligiöse Perspektiven Bilderverbot in Judentum und Islam	 Ressourcen des Christentums Erhöhung des Niedrigen und Erniedrigung des Hohen Vergebung von Schuld und Rechtfertigung	 Interreligiöse Perspektiven Verantwortung und Vergebung in einer anderen Religion Karma im Buddhismus	 Ressourcen des Christentums Umgang mit Leid und Tod  Kreuz als Symbol Auferweckung Jesu – Auferweckung aller Menschen	 Interreligiöse Perspektiven Bestattung und Trauer als Ausdruck religiöser Überzeugungen in anderen Religionen
	 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Merkmale naturwissenschaftlicher Sprache		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Fehlerfreundlichkeit		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Umgang mit Krankheit u. Tod in der modernen Gesellschaft (z. B. im Krankenhaus und in Medien) <i>Transhumanismus</i>

Grundbegriffe Bilderverbot Symbol	Grundbegriffe Sünde – Rechtfertigung – Vergebung 	Grundbegriffe <i>Eschatologie</i> Kreuzigung u. Auferstehung – Passion u. Ostern
--	--	---

Mögliche inhaltliche Impulse		
– „Meine“ Vorstellung von Gott – Auslegungsbedürftigkeit im Umgang mit Heiligen Schriften – Pluralität biblischer Rede und Bildsprache von Gott – Pluralität der Rede vom Unsagbaren (z. B. Tetragramm im Judentum, 99 Namen Allahs im Judentum, nicht-personale Rede vom Unendlichen im Buddhismus, Gott als Licht der Lichte im Jesidentum) – Gott in Kinder- und Jugendliteratur – Gott in Popkultur und Jugendsprache – Unterschiedliche Funktionen von Sprache, z. B. Bericht, Gedicht – Psalmen als Gebetbuch (Lob, Dank, Klage, Bitte) – Gebet, Gebetstexte und -haltungen in den Religionen – Bilderverständnis im reformierten und orthodoxen Christentum Biblische Dialogräume Motive bzw. „Bilder“ von Gott: Ex 3,14; Ps 27,1; Jes 66,13; Mt 6,9-13; 1Joh 4,16 Reden mit – von – über Gott: Ex 34,29-35; Psalter; Mt 7,7-11; Phil 4,6f	– Erfahrungen mit eigenen Fehlern und Schuldig-Werden – Erfahrungen mit Unrecht, das mir widerfährt – Zuspruch in Familie, Peer-Group u. Social Media – Streitschlichtung und Konfliktbewältigung – Religiös motivierter Umgang mit Schuld am Beispiel des Versöhnungstages (Jom Kippur) im Judentum – Rechtfertigungslehre in Kirchengeschichte und Gegenwart – Unwiderruflichkeit im Internet als Gegenbild zum Neuanfang („Das Netz vergisst nicht(s)“) – Idee und Praxis der Versöhnungskommission im Post-Apartheid-Südafrika – Das Kainsmal als Schutzzeichen Biblische Dialogräume Erhöhung des Niedrigen und Erniedrigung des Hohen: 1Sam 2,7f; Mk 9,33-37; Lk 1,46-55 Vergebung von Schuld und Rechtfertigung: Jer43,25; Mt 18,21-35; Röm 1,16f; Eph 2,8f	– Eigene Erfahrungen mit Krankheit, Leiden und Tod – Deutung des Leides im Islam (z. B. Prüfung) und Buddhismus (z. B. Vier edle Wahrheiten) – Neutestamentliche Erzählungen von Passion und Auferweckung Jesu – Werke der Barmherzigkeit – Kulturgeschichte von Karfreitag u. Ostern als Spiegel menschlichen Umgangs mit dem Tod – Bestattungskultur in Deutschland im Wandel (z.B. anonyme Bestattung, Friedwald, säkulare Trauerredner:innen; kirchliche Bestattung als Ritual) – Religion als „Kontingenzbewältigung“? Biblische Dialogräume Umgang mit Leid und Tod: Ijob 1,21; Ps 34,19; Koh 3,1f; Joh 16,33 Kreuzestod / Kreuz als Symbol: Mk 15,21-41; Mt 26,26-28; Joh 3,14f.16; 2Kor 5,19; Auferweckung Jesu – Auferweckung aller Menschen: Ps 22,2.26-28; Lk 24,13-35; Joh 11,25f;



Die Lernenden nehmen aus christlicher Perspektive Stellung zum Potenzial von Glaubensüberzeugungen für die Lebensgestaltung.

am Ende von Schuljahrgang 6	Zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	Zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Sie nennen Beispiele gelebten Glaubens in Judentum, Christentum und Islam.	Sie erörtern die Tragfähigkeit säkularer und religiöser Lebensdeutungen.	Sie setzen sich mit Kritik und Zweifel an (christlich-)religiösen Überzeugungen auseinander.

Ressourcen des Christentums Erfahrungen oder Begegnungen mit religiöser Praxis (z. B. Taufe, Gebet) und deren Reflexion	Interreligiöse Perspektiven Erfahrungen oder Begegnungen mit religiöser Praxis (z. B. Gebet, Pilgern) und deren Reflexion	Ressourcen des Christentums Glauben als „Vertrauen auf“ und „Glauben an“ Spiritualität im Spiegel von Biografien	Interreligiöse Perspektiven Spiritualität im Spiegel von Biografien Judentum – „mehr“ als Religion (Ethnie, Schicksalsgemeinschaft, Strömungen)	Ressourcen des Christentums Zweifel als Dimension des Glaubens Die Bibel – Heilige Schrift und Gegenstand historisch-kritischer Auslegung <i>Gestaltwandel des Christentums (als Folge der Aufklärung)</i>	Interreligiöse Perspektiven Umgang mit Zweifel in einer anderen Religion
	Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Innen- und Außenperspektive auf Religionen Religiöse Spuren in der Kultur der Gegenwart		Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven „Sinnfluencing“ Glück als Lebensideal		Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Kritische Haltung gegenüber Religion(en) als gesellschaftlicher Grundton <i>Übersetzungsbedürftigkeit religiöser Tradition in säkularen Kontexten</i>

Grundbegriffe Gebet	Grundbegriffe Glauben und Verstehen, Spiritualität	Grundbegriffe Agnostizismus, Atheismus, Wahrheit
-------------------------------	--	--

Mögliche inhaltliche Impulse		
– Jerusalem als Schnittpunkt der abrahamischen Religionen – Kartografie der Religionen im Umfeld – Beispiele christlich-jüdischer und christlich-islamischer Zusammenarbeit vor Ort – Multi- und interreligiöses Gebet – Besuch von Synagoge und Moschee als Begegnung mit religiöser Praxis – Säkularisierte Feste, zeitgenössische Kunst, Film Biblische Dialogräume Erfahrungen oder Begegnungen mit religiöser Praxis: Mt 3,1-17; Eph 4,4-6; Mt 6,5f	– Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Lebenslauf – Biografie - Religiosität – „Global“ und „local heroes“ der Religionen – Prüfender Blick auf Christfluencing – Klassiker moderner Glaubensreflexion (z. B. Dorothee Sölle, James Cone, Marcella Althaus-Reid, Mercy Amba Oduyoye) – Lebensdienlichkeit und -feindlichkeit als Kriterien der Beurteilung von Sinnangeboten – Grundsätze der Lebensführung in Judentum (Halacha, Mussar), Islam und Buddhismus – Religionersatz, z. B. durch Sport, Musik, Selbstinszenierung, Weltanschauung Biblische Dialogräume Glauben als „Vertrauen auf“ und „Glauben an“: Jes 26,1-6; Spr 3,5f; Mt 6,19-34; 16,13-17; Hebr 11,1 Spiritualität: Mt 11,28; Gal 5,22f; 1Kor 2,6-16	– Prophetie als Sozial- und Kultkritik, z. B. Amos, Hosea – Zweifel und Zuspruch in biblischen Texten (Persönliche Erfahrungen von Flucht und Vertreibung), z. B. Rut – „Zweifel“ in Islam und Buddhismus – Glaube und Aberglaube – (Neuer) Atheismus – Reformen des Christentums in der Gegenwart (z. B. Kasualagenturen, Gleichberechtigung der Geschlechter, LGBTQ+ in den Kirchen, Synodaler Weg) – Missbrauch von Religion (etwa in Form von sexualisierter Gewalt, Antisemitismus, Krieg bzw. Gewalt) als Anlass zur Religionskritik – Wahrheit und epistemische Demut – Was nützt Religion? Antworten aus Politik, Soziologie und Philosophie Biblische Dialogräume Zweifel als Dimension des Glaubens: Jona 1-2; Mk 9,14-27; Joh 20,24-31 Die Bibel und ihre Bedeutung: Ps 119,105; Mt 4,4; 2Tim 3,16f

3.2.4 Handeln

 Die Lernenden begründen die Relevanz christlicher Werte für verantwortliches Handeln.		
am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Sie setzen sich mit Liebe und Barmherzigkeit als Grundlagen des Handelns auseinander.	Sie erläutern Konzepte gerechten Handelns.	Sie wenden exemplarisch Modelle ethischer Urteilsbildung an.

 Ressourcen des Christentums biblisches Liebesethos	 Interreligiöse Perspektiven Barmherzigkeit als verbindendes Element vieler Religionen	 Ressourcen des Christentums Die Gerechtigkeit Gottes als ethische Herausforderung in Fortführung jüdischer Tradition Goldene Regel Gewissen in der Katholischen Soziallehre und protestantischen Ethik 	 Interreligiöse Perspektiven Gerechtigkeit als verbindendes Element globaler religiöser Traditionen	 Ressourcen des Christentums Schritte ethischer Urteilsbildung Christliche Werte, z. B. Ehrfurcht vor dem Leben	 Interreligiöse Perspektiven Talionsformel / Talmud <i>Ethische Muster im Islam</i>
	 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Respekt und Anerkennung des Menschen Gesellschaftliche Konkurrenz und Kooperation		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Gerechtigkeitsverständnisse Sozialstaat und Solidargemeinschaft		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Dilemmasituationen <i>Deontologische und teleologische Ethik</i>

Grundbegriffe Barmherzigkeit	Grundbegriffe Gerechtigkeit, Moral	Grundbegriffe <i>Pflicht- und Verantwortungsethik, Werte, Normen</i>
--	--	--

Mögliche inhaltliche Impulse		
– Gemeinsames Handeln als Chance – Wer entscheidet über mein Handeln? Und wie entscheide ich? – Toleranz und Akzeptanz von Minderheiten; Leben in Vielfalt – Kommunikation und Gemeinschaft in der digitalen Welt – Werke der Barmherzigkeit – Unterscheidung von Mitgefühl, Mitleid und Barmherzigkeit – Beispiele für Barmherzigkeit in den Religionen, z. B. Zakāt, Dāna Biblische Dialogräume Liebesethos: Lev 19,18; Dtn 6,5; Mt 5,7; 22,37-40; 1Kor 13,1-13	– Bildungsgerechtigkeit in der Schule – Gewissen – Frage nach politischer Verantwortung und Orientierung – Institutionen fürsorglichen Handelns in den Religionen und im Staat (z. B. Fairer Handel, Grundsicherung) – Verantwortliches Handeln (auch) im digitalen Raum (z. B. Gaming, Influencerinnen und Influencer, Cybermobbing, Avatar) – Gerechtigkeit Gottes Biblische Dialogräume Gerechtigkeit Gottes: Ps 111,2-8; Jes 30,18; Mt 20,1-16 Goldene Regel: Mt 7,12 Gewissen: Röm 2,11-15; 14,20-23	– Ethik am Lebensanfang und -ende – Strittige Themen im Licht verschiedener Ethiken, z. B. Tierversuche, Schwangerschaftsabbruch, Präimplantationsdiagnostik, Sterbehilfe – Fragen zu Möglichkeiten und Verantwortung von Naturwissenschaft, Technik und Wirtschaft – Aktuelle ethische Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz (z. B. Einsatz von KI in Pflege, Verkehr, Bildung) – Kategorischer Imperativ – Weltverbesserung (Tikkun Olam) als Auftrag des Judentums Biblische Dialogräume Motive menschlichen Handelns: Jer 31,3; Mt 6,24; Lk 6,27f; 10,25-37; 1Kor 10,23;



Die Lernenden erörtern Möglichkeiten religiös motivierten Engagements angesichts gesellschaftlicher und globaler Herausforderungen.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Sie arbeiten Möglichkeiten eines nachhaltigen Umgangs mit den begrenzten Ressourcen der Erde heraus.	Sie prüfen Optionen kirchlichen und sozialen Engagements im Blick auf Gemeinwohl und Eigennutz.	Sie beurteilen die Rolle von Religion im Ringen um Frieden.

 Ressourcen des Christentums Schöpfungsgemeinschaft	 Interreligiöse Perspektiven Schöpfungsethik in Judentum und Islam	 Ressourcen des Christentums Ethos der Selbstzurücknahme im Sinne der Nachfolge Jesu	 Interreligiöse Perspektiven Prosoziale Impulse in den Religionen	 Ressourcen des Christentums „Gerechter Friede“ Feindesliebe <i>Aufarbeitung von Gewalt in der Kirchengeschichte</i>	 Interreligiöse Perspektiven Schalom – Salam Ethos der Gewaltbegrenzung und -losigkeit in Religionen
	 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Ökologie Nachhaltigkeitsziele der UN (in Auswahl)	Diakonisches und karitatives Handeln	 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Zivilcourage und Altruismus Ego-Gesellschaft und Ehrenamt		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Wehrpflicht, Polizei und Militär als staatliche Institutionen Pazifismus
Grundbegriffe Schöpfungsverantwortung, Nachhaltigkeit		Grundbegriffe Zivilcourage, Nachfolge		Grundbegriffe Gerechter Friede	

Mögliche inhaltliche Impulse		
– Persönliches Konsumverhalten (Ernährung, Kleidung, Elektronik und Mobilität) – Nachhaltigkeitsprojekt in der Schule (z. B. Schulgarten, Baumpflanzaktion, Mülltrennung, ökologischer Fußabdruck) – Würde und Verantwortung des Menschen, z. B. Ps 8 – Ökumenischer Tag der Schöpfung (orth.) – ökologisches Engagement (z.B. Tier-, Klima-, Umwelt-, Wasserschutz) – jüdische und muslimische Umweltinitiativen Biblische Dialogräume Schöpfungsgemeinschaft: Gen 1,26-28; 2,15; Ps 104; Röm 8,19-22	– Interessenvertretung für/von Jugendliche(n) (z. B. Schüler*innenrat, Vereine und Verbände) – Diakonie und Caritas zwischen Dienst am Nächsten und Ökonomisierung – Protestbewegungen und Einsatz gegen die Spaltung der Gesellschaft – Einsatz für Vielfalt (z. B. Queerness, Kirche ohne Angst: OutInChurch) und gegen Gewalt (z. B. Orange Day) – Eintreten für (globale) Gerechtigkeit (z. B. ökonomisches Gleichgewicht, Verhältnis Mensch – Tier – Maschine) Biblische Dialogräume Ethos der Selbstzurücknahme im Sinne der Nachfolge Jesu: Mt 5,17-20; Gal 6,1; Kol 3,1-17 Handeln am Nächsten: Lev 19,18; Dtn 6,5; Mk 1,40-42; 2,1-12	– Schulprojekte zur Unterstützung von Menschen in Kriegsgebieten – Friedensgebete, Ostermärsche – Historische Friedenskirchen – Weihnachten als Fest des universalen Friedens – Religiös konnotierte Konflikte in Gegenwart und Vergangenheit (z. B. Christenverfolgung, sog. „Hexenverfolgung“, sog. „Kreuzzüge“, Zwangsmissionierung) – Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (z. B. Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus) – Friedensverständnis in Christentum, Judentum und Islam – Schwerter zu Pflugscharen: Leitbild in Bibel und Tradition – Brot-für-die-Welt und Misereor Biblische Dialogräume Gerechter Friede Ps 85,8-14; Mi 4,3-5; Joh 14,27 Feindesliebe Ex 23,4f; Spr 25,21f; Mt 5,43-48

3.2.5 Freiheit und Zukunft

 Die Lernenden erklären den theologischen Zusammenhang von Freiheit und Bindung.					
am Ende von Schuljahrgang 6		zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8		zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10	
Sie benennen Entfaltungsmöglichkeiten und Grenzen persönlicher Freiheit.		Sie zeigen Möglichkeiten des Umgangs mit Unfreiheit und Unterdrückung auf.		Sie bewerten das Befreiungspotenzial von Verzicht und Askese.	
 Ressourcen des Christentums Dreifachgebot der Liebe Sonntag als Unterbrechung des Alltags	 Interreligiöse Perspektiven Die Freiheit des Einzelnen und die Gemeinschaft der Glaubenden (Judentum, Islam)	 Ressourcen des Christentums Psalmen als Klage und Bitte in Fortführung jüdischer Traditionen Dialektik aus Zuspruch und Anspruch	 Interreligiöse Perspektiven Religion(en) als Motor der Freiheit (und Quelle von Unfreiheit) in Geschichte und Gegenwart Narrative der Freiheit, z. B. Exodus	 Ressourcen des Christentums Feiern und Fasten <i>Asketisches Leben</i>	 Interreligiöse Perspektiven Fasten als spirituelle Reinigung Asketisches Leben in einer anderen Religion, z. B. im Buddhismus
	 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Meine Freiheit – deine Freiheit, z. B. in Familie, Peergroup		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Umgang mit Autorität Gewaltfreier Widerstand		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Konsumkritik und Nachhaltigkeit Überwindung von Abhängigkeit und Sucht
Grundbegriffe Schabbat, Freiheit		Grundbegriffe Resilienz, Exodus		Grundbegriffe Askese, Ramadan	

Mögliche inhaltliche Impulse		
– Wahl von Hobbys, Kleidung, Freizeitgestaltungen – „Freiheit von“ und „Freiheit zu“ – Freiräume und Regeln in Familie und Peer Groups – schulische Verpflichtungen und Vorgaben; Schule als Raum für Entfaltung und Partizipation – Wirken Jesu von Nazareth in der Zeit römischer Besatzung – (Inter-)nationale christliche Jugendbegegnungen – Inklusion und Exklusion / UN-Konvention zum Schutz von Menschen mit Behinderungen – Unterscheidung Sonntag/Tag des Herrn und Schabbat – Dekalog/Zehnwort: Weisungen für ein Leben in Freiheit im Kontext der Exoduserzählung Biblische Dialogräume Dreifachgebot der Liebe: Lev 19,18; Mk 12,28-34 Ruhetag: Gen 2,2f; Ex 20,8-11; Dtn 5,12-15; Mt 12,9-14	– Soziale Bewegungen und Initiativen der Zivilgesellschaft (z. B. amnesty international) – Manipulation durch Gruppendynamiken – Kinderarbeit und Hilfsprojekte (z. B. Kinderrechte, Sternsinger, Projekte in Judentum und Islam) – Flucht und Migration; Umgang mit Fremden – Aussteigerbiografien aus Extremismus – Formen von Feminismus als Reaktion auf Diskriminierung von Frauen – Jugend als Experimentierraum – Bürgerrechtsbewegung – Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage; Internationale Nachhaltigkeitsschule/ Umweltschule in Europa – Kirchliches Ringen um Freiheit in kritischen Phasen (Reformation, NS-Zeit, Befreiungstheologie) – Reformatorische Freiheit  Biblische Dialogräume Psalmen als Klage und Bitte: Ps 42; 130,1-7, 137,1-6, Dan Zuspruch und Anspruch: Mk 5,13-16; Röm 12,9-17	– Ambivalenz von Verzicht im Kinder- und Jugendalter, z. B. Digital-Detox, Sexualität, Ernährung, Bodyshaping, Minimalismus – Selbstentfaltung, verantwortlicher Umgang mit Freiheiten – Fastenzeit(en) in den Religionen (Ramadan, Sieben Wochen ohne) – Abgabe des Zehnten – Nachfolge Jesu Christi versus falsche Propheten – Neue Möglichkeiten versus Zwänge durch Social Media – lebensförderliche und -feindliche Regeln: zwischen Freiheit (z. B. Dekalog) und Fundamentalismus (z. B. toxische Gemeinschaften) – exemplarische Betrachtung einer asketischen Lebensform (z. B. Eremitentum, klösterliches Leben, Kommunitäten) Biblische Dialogräume Feiern und Fasten Ex 16,1-36; Jes 58,5-7, Mt 4,1-11 Asketisches Leben 1Kor 6,12; 9,19-27

 Die Lernenden setzen eigene Zukunftsvorstellungen in Beziehung zu biblischen Verheißungen.		
am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Sie setzen sich mit Visionen eines heilvollen Lebens auseinander.	Sie erläutern Chancen und Grenzen aktiver Zukunftsgestaltung.	Sie beurteilen religiöse und säkulare Hoffnungen auf Vollendung.

 Ressourcen des Christentums Biblische Bilder von Frieden und sozialer Gerechtigkeit, z. B. in Prophetie und Seligpreisungen	 Interreligiöse Perspektiven Kommende Welt im Judentum, Paradiesvorstellungen im Islam	 Ressourcen des Christentums Schon jetzt und noch nicht (Unterwegssein als Metapher des Lebens aus Glauben)	 Interreligiöse Perspektiven Messias- und Mahdi-Vorstellungen (Judentum und Islam)	 Ressourcen des Christentums Auferstehung Jesu und aller Menschen <i>Hoffnung auf Gerechtigkeit am Ende der Zeit</i>	 Interreligiöse Perspektiven Endzeithoffnungen in einer anderen Religion <i>Loslassen als Weg fernöstlicher Religionen</i>
	 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Glück – ein Zukunftsversprechen?		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Zukunftsängste und Gestaltungsmöglichkeiten angesichts multipler Krisen, z. B. Klimawandel		 Gesellschaftliche und interdisziplinäre Perspektiven Säkulare Heilswege, z. B. Alters-/Ewigkeitsforschung Zukunftsprognosen

Grundbegriffe Paradies	Grundbegriffe Hoffnung, Unverfügbarkeit	Grundbegriffe Heil, Reich Gottes, Ewiges Leben, <i>Nirwana</i>
----------------------------------	---	--

Weitere mögliche inhaltliche Impulse		
– Vorstellungen von Glück – Inklusives Verständnis von Heilsein – Schlaraffenland, Visionen in Film und Literatur – Friedensvisionen, z. B. ein neuer Himmel und eine neue Erde – Hoffnung auf Frieden und Gerechtigkeit – Michas Vision vom Frieden und seine Wirkungen bis heute Biblische Dialogräume Frieden: Jes 65,17-25; Ps 85,8-14; Offb 21,1-5 Soziale Gerechtigkeit: Ps 146,7-9; Am 5,21-24; 8,4-7	– Jugendkulturen, z. B. Gamingkultur, virtuelle Welten, utopisch und dystopisch – Zukunftsängste – Reich-Gottes-Gleichnisse, z. B. Gleichnis vom Senfkorn – Apokalypse, z. B. Jesu Endzeitrede – Friedliche Revolution '89 – Mehr-Religionen-Häuser/-Projekte – „Der amerikanische Traum“ als Zukunftsversprechen – BNE, Klimaschutz Biblische Dialogräume Schon jetzt und noch nicht: Mk 4,31f; Lk 9, 57-62; Hebr 13,14	– Hoffnung zwischen Trost und Vertröstung – Endlichkeit und Ewigkeit – der Traum des Menschen vom Überleben – Hoffnung auf die Vollendung der Schöpfung – Sendungsbewusstsein / Fundamentalismus als Kehrseite der Endzeithoffnung – Jenseitsvorstellungen: Himmel, Hölle, Jüngstes Gericht 🔍 – Verantwortung vor Gott, Vorstellung der universalen Erlösung durch Christus – Jugendstudien – Samsara und Nirwana, Unsterblichkeit der Seele und Wiedergeburt (z. B. Buddhismus, Hinduismus, Jesidentum) Biblische Dialogräume Auferstehung Jesu und aller Menschen: Mt 28,1-10, 1Kor 15,12-21; 1Thess 4,13-17 Hoffnung auf Gerechtigkeit am Ende der Zeit: Jes 9,5f; Mt 25,31-46; Röm 8,21-23

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

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

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

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Es werden überwiegend Kompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben werden konnten. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Lernenden Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Für die Leistungsbewertung sind die Regelanforderungen einheitlicher Maßstab für alle zielgleich beschulten Lernenden.

Zur Leistungsfeststellung gehören die kontinuierliche Beobachtung der Lernenden und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sowie die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und ggf. fachspezifischer Leistungen. Lernkontrollen können bewertet oder nicht bewertet sein. Nicht bewertete Lernkontrollen dienen in erster Linie der Übung, dem Erwerb bestimmter Fertigkeiten oder der Überprüfung, ob bestimmte (Teil)-Lernziele bereits erreicht wurden.

In bewerteten schriftlichen Lernkontrollen sind die drei Anforderungsbereiche zu berücksichtigen. Der Schwerpunkt liegt dabei je nach Schulform in den Anforderungsbereichen I und II, insbesondere im Hauptschulbereich sollen grundlegende Anforderungen überprüft werden. Für das Gymnasium sind vorrangig Aufgabenstellungen aus dem Anforderungsbereich II prüfungsrelevant. Über die Anzahl der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen pro Schulhalbjahr, die Möglichkeiten alternativer Formen der Lernkontrolle sowie über die Grundsätze der Bewertung entscheidet die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses für die Arbeit der jeweiligen Schulform.

Neben schriftlichen Leistungen sollen auch mündliche und weitere fachspezifische Leistungen bewertet werden. Dazu können z. B. zählen:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- Mündliche Überprüfungen
- Referate und Präsentationen (auch digital, z. B. Podcast, Erklärvideo)
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Portfolio, Lerntagebuch)
- Szenische Darstellung
- Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte (z. B. Lesetagebuch)
- Fachspezifische Produkte und ihre Herstellungsweise
- Planung, Durchführung und Präsentation von Aktivitäten an außerschulischen Lernorten
- Freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe)

Die Bewertungen schriftlicher, mündlicher und anderer fachspezifischer Leistungen gehen in die Gesamtbewertung ein. Bei kooperativen und kollaborativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt. Die Fachkonferenz entscheidet über Art und Umfang der in einem Fach zu erbringenden Leistungen sowie über die Gewichtung der einzelnen Beiträge. Mündliche und andere fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtzensur ein als die schriftlichen Leistungen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtzensur darf jedoch ein Drittel nicht unterschreiten.

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

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz leistet einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung bezogen auf das jeweilige Fach. Dazu initiiert sie geeignete Maßnahmen und trifft notwendige Absprachen.

Mit dem gleichen Ziel entwickelt die Fachkonferenz unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums den schuleigenen Arbeitsplan kontinuierlich weiter.

Der Fachkonferenz fallen damit unter anderem folgende Aufgaben zu:

Die Fachkonferenz ...

- ordnet den erwarteten Kompetenzen Themen und Inhalte zu und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- trifft Absprachen zur Differenzierung und Individualisierung,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen¹³ ab,
- entscheidet, ob und ggf. welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen und verständigt sich über geeignete Bibelausgaben,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über Art und Umfang, Anzahl und Verteilung sowie über die Bewertungskriterien von mündlichen, schriftlichen und anderen fachspezifischen Leistungsüberprüfungen und bestimmt deren jeweiligen Anteil an der Gesamtsur (Zusammensetzung der Zeugnissur s. Kapitel 4),
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Medienkonzept,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projektstage, Andachten, Schulgottesdienste, Gedenk- und Feiertage, caritative und diakonische Projekte etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.
- trifft Absprachen zur Abstimmung der fachbezogenen Arbeitspläne mit den Grundschulen sowie den weiterführenden Schulen.

¹³ Thematisch kohärente Anchlüsse ergeben sich aufgrund der Schnittmengen mit den inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche insbesondere an die Curricularen Vorgaben für das Fach Werte und Normen im Primarbereich, ungeachtet der unterschiedlichen programmatischen wie didaktischen Zugriffe.

6 Anhang

A1 Operatoren

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

Anforderungsbereich I

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

Anforderungsbereich II

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

analysieren untersuchen	unter gezielter Fragestellung Elemente, Strukturmerkmale und Zusammenhänge systematisch erschließen und darstellen
in Beziehung setzen	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen

Anforderungsbereich III

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

Die Operatoren sind den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Katholische Religionslehre. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006)¹⁴ entnommen.

¹⁴ http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/epa_10_kat-religion.pdf