Wolfhard Schweiker

Inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt

Ein konsistenter, differenzsensibler und praxisnaher Entwurf

Der Autor

Prof. Dr. Wolfhard Schweiker ist als Sonderpädagoge und Theologe Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum und außerplanmäßiger Professor an der Evangelisch-theologischen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Prof. Dr. Wolfhard Schweiker
Evangelischer Oberkirchenrat
Heidehofstraße 20
70184 Stuttgart
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4507-3321
e-mail: wolfhard.schweiker@posteo.de



Wolfhard Schweiker: Inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt. Ein konsistenter, differenzsensibler und praxisnaher Entwurf
ÖRF 34 (2026) 2, 236–256 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.12

CC BY

Wolfhard Schweiker

Inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt

Ein konsistenter, differenzsensibler und praxisnaher Entwurf

Abstract

Der Beitrag entwickelt einen konsistenten, differenzsensiblen und praxisnahen Entwurf einer „Inklusiven Religionsdidaktik der Vielfalt" vor dem Hintergrund der weiterhin defizitären Umsetzung inklusiver Bildung im Schulsystem. Ausgehend von der menschenrechtlichen Perspektive der UN-Behindertenrechtskonvention verbindet der Entwurf religionspädagogische, inklusionstheoretische und bildungstheoretische Ansätze. Zentrale Bezugspunkte sind Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik, Georg Feusers entwicklungslogisch-integrative Didaktik sowie das Tübinger Elementarisierungsmodell. Inklusion wird als universales Prinzip verstanden, das alle Diversitätsdimensionen umfasst. Ziel ist es, Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch Kooperation, innere Differenzierung und Individualisierung systematisch zu ermöglichen und in konkrete, inklusive Unterrichtsplanung zu überführen.

Schlagworte

Fachdidaktik – Religion – Inklusion – Differenzsensibilität – Elementarisierung – Differenzierung – Vielfalt – Kooperation

CC BY

Wolfhard Schweiker

Inclusive religious education pedagogy of diversity

A consistent, difference-sensitive and practical draft

Abstract

This article develops a consistent, difference-sensitive, and practical draft of an "inclusive religious education pedagogy of diversity" against the backdrop of the continuing shortcomings in the implementation of inclusive education in the school system. Based on the human rights perspective of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the draft combines approaches from religious education, inclusion theory, and educational theory. Key points of reference are Wolfgang Klafki's critical-constructive didactics, Georg Feuser's developmentally logical-integrative didactics, and the Tübingen elementarization model. Inclusion is understood as a universal principle that encompasses all dimensions of diversity. The aim is to systematically enable learning on a common subject through cooperation, inner differentiation, and individualization, and to translate this into concrete, inclusive lesson planning.

Keywords

teaching methodology – religion – inclusion – difference sensitivity – elementarization – differentiation – diversity – cooperation

Wolfhard Schweiker: Inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt. Ein konsistenter, differenzsensibler und praxisnaher Entwurf
ÖRF 34 (2026) 2, 236–256 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.12

CC BY

„Inklusion ist in diesem Land komplett gescheitert", so die Bilanz des Tübinger Oberbürgermeisters Boris Palmer im Kontext kommunaler Sparpläne.[1] Ohne diese Äußerung kritisch zu kommentieren, muss im Blick auf das deutsche Schulsystem festgestellt werden: Ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen, wie es die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)[2] seit 2009 rechtsverbindlich einfordert, bleibt weiterhin Zukunftsmusik. Noch immer fehlen geeignete schulische Vorkehrungen, um das Recht auf inklusive Bildungsteilhabe an wohnortnahen Schulen zu realisieren. Es mangelt an passenden Schulformen, Schulräumen, Qualifikationen und Didaktiken – auch für den Religionsunterricht.

Mit den Gelingensbedingungen schulischer Inklusion rückt ein Thema in den Mittelpunkt, das zunächst keinen finanziellen Aufwand verursacht: Ein konsistenter, differenzsensibler und praxisnaher Entwurf einer inklusiven Religionsdidaktik der Vielfalt[3].

Wenn der Inklusionspädagoge Hans Wocken[4] vom „Haus der inklusiven Schule" mit seinen Baustellen und Bausteinen spricht, dann beschäftigt sich dieser Fachbeitrag mit dem Bauplan der Didaktik dieses Hauses. Es ist der Teilplan für die Fachdidaktik Religion. Auch wenn dieser Plan noch keine Einrichtungsgegenstände enthält, gibt er Einblick in den (1) Baugrund, also den fachlichen Kontext, (2) den Bauplan der Didaktik mit allen Räumen und einen (3) Ausblick, wie dieses Haus weiter eingerichtet und mit Leben gefüllt werden kann.

1. Baugrund: Fachlicher Kontext des Entwurfs

„Entwurf" signalisiert einerseits, dass die Architektur des theoretischen Grundgerüsts bereits besteht, praxistheoretische Weiterentwicklungen und empirische Validierungen jedoch noch ausstehen. Der Titel des Entwurfs „Inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt" enthält eine dreifache Bestimmung.

1. Als *Religionsdidaktik* entfaltet der Entwurf eine Didaktik der religiösen Bildung im Allgemeinen. Die hier vorgestellte Religionsdidaktik bezieht sich primär auf die evangelische Religionslehre an der öffentlichen Schule, die nach Art. 7,3 des deutschen Grundgesetzes vom Staat und von den Religionsgemeinschaften in einer *res mixta* verantwortet wird. Dieser Entwurf ist ein Beitrag in

1 Schwäbisches Tagblatt vom 07.01.2026 unter „Kommunen fordern Abkehr von „überzogenen Standards" sowie am 16.01.2026, 17 unter „Weniger Vorschriften – und die Haushaltskrise wäre gelöst".

2 UN-BRK (2010).

3 Dieser Fachbeitrag ist eine redaktionelle Bearbeitung der Antrittsvorlesung des Autors vom 28.01.2026 als außerplanmäßiger Professor an der Evangelisch-theologisches Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen.

4 Wocken, Hans (2013a).

einem dynamischen und innovativen Feld *pointierter* und *dimensionaler* Religionsdidaktiken. Als eine *grundlegende* Fachdidaktik[5] hebt er sich von diesen ab und kann in modifizierter Form auch in den Kontexten von Schuldidaktik, Gemeindepädagogik, sowie unterschiedlichen Konfessionen und Religionen zur Anwendung gebracht werden.

2. Die *inklusive* Konzeptionierung der Fachdidaktik fokussiert die menschenrechtliche Dimension der Konkretisierung von Teilhabe und Antidiskriminierung aller Menschen[6]. Sie stützt sich auf das *Prinzip Inklusion*[7] und somit auf ein aufgeklärtes Werte- und Begriffsverständnis von Inklusion aus soziologischer, rechtswissenschaftlicher, pädagogischer und religionspädagogischer Perspektive. Inklusion meint die ‚soziale Einbezogenheit' des Menschen und erfordert einen kritischen Umgang mit Antinomien und Dilemmata[8]. Denn ein inklusionsdidaktisches Modell braucht auch eine inklusionstheoretische Werteklärung. Obwohl Inklusion ursprünglich *von außen* auf die Theologie zukam, ist das normative Theoriekonzept mittlerweile in allen Teildisziplinen der Theologie angekommen[9] und entspricht weitgehend den theologischen Anliegen[10]. Jüngst weisen die neuen theologischen *Disability Studies* jedoch kritisch auf unterschiedliche Formen des *Ableismus* in Theologie und Kirche hin[11].

3. *Vielfalt* als dritte Bestimmung der Fachdidaktik weist im Sinne des *Prinzip Inklusion* darauf hin, dass es sich bei Inklusion um ein universales Prinzip, insbesondere ein Menschenrecht handelt, das für alle Menschen gilt. Alle Diversitätsdimensionen, die zu Diskriminierung und Exklusionen führen können, sind im Blick. Dies sind insbesondere die *big six:* Gender, Kultur, Alter, Dis:Ability, Sozio-Ökonomie sowie Religion und Weltanschauung.

Der Begriff *Vielfalt* ist zielgerichtet gewählt, da sich die Fachdidaktik auf wichtige konzeptionelle Grundlagen der ‚Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt' (InReV)[12] bezieht. Dies umfasst auch die intersektionale Verknüpfung unterschiedlicher Differenz-Diskurse sowie die mehrperspektivische Berücksichtigung

5 Rothgangel, Martin (2023) 136 unterscheidet zwischen grundlegenden, pointierten und dimensionalen Religionsdidaktiken.

6 Vgl. UN-BRK 2010 als menschenrechtliche Grundlage.

7 Schweiker, Wolfhard (2024).

8 Siehe die fünf wertorientierten Definitionen von Inklusion in Schweiker, Wolfhard (2024) 431–438 und die Kurzdefinition: Inklusion als Menschenrecht, werthaltige Vision und gesellschaftlicher Prozess ist, wo „das ICH sich bildet, um gemeinsam mit dem DU das WIR zu leben – frei, gleich, gerecht und würdevoll" (ebd., 445). Zu Antinomien und Dilemmata siehe ebd., 208–224.

9 Siehe Liedke, Ulf / Schweiker, Wolfhard (2026).

10 U. a. Liedke, Ulf (2009).

11 Vgl. Hecke, Marie u. a. (2024) und Bohne, Eva u. a. (2026).

12 Siehe Knauth, Thorsten u. a. (2020) und www.inrev.de

der Konzepte Pluralismus, Diversität, Differenz und Heterogenität unter der Leitperspektive der Inklusion[13], ohne dabei dem idealtypischen Vielfaltbegriffs des InReV-Konzepts zu folgen[14].

Seit Beginn der 2010er Jahre wurden bereits unterschiedliche *Bausteine einer inklusiven Religionsdidaktik* entwickelt und *additiv* zusammengestellt[15]. Diese ersten Ansätze wurden im Fachdiskurs als entwicklungsbedürftig erkannt[16]. Mit dem vorliegenden Entwurf soll nun die berechtigte Forderung nach einer konsistenten „pädagogisch-theologischen Grundlegung eines Gesamtkonzepts" erfüllt werden. Damit wird ein Erfordernis realisiert, das bereits frühzeitig erkannt und beschrieben wurde[17].

2. Bauplan: Architektur des Entwurfs

Die Grundlage der didaktischen Theorie bildet (1) die kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki, die seit den 1960er Jahren die Allgemeine Didaktik maßgeblich geprägt hat. Aufbauend darauf entwickelt (2) Georg Feuser eine entwicklungslogische integrative Didaktik, die in der Inklusionspädagogik aufgrund ihrer fundierten theoretischen Verankerung hoch bewertet wird.[18] Die religionspädagogische Komponente dieser Fachdidaktik wird durch das (3) Tübinger Elementarisierungsmodell eingetragen.[19] Es dient als Analysegrundlage zur Erstellung von Unterrichtsentwürfen und besitzt über das Fach der konfessionellen Religionslehre hinaus eine schuldidaktische Strahlkraft. Die zentrale Aufgabe des vorliegenden Entwurfs ist es, diese drei bildungstheoretischen Traditionslinien konsistent miteinander zu verbinden und dies eingehend zu begründen.

Feusers großes inklusionspädagogisches Verdienst ist die Weiterentwicklung von Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik hin zu einem gemeinsamen Unterricht einer „Schule für alle". Er verankert sein Konzept in der philosophischen Tradition der materialistischen Behindertenpädagogik sowie in einer Persönlichkeits- und Entwicklungstheorie, basierend auf der der sowjetischen Kulturhistorischen Schule.

13 Vgl. Schweiker, Wolfhard (2021).

14 Vgl. Knauth, Thorsten u. a. (2020) 37–38.

15 Siehe Schweiker, Wolfhard (2012), Grasser, Patrick (2014) und Anderssohn, Stefan (2016).

16 Hierzu u. a. Möller, Rainer (2012), Peter, Karin (2018) und Kohlmeyer, Theresa (2018).

17 Schweiker, Wolfhard (2012) 12.

18 So Reis, Oliver (2021) 476. Siehe u.a. das von Feusers mitherausgegebene 10-bändige „Enzyklopädischen Handbuch der Behindertenpädagogik".

19 Siehe Schweitzer, Friedrich (2018a) und (2019).

Das Konzept seiner Didaktik verdeutlicht Feuser am ökologischen Bild des Baumes, das auch für diesen Entwurf, nicht zuletzt aufgrund biblisch-theologischer Anknüpfungspunkte (vgl. u. a. Jeremia 17, 7–8), übernommen wird.

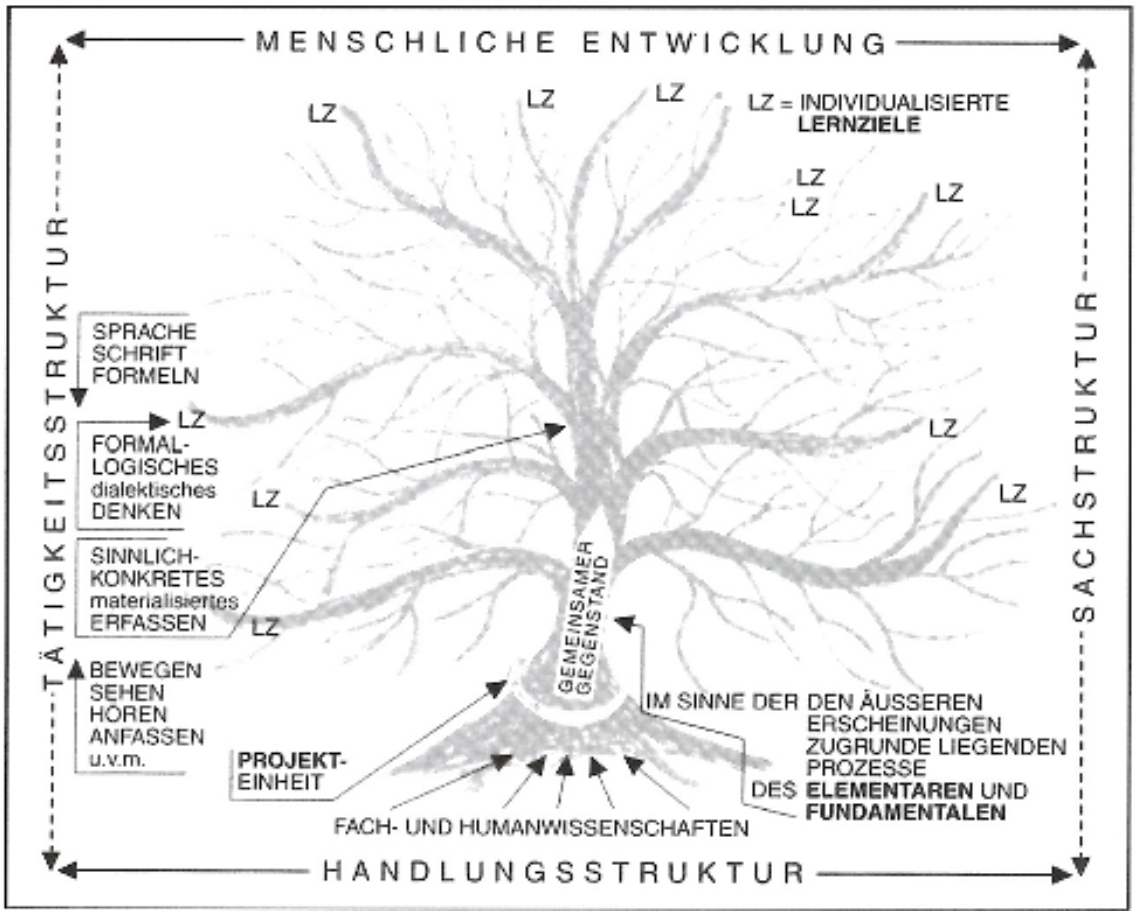


Abbildung 1: Die didaktische Struktur einer Allgemeinen integrativen Didaktik (Feuser 2005, 179)

2.1 Dimension I: Fach- und Humanwissenschaften

Feusers Didaktik besteht aus vier Dimensionen, die auch für diesen Entwurf leitend sind. Die erste Dimension bilden die Fach- und Humanwissenschaften, die als *Wurzeln* den Baum der Didaktik tragen und nähren. In dieser Fachdidaktik werden die Wurzeln primär durch das inklusive Menschen- und Wirklichkeitsverständnis protestantisch-lutherischer Prägung gebildet. Es muss den Prüfkriterien standhalten, dass jede Aussage über den Menschen universelle Gültigkeit für jeden Menschen besitzt und ihm bedingungslos die gleiche Anerkennung zukommt[20].

20 Vgl. Schweiker, Wolfhard (2024) 304–333.

Feusers entwicklungslogische, integrative Didaktik folgt einer materialistischen Anthropologie. Marx stellt in seinen Thesen über Feuerbach die sinnlich-praktische Tätigkeit des Menschen in den Mittelpunkt. Der Mensch eignet sich in seiner Tätigkeit sein Gattungswesen selbst an. Sein Wesen ist „die in der Tätigkeit gewonnene *innere Konkretion* dieses Ensembles der gesellschaftlichen Verhältnisse. Der Mensch wird zum Menschen also nur durch seine Tätigkeit, die grundsätzlich gesellschaftliche Tätigkeit ist."[21]

Diese Perspektive steht im Spannungsverhältnis zu geisteswissenschaftlichen und theologischen Annahmen. Sie kulminiert in den konträren Vorstellungen des von Gott geschaffenen Menschen und des durch seine gesellschaftlich bedingte Tätigkeit sich selbst schaffenden Menschen. Dennoch kann der materialistische Ansatz diese Fachdidaktik kritisch korrigieren, da er subjektorientiert das historisch und gesellschaftlich bedingte Gewordensein des Menschen in den Blick nimmt.

Auf dieser Grundlage erhält dieser geisteswissenschaftliche Entwurf zwei *critical friends:* Den historisch-kritischen Materialismus und die oben erwähnten *Critical Studies* in ihren unterschiedlichen Ausprägungsformen, wie z.B. den *Disability Studies*, *Queer Studies* oder *Cultural Studies*.

Neben der geisteswissenschaftlichen Tradition bezieht Feuser auch die sowjetische Kulturhistorische Schule ein, insbesondere die Arbeiten von Lev S. Vygotskij, Aleksej Leontjev und Pjotr Galperin. Die kulturhistorische Perspektive ergänzt die pädagogische Psychologie und schließt eine Lücke, die in der deutschen Schuldidaktik bis dato zu verzeichnen ist.[22]

In der *entwicklungslogischen Didaktik* dient die *Zone der nächsten Entwicklung* (ZdnE) von Vygotskij als analytisches Modell. Sie ist das angestrebte Niveau, das die lernende Person noch nicht selbständig erreicht, jedoch *durch lernstrukturelle und therapeutische Hilfe* oder *in Kooperation mit fähigeren Peers* bereits bewältigen kann. Dies Zone ist die unmittelbar nächste Entwicklungszone, die aus der sog. *führenden* Tätigkeit der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz der *aktuellen Zone der Entwicklung* (ZdaE) hervorgeht. In der ZdnE können Aufgaben (ohne Unterstützung) bewältigt werden, die auf der Grundlage der aktuellen Lernausgangslage noch nicht eigenständig durchgeführt werden können.

21 Jantzen, Wolfgang (1987) 109; vgl. auch 43.

22 Siehe u. a. Reich, Kersten (2014) 48.

Diese Entwicklungstheorie kann in einem doppelten Sinn als *inklusionsorientiert* bezeichnet werden. Denn sie betont sowohl die *soziale Beziehung* des Kindes zu seiner Umwelt als auch seine *individuellen biografischen Besonderheiten*, die im Sinne der sog. *subjektiven ZdnE*[23] untrennbar mit formalen Entwicklungsaspekten verbunden sind.

2.2 Dimension II: Doppelseitig-bildende und entwicklungslogische Struktur

Obgleich Klafki das Anliegen der Inklusion nicht eigens ins Auge fasste, ist seine didaktische Grundlegung den Herausforderungen einer *Schule für alle* gewachsen[24]. Im Zentrum seiner Bildungstheorie steht die doppelseitige Erschließung von Welt und Mensch aus.

„Bildung ist *kategoriale Bildung* in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit 'kategorial' erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen' Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist."[25]

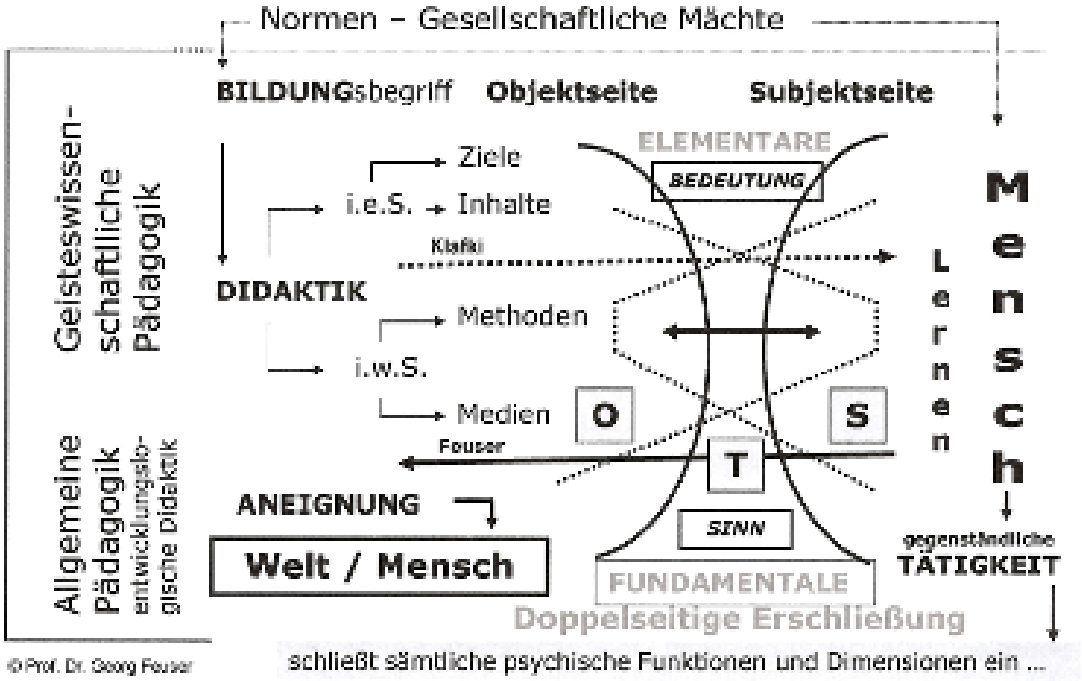


Abbildung 2: Doppelseitige Erschließung (Klafki) und die Neu- und Weiterentwicklung i.S. der „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik" (Feuser)[26]

23 Chaiklin, Seth (2010) 84.

24 Vgl. Platte, Andrea (2005) 167–168.

25 Klafki, Wolfgang (1975) 44.

26 Feuser, Georg (2021) 211.

Feuser präzisiert dieses Bildungshandeln durch die Tätigkeitstheorie von Leontjev. Bildung ist die Tätigkeit zwischen Mensch und Welt. Die Bildungstätigkeit zwischen Subjekt (S) und „Objekte" (O) wird mit „T" abgekürzt. Daraus ergibt sich das Grundschema der doppelseitig sich bildenden Aneignungstätigkeit von S–T–O[27].

Die Doppelseitigkeit der Mensch-Welt-Erschließung *und* der Welt-Mensch-Erschließung (S–T–O) eröffnen der Bildung nach Feuser[28] einen „Möglichkeitsraum". "'Sinn' und ‚Bedeutung' fungieren dabei als die führenden, motivbildenden Ebenen, hinter denen Bedürfnisse und Emotionen stehen."[29] An diesen Grundgedanken kann religiöse Bildung anknüpfen. Denn die passive Seite dieses Erschließungsprozesses ist jeweils unverfügbar. Er erfolgt durch das große Du, des belebten und unbelebten Gegenübers bzw. die immanente und transzendente Wirklichkeit. Die doppelseitige Erschließung des Bildungskonzepts bildet die Basis, auf der Feuser seine dreifache didaktische S-T-O-Analyse durchführt.

2.2.1 Subjektstrukturanalyse (S)

Die S-Analyse bestimmt anhand der entwicklungslogischen Didaktik die Zone der aktuellen Entwicklung (ZdaE) jeder Lernperson und der Lerngruppe insgesamt. Zentral ist die Ermittlung der Lernausgangslagen und des subjektiven Entwicklungsstandes. Das Tübinger Elementarisierungsmodell knüpft mit den *elementaren Zugängen* an diesen Ansatz der Subjektstrukturanalyse an. Es richtet das Augenmerk auf die Weltzugänge der Lernenden und fragt nach den individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen der Kinder und Jugendlichen in ihrem jeweiligen Alter.

Durch die Berücksichtigung *elementarer Erfahrungen* erweitert das Elementarisierungsmodell den Horizont der Subjektanalyse, auch über die Grenzen der Fach- und Religionsspezifika hinaus. Im Sinne eines subjekt- und erfahrungsorientierten Unterrichts fragt diese elementare Dimension nach den persönlichen Erfahrungen der Schüler:innen. Damit öffnet sie ein bedeutsames Tor zu einem differenzsensiblen Unterricht.

27 An die von Feuser eingeführten Kürzel S-T-O für Subjekt-Tätigkeit-Objekt anknüpfend wird hier begriffsklärend nicht mit Feuser von Tätigkeitsstruktur (S), Handlungsstruktur (T) und Sachstruktur (O) besprochen, sondern von Subjektstruktur (S), Tätigkeitsstruktur (T) und Sach- bzw. Objektstruktur (O).

28 Siehe Feuser, Georg (2011) 96.

29 Feuser, Georg (1998) 31.

2.2.2 Aneignungsstrukturanalyse (T)

Die T-Analyse untersucht die Struktur der führenden Aneignungstätigkeit im Blick auf die Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE). Diese wird *subjektiv* hinsichtlich der individuellen Entwicklungszone der einzelnen Person bestimmt und in Relation zu dem, was im Sinn der *objektiven* ZdnE für die nächste Entwicklungsperiode im Allgemeinen nötig ist.[30] Insofern wird bei der Aneignungsanalyse sowohl auf allgemeine struktur-genetische Entwicklungsmodelle als auch auf domänenspezifische Entwicklungsmodelle Bezug genommen.[31]

Im Zentrum der Aneignungsanalyse steht die Zielbestimmung der bildenden Aneignungstätigkeit und somit die Ermittlung übergeordneter Lernziele[32]. Dieser wichtige Aspekt der Kompetenzbestimmung, der im Elementarisierungsmodell durch keine spezifische elementare Dimension repräsentiert ist, sollte elementarisiert werden und Bezüge zu den Standards der Bildungspläne herstellen.

Die Aneignungsstrukturanalyse (T) beschäftigt sich neben den sog. *führenden Tätigkeiten* auch mit *der Art* der Tätigkeit und damit zentral mit den Aneignungsformen. Zu ihnen zählen auch die *vier grundlegenden Zugangs- und Aneignungsformen*[33], die auf der Basis von Jerome S. Bruner[34] und des Bildungsplans für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Baden-Württemberg[35] in die Religionsdidaktik eingeführt wurden. Die Zugangsformen sind von den Lehrer:innen als Lernangebote so auszurichten, dass sie den vielfältigen Aneignungsmöglichkeiten der Schüler:innen passgenau entsprechen.

2.2.3 Objekt- bzw. Sachstrukturanalyse (O)

Feuser gestaltet die Analyse der Sachstruktur über die klassische Form bei Klafki hinausgehend *entwicklungslogisch*, indem er sie vertikal anordnet und von den am wenigsten komplexen Komponenten ausgeht und bis zu den komplexesten fortschreitet.[36]

Das Tübinger Elementarisierungsmodell vertieft mit den *elementaren Strukturen* die Sachanalyse im Sinne der Inklusion. Sie elementarisieren der „Sache Kern“

30 Vgl. Chaiklin, Seth (2010).

31 Siehe Büttner, Gerhard / Dieterich, Veith-Jakobus 2016 u. a. zu den domänenspezifische und den struktur-genetischen Entwicklungsmodellen, in der Traditionslinie von Jean Piaget, Lawrence Kohlberg und James W. Fowler.

32 Zur Verhältnisbestimmung von Lernzielen und Kompetenzen siehe Schweitzer, Friedrich (2018b).

33 Siehe Schweiker, Wolfhard (2012) 41–44 sowie (2019).

34 Vgl. Bruner, Jerome S. (1966).

35 Vgl. Ministerium (2009).

36 Vgl. Platte, Andrea (2005) 188.

und bestimmen die fundamentalen Bildungsgehalte. In einer theologischen Profilierung fragen die *elementaren Wahrheiten* nach dem gewissmachenden Wahren. *Norbert Heinen* bezeichnet sie in der allgemeinen Schuldidaktik als „elementare lebensleitende Grundannahmen“[37]. Es sind zentrale kollektive und individuelle Haltungen und Überzeugungen, die sich eignen, zu Bildungsgehalten im Unterricht erhoben zu werden.

2.3 Dimension III: Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch Kooperation, Differenzierung und Individualisierung

Die dritte Dimension der entwicklungslogischen Didaktik ist ihr inklusionsdidaktisches Fundament. Ihr Kern bildet Feusers Grundsatz mit der Kurzform: „Alle kooperieren am gemeinsamen Gegenstand.“[38] Der ‚*Gemeinsame Gegenstand*‘ wird im Baum-Modell durch den *Stamm* repräsentiert. Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand erfolgt vom *Stamm* aus in den Modi des Kooperierens, Individualisierens und Differenzierens über die Äste und Zweig bis zu den Blattspitzen, die in der Abbildung oben als individuelle LZ (= Lernziele) gekennzeichnet werden.

Feuser spricht von „gepaarten und dialektisch vermittelten Momenten der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“[39]. Die drei kraftvollen „Momente“ sind (1) Individualisierung, (2) innere Differenzierung und (3) Kooperation. Diese inklusionsdidaktischen „Prinzipien“ sollen gewährleisten, dass Lernende bei der tätigen Aneignung des ‚Gemeinsamen Gegenstands‘ ein passgenaues individualisiertes, differenziertes und kooperierendes Lernangebot erhalten.

Der ‚Gemeinsame Gegenstand‘ ist nach Feuser[40] eine epistemische Größe. Er ist *kein Gegenstand der Erkenntnis, sondern die gemeinsame Erkenntnis des Lerngegenstands.*

2.3.1 Kooperation

Das didaktische *Prinzip der Kooperation* bezeichnet mehr als die Methoden[41] oder Grundformen[42] des kooperativen Lernens. Es betont, dass der andere als Kooperationspartner eine zentrale Voraussetzung des Lernens ist. Feuser geht

37 Siehe Heinen, Norbert (2017) 64.

38 Siehe zur Langformel Feuser, Georg (2005) 173–174 bzw. Schweiker, Wolfhard 2012, 30. Die Fachdidaktik mit ausführlichen Begründungen und Umsetzungsbeispielen wird zeitnah im Calwer Verlag erscheinen.

39 Feuser, Georg (2011) 91/1.

40 Siehe Feuser, Georg (2013) 284–286.

41 Vgl. Borsch, Frank / Gold, Andreas (2023).

42 Vgl. Wocken, Hans (2013b) 206–207.

sogar so weit, die *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* strikt an die Projektarbeit zu binden. Diese ‚Exklusionsklausel des Kooperativen' wird hier aus guten Gründen nicht übernommen, nicht zuletzt, weil sie ein wesentlicher Grund ist, dass Feusers Didaktik in der breiten Praxis bis dato noch nicht angekommen ist.

2.3.2 Individualisierung

Dem Prinzip der Kooperation korrespondiert das Prinzip der *Individualisierung*, das insbesondere in Diagnostik und Förderung das spezifische Wissenschafts- und Qualifikationsprofil der Sonderpädagogik prägt. Was in Förderschulen seit Langem etabliert ist, muss – so die inklusive Konsequenz – verstärkt auch in den heterogenen Lerngruppen der allgemeinen Schule wirksam werden. Individualisierung erhebt hier den idealtypischen Anspruch, für jede Lernperson ein passendes, an ihren Voraussetzungen, Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten orientiertes Lernangebot bereitzustellen, ohne den gemeinsamen Lernzusammenhang aufzulösen.

2.3.3 Innere Differenzierung

„Eine Allgemeine, nicht ausgrenzende Pädagogik verlangt eine innere Differenzierung […], um die umfassenden Welt-, Gesellschafts- und Sachfragen in ihrer Komplexität didaktisch in die Wahrnehmung der oder des jeweils einzelnen Lernenden zu transformieren."[43]

Bezüglich der Differenzierungsformen ist Feusers entwicklungslogische Didaktik in ihrer klaren Ausrichtung auf den Projektunterricht vergleichsweise wenig ausdifferenziert[44]. Ein Überblick zu möglichen Differenzierungsaspekten zeigt, dass hier eine *Ausweitung und Priorisierung* von Differenzierungsformen erforderlich ist[45].

2.3.4 Passung: Zusammenspiel der inklusionsdidaktischen Prinzipien

Individualisierung und innere Differenzierung dürfen nicht in die Vereinzelung führen. Das würde der Idee der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand widersprechen. Hans Wochen betont, dass der inklusive Unterricht sinnvoll gesteuert werden muss[46] und spricht von der Notwendigkeit einer *didaktischen*

43 Feuser, Georg (2017) 227.

44 Vgl. Seitz, Simone (2006).

45 Siehe Schweiker, Wolfhard (2012) 34.

46 Vgl. Wocken, Hans (2013b) 204–207.

und professionellen Passung[47]. Da in der inklusiven Schule alle willkommen sind und eine ‚Entgrenzung der Heterogenität' stattfindet, muss ‚das gesamte pädagogische Haus' dieser Heterogenität angepasst werden. Diese geschieht durch eine Heterogenitätssteigerung auf Seiten der Schule in der *doppelten Passung*

zwischen den Lernbedürfnissen der Lernenden und den pädagogischen Angeboten der Schule (Didaktische Passung) und

zwischen den Lernbedürfnissen der Lernenden und den Kompetenzen eines multiprofessionellen Mitarbeiterteams (Professionelle Passung)[48].

2.4 Dimension IV: Planung inklusiver, elementarer Lernformen

Mit Dimension IV vollzieht diese Fachdidaktik einen entscheidenden Schritt: Den Übergang von der didaktischen Analyse zur konkreten Unterrichtsplanung[49]. Auf der Basis der S-T-O-Analyse und dem kriteriengeleiteten Zusammenspiel der drei inklusiven Prinzipien werden hier die passgenauen *elementaren Lernformen* entwickelt. Diese Dimension entspricht der fünften Dimension des Elementarisierungsmodells. Sie führt die vier vorausgehenden Elementarisierungsschritte konspektiv zusammen[50]. Neu ist, dass diese Fachdidaktik nun einen vertiefenden Aufschluss darüber gibt, nach welchen Gesichtspunkten die fünf Elementarisierungsprozesse gestaltet werden[51] und wie aus *elementaren Lernformen* explizit *inklusive Lernformen* hervorgehen können.

Entsprechend vollziehen sich die Schritte der Unterrichtsplanung nicht linear, sondern spiralförmig und inklusionsdidaktisch begründet. Sie greifen ineinander, werden immer wieder revidiert und weiterentwickelt. Im Folgenden sind sie in einer linearen Gesamtschau mit den vier Dimensionen der Fachdidaktik und jeweils drei zentralen didaktischen Aspekten dargestellt.

47 Siehe Wocken, Hans (2013a) 112–113.

48 Siehe ebd., 113.

49 Zur Unterrichtsplanung siehe Wiater, Werner (2020).

50 Vgl. Schweitzer, Friedrich (2019) 56.

51 Die Kriterien beziehen sich auf die acht wesentlichen Faktoren dieser Fachdidaktik (siehe Abb. unten).

Dimensionen	Aspekt I	Aspekt II	Aspekt III
1. Fach- und Humanwiss.	Anthropologische Grundlagen	Entwicklungslogik	(Inklusions-) Pädagogik und Theologie
2. Doppelseitig-bildende Struktur	S = Subjekt Subjektstruturanalyse - Elem. Erfahrungen - Elem. Zugänge Zugangsformen	T = Tätigkeit Aneignungsstruktur-analyse Lernziele und Kompetenzen Aneignungsformen	O = Objekt Sachstrukturanalyse - Elem. Strukturen - Elem. Wahrheiten / Grundannahmen
3. Inklusions-didaktische Prinzipien	Individualisierung am gemeinsamen Gegenstand	Kooperationen am gemeinsamen Gegenstand	Differenzierung am gemeinsamen Gegenstand
4. Inklusive, elementare Lernformen und Unterrichtsplanung	Differenzlinien- und Differenzsensibilität	Zugangs- und Aneignungsformen	sachorientiert
	subjektorientiert	kooperativ	werteorientiert
	entwicklungslogisch	kooperierend	differenzsensibel
	individualisierend	elementarisierend	differenzierend

Abbildung 3: Linearer Gesamtüberblick zu den Dimensionen und Aspekten der inklusiven Religionsdidaktik der Vielfalt

Abschließend wird am *Unterrichtsnotationsschema* exemplarisch ein konkretes inklusives Planungsinstrument vorgestellt.

Bereits Klafki[52] stellt früh die Frage nach der Realisierung des Konzepts der inneren Differenzierung. Dazu entwickelte er ein *„Kriterienraster"* mit den drei Dimensionen:

A) Phasen des Unterrichtsprozesses

B) Sechs Differenzierungsaspekte im Blick auf die Schüler:innen

C) Aneignungsebene

Diese A-B-C-Grundstruktur von Klafkis wird in der vorliegenden Fachdidaktik aufgenommen und konzeptionell modifiziert. Dimension A orientiert sich an den Unterrichtsphasen der religionspädagogischen Fachdiskussion (Delling/Riegel 2022). Dimension B greift Feusers didaktisches Prinzip der Binnendifferenzie-

52 Siehe Klafki, Wolfgang (1985) 133–134.

rung auf und entfaltet dieses mehrperspektivisch in unterschiedlichen Spalten. Zugleich bleibt die Grundstruktur klassischer Unterrichtsverlaufspläne weitgehend erhalten oder wird nur moderat variiert.

Unterrichtsverlaufs- und Differenzierungsschema der inklusiven Religionsdidaktik

Unterrichtende: Lerngruppe: Datum: Bildungsplan:

Kompetenz/ZdrE: Thema:

Elementare Strukturen: Wahrheiten: Erfahrungen: Zugänge:

C) Aneignungs-/ Entwicklungs-ebenen/ZdrE	B) Differenzierungsaspekte B1 Kooperation: Inter-)Aktionen von Lehr- u. Lernenden nach A) U-Phasen	B2 Didaktisch-methodischer Kommentar: Kompetenz- und Inhaltniveaus	B3 Sozialformen, Methoden, Medien, Hilfsmittel	B4 Individualisierungen von N.N.
	I. Ritual/Themeneinführung			
	II. Erarbeitung			
	III. Vertiefung			
	IV. Anwendung / Transfer			
	V. Abschlussritual			

Abbildung 4: Unterrichtsverlaufs- und Differenzierungsschema der inklusiven Fachdidaktik

In der ersten Spalte (B1) werden, wie in der Unterrichtsplanung üblich, die Handlungen und Interaktionen beschrieben. Da bei der inklusiven Religionsdidaktik das Von- und Miteinander Lernen unter dem Leitbegriff der „Kooperation" eine zentrale Rolle spielt, werden die Lehrkräfte- und Schüler:innen-Aktivitäten in einer gemeinsamen Spalte zusammengefasst.

Die zweite Spalte (B2) entspricht dem klassischen „didaktisch-methodischen Kommentar". Hier erfolgt die Differenzierung der Kompetenz- und Inhaltsniveaus in Übereinstimmung mit den Entwicklungslogiken und den Bildungsgängen der Schüler:innen.

In der dritten Spalte (A3) werden Methoden, Medien und Hilfsmittel aufgeführt und im Blick auf unterschiedliche Bedarfe und Niveaus differenziert.

Über die klassischen Notationsschemata hinaus wird schließlich eine vierte Spalte (A4) ergänzt, in der das Prinzip der Individualisierung systematisch verortet ist. Hier werden individuelle Bildungs-, Unterstützungs- und Fördermaßnahmen einzelner Schüler:innen – auch mit Namensnennungen – in Bezug auf die Dimensionen B1–B3 sowie C dokumentiert. Dabei können auch längerfristige Prozesse, etwa Individuelle Lern- und Entwicklungspläne (ILEP), einbezogen werden.

Insgesamt erweist sich diese Struktur als *praxisnah*, da sie das etablierte Grundraster der Unterrichtsplanung beibehält und zugleich um eine differenzierungssensible Perspektive erweitert. Gegenüber klassischen Verlaufsplänen werden im Kern lediglich zwei Elemente ergänzt: die explizite Spalte der Individualisie-

rung (B4) sowie – in Anlehnung an Klafki – die Aneignungsebenen C, die zwar formal am linken Rand stehen, jedoch „eigentlich (in einem räumlichen Modell) in einer dritten Dimension angeordnet werden“[53].

Abgerundet wird der neue Unterrichtsverlaufsplan durch eine Kopfzeile, in welcher die vier Dimensionen der Elementarisierung ausgewiesen werden. Auf diese Weise wird der Zusammenhang zwischen der Analyse und Planung des Unterrichts transparent und nachvollziehbar gemacht.

3. Einrichtung: Ein kritischer Ausblick

Die konkrete Unterrichtsplanung ist die Nagelprobe dieser Fachdidaktik. An ihr zeigt sich, ob es gelingt, die acht zentralen Faktoren der inklusiven Didaktik der Vielfalt– fachlich sinnvoll und vernetzt – im Planungsprozess zu berücksichtigen.

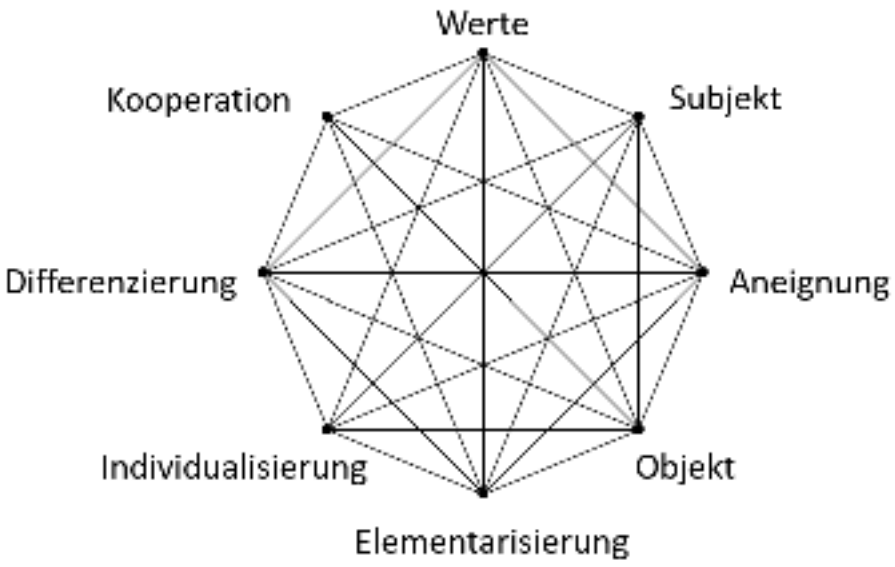


Abbildung 5: Oktogramm interagierender Faktoren der inklusiven Religionsdidaktik der Vielfalt

Erste Versuche, das neue Gebäude dieser Didaktik einzurichten und die Theorie in Unterrichtsplanung umzusetzen, wurden in der Vorlesung des Wintersemesters begonnen. Im Sommersemester folgen weitere „Einrichtungsversuche“ im Seminarangebot und im Rahmen von Unterrichtsbesuchen. Der Praxistest wird zeigen, inwieweit es gelungen ist, die drei Traditionsstränge miteinander kohärent zu verbinden. Zugleich gilt es, die korrigierenden, machtkritischen Ansätze aus der materialistischen Perspektive sowie die Betroffenheitsperspektive der

53 Klafki, Wolfgang (1985) 133.

Critical Studies in Theorie und Planungskonzept weiter zu verankern. Um den Entwurf praxisnäher und praktikabler zu gestalten, bedarf es weiterer Ausarbeitungen zu Planung, Durchführung, Evaluation und empirischer Überprüfung.

Dieser Entwicklungsprozess wird von der Fragestellung begleitet, wie die Komplexitätssteigerung dieser Fachdidaktik in der praktischen Umsetzung bewältigt werden kann. Die drei inklusiven (Feuser'schen) Prinzipien und die Elementarisierung in der dreifachen didaktischen S-T-O-Analyse stets mitzubedenken und in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, ist mehr als herausfordernd. Die Anpassung des Unterrichtsnotationsschemas bot einen Einblick in das „Entwicklungslabor" dieser Didaktik. Mit eigenen Spalten und Dimensionen erhalten Binnendifferenzierung, Individualisierung und Kooperation eine klare Verortung im Notationsschema. Und mit der von Klafki vorgeschlagenen linken Spalte der Aneignung wird die *doppelseitige Erschließung* als Kern dieser geistes- und bildungswissenschaftlichen Didaktik markiert und im Sinne der entwicklungslogisch gedachten Zugangs- und Aneignungsformen weiter elaboriert. Bei der bildsamen Aneignungstätigkeit (T) dieser Dimension wird insbesondere die kooperierende Tätigkeit des gemeinsamen Lernens der Verschiedenen im Kontext der *Tätigkeitstheorie* mitbedacht, inklusive des Lernens der Lehrenden und des Lehrens der Lernenden! Diese kooperativ-inklusiven Bildungsprozesse sind dezidiert differenzsensibel ausgerichtet, indem konsequent die drei inklusiven Prinzipien Feusers und die Elementarisierungsprozesse nach dem Tübinger Modell berücksichtigen werden.

Diese inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt versteht sich als ein kleiner, jedoch bedeutsamer wissenschaftlicher Gelingensbeitrag, um das *Mit- und Voneinander-Lernen der Verschiedenen* im Religionsunterricht zu ermöglichen und Inklusion nicht – noch weiter – scheitern zu lassen. Denn ohne *sozio-ökologische Einbeziehung* und *solidarischen Zusammenhalt* haben unser Land und unsere Welt keine Zukunft. Statt an einer falschen Stelle zu sparen, ist *hier* eine entschiedene Investition und Innovation geboten, eine Investition, die kurz- und langfristig Sparpotentiale durchaus impliziert.

Literatur

Anderssohn, Stefan (2016). *Handbuch Inklusiver Religionsunterricht: Ein didaktisches Konzept. Grundlagen – Theorie – Praxis*. Neukirchener Verlagsgesellschaft.

Bohne, Eva, Marquardt, Bettina, Murmann, Ulrike & Schweiker, Wolfhard (Hrsg.). (2026). *Aus der Geschichte gelernt? Disability Studies und Disability History fordern Kirche und Theologie heraus.* Kohlhammer.

Borsch, Frank, & Gold, Andreas (Hrsg.). (2023). *Kooperatives Lernen: Theorie – Anwendung – Wirksamkeit.* (4. aktual. Aufl.). Kohlhammer.

Bruner, Jerome S., Oliver, Rose R., & Greenfield, Patricia M. (1966). *Studies in Cognitive Growth: A Collaboration at the Center for Cognitive Studies.* John Wiley & Sons.

Büttner, Gerhard, & Dieterich, Veit-Jakobus (2016). *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Chaiklin, Seth (2010). Die Zone der nächsten Entwicklung. In Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel & Birgit Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (S. 78–87). Kohlhammer.

Delling, Sarah, & Riegel, Ulrich (2022). *Religionsunterricht planen: Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde* (3., aktual. Aufl.). Kohlhammer.

Feuser, Georg (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In Anne Hildeschmidt, & Irmtraud Schnell (Hrsg.): *Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–35). Juventa.

Feuser, Georg (2005). *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung* (2. Aufl.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feuser, Georg (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel, & Birgit Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Kohlhammer.

Feuser, Georg (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand" – eine Entwicklung induzierendes Lernen. In Ders. & Joachim Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Kohlhammer.

Feuser, Georg (2017). Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In Ders. (Hrsg.): *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 183–285). Psychosozial-Verlag.

Feuser, Georg (2021). Entwicklungslogische Didaktik: Eine Conditio sine qua non einer humanen und demokratischen Schule ohne Ausgrenzung. In Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer, & Susanne Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schulentwicklung* (S. 205–211). Waxmann.

Grasser, Patrick (2014). *Inklusion im Religionsunterricht: Vielfalt leben.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Grümme, Bernhard, Schlag, Thomas, & Ricken, Norbert (Hrsg.). (2021). *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft.* Kohlhammer.

Hecke, Marie, Kammeyer, Katharina & Neumann, Anne (Hrsg.). (o. J.) *Andere Geschichten erzählen: Ebenbildlichkeit, Heilung und die Rede von Gott in disabilitysensibler Theologie.* Kohlhammer.

Heinen, Norbert (2017). Elementarisierung. *In Ziemen, Kerstin (Hrsg.), Lexikon Inklusion* (S. 64–65). Vandenhoeck & Ruprecht.

Jantzen, Wolfgang (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik.* (Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen, Bd. 1). Beltz.

Klafki, Wolfgang (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (ergänzte Aufl.). Beltz.

Klafki, Wolfgang (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Beltz.

Knauth, Thorsten, Möller, Rainer, & Pithan, Annebelle (Hrsg.). (2020). *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen.* Waxmann.

Kohlmeyer, Theresa (2018). Dekonstruktion eines Mythos: Vygotskijs Zone der nächsten Entwicklung und Feusers kindzentrierte basale Pädagogik. In Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, & Hanna Roose (Hg.), *Heterogenität im Klassenzimmer* (S. 59–74). Sauter.

Liedke, Ulf & Schweiker, Wolfhard (2026). *Inklusion im theologischen und diakoniewissenschaftlichen Diskurs: Schwerpunkte der zurückliegenden Dekade. Theologische Literaturzeitung, 151(3),* 153–170.

Liedke, Ulf (2009). *Beziehungsreiches Leben: Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hrsg.). (2009). *Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte.* Neckar-Verlag.

Möller, Rainer (2012). *Guter (Religions-)Unterricht zwischen Kompetenzorientierung und inklusiver Didaktik.* Comenius-Institut.

Peter, Karin (2018). Inklusive (Herausforderungen für die) Religionsdidaktik. In Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, & Hanna Roose (Hrsg.), *Heterogenität im Klassenzimmer* (S. 87–101). Sauter.

Platte, Andrea (2005). *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten: Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse.* MV-Verlag.

Reich, Kersten (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule.* Beltz.

Reis, Oliver (Hrsg.). (2021). Inklusion. In Ulrich Kropac, & Ulrich Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 472–477). Kohlhammer.

Rothgangel, Martin (2023). Vom konvergenz- zum differenztheoretischen Ansatz: Ein Beitrag zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In Bernhard Grümme, & Manfred L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 130–145). Kohlhammer.

Schweiker, Wolfhard (2012). *Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden* (Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg, hg. von Hartmut Rupp & Stefan Hermann). Calwer.

Schweiker, Wolfhard (2019). Zugangs- und Aneignungsformen im Kontext der inklusiven Religionsdidaktik am Beispiel „Abendmahl: Seht und schmeckt!" In Annebelle Pithan & Agnes Wuckelt (Hrsg.), *Miteinander am Tisch: Tische als Ort sozialer Utopien* (S. 105–124). Waxmann.

Schweiker, Wolfhard (2023). Überlegungen zum Heterogenitätsbegriff aus inklusionstheoretischer Perspektive. In Bernhard Grümme & Manfred L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken: Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 69–84). Kohlhammer.

Schweiker, Wolfhard (2024). *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive* (2., aktual. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Schweitzer, Friedrich (2018a). *Elementarisierung und Kompetenz: Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht" profitieren* (4., überarb. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Schweitzer, Friedrich (2018b). Religionsunterricht planen: Zum Verhältnis zwischen Kompetenzen und Lernzielen. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 70(4)*, 360–371.

Schweitzer, Friedrich (Hrsg.). (2003). *Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele.* Neukirchener.

Schweitzer, Friedrich, Haen, Sara, & Krimmer, Evelyn (2019). *Elementarisierung 2.0: Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Seitz, Simone (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache'. *Zeitschrift für Inklusion-online.net 1*(1), o. S. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184.

UN-BRK. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.). (2010). *Alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (amtliche deutsche Übersetzung, Schattenübersetzung, englisches Originaldokument in leichter Sprache).* Enno Hurlin.

Wiater, Werner (2020). *Unterrichtsplanung: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik.* Auer.

Wocken, Hans (2013a). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine* (4. Aufl.). Feldhaus.

Wocken, Hans (2013b). *Zum Haus der inklusiven Schule: Ansichten – Zugänge – Wege.* Feldhaus.