

Grantz, Rebecca; Kammeyer, Katharina

"Dann klaut er eben den Ball, das ist doch viel besser". Transformationen von Kooperation und Differenz im Inklusiven Religionsunterricht

Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: *Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 197-205



Quellenangabe/ Reference:

Grantz, Rebecca; Kammeyer, Katharina: "Dann klaut er eben den Ball, das ist doch viel besser". Transformationen von Kooperation und Differenz im Inklusiven Religionsunterricht - In: Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: *Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 197-205 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359026 - DOI: 10.25656/01:35902; 10.35468/6240-19

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359026>

<https://doi.org/10.25656/01:35902>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Rebecca Grantz und Katharina Kammeyer

**„Dann klaut er eben den Ball,
das ist doch viel besser.“**

Transformationen von Kooperation und Differenz im Inklusiven Religionsunterricht

Abstract

Im Rahmen des Projektes *EmpIRU*¹ werden Religionsunterrichtsstunden an inklusiven Grundschulen in NRW im Interesse am Erfahrungswissen der dort Lehrenden und Lernenden über einen längeren Zeitraum hinweg videografiert. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf den Umgang mit Verschiedenheit in alltäglichen Kommunikationsprozessen. Gefragt wird danach, inwiefern Differenzen hergestellt und reproduziert werden und durch welche Lernformen es gelingt, negative Zuschreibungen abzubauen sowie Partizipationsmöglichkeiten zu erhöhen. Ein Fallbeispiel markiert den Spannungsreichtum kooperativer Einheiten unter besonderer Berücksichtigung nonverbaler und verbaler Ausdrucksformen. Hier begegnen Schüler:innen der Herausforderung, Zuschreibungen und Bewertungen gegenüber dem Aussehen und Verhalten von Menschen zu interpretieren. Hiervon ausgehend wird nach dem Transformationspotenzial religiöser Bildungssettings zur Wertereflexion und Subjektstärkung gefragt.

Schlagworte: Inklusiver Religionsunterricht; Wertereflexion; Praxeologische Unterrichtsforschung

1 Einleitung

Praxistheoretische Modellierungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis liegen im Fach Religion insbesondere durch die empirischen Studien der Religionspädagogin Hanna Roose (2024) vor. Roose kritisiert in ihren Arbeiten

1 Das Akronym *EmpIRU* steht für das Forschungsprojekt „Empirische Studien zu Inklusivem Religionsunterricht“ unter der Leitung von Prof. Dr. Katharina Kammeyer am Institut für Ev. Theologie (Religionspädagogik) an der TU Dortmund.

eine überwiegend defizitär ausgerichtete, die Alltagspraxis durch normative Ratschläge korrigierende religionspädagogische Unterrichtsforschung in der Didaktik und sensibilisiert für eine Forschungsperspektive, die die Eigenlogiken des Alltagsunterrichts anerkennt. Orientiert an dem wechselseitigen Modell, programmatische Normen (top-down) mit den Beobachtungen in erfahrungsgeleiteter Praxis (bottom-up) in einen kritisch-konstruktiven Dialog zu bringen, fragt auch *EmplRU* nach der Passung normativer Ziele einer Inklusiven Religionspädagogik in Verschränkung mit den vorfindlichen Strukturen in heterogenen Lerngruppen. Im Vordergrund steht die Ausgestaltung von Kooperationsformen und Differenzierungen im Lernen am gemeinsamen Gegenstand und die Rekonstruktion von Ein-/Ausschlusspraktiken in performativen Unterrichtsphasen.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf eine Sequenz aus dem Unterricht einer 3. Klasse an einer langjährig inklusiv arbeitenden Grundschule. Thema der Einheit „Du bist einmalig“ ist die Auseinandersetzung mit negativen und positiven Bewertungen. An diesem Beispiel werden im Folgenden Peerinteraktionen in Bezug auf Differenzsetzungen und partizipative Strukturen untersucht. Im Datenmaterial sind sowohl abwertende Äußerungen als auch ermächtigende Schüler:innenhandlungen wahrzunehmen, durch die das Subjekt einen „Zugewinn an Selbstbestimmung, solidarischer Vernetzung und strukturell relevanter Wirksamkeit“ erfährt, was Georg Bucher (2025, S. 97) als Empowerment kennzeichnet. In diesem Sinne verstehen wir Transformation als empowernden Prozess hin zu einer gleichberechtigten Teilhabe der Verschiedenen, insbesondere zur Mitwirkung aller an unterrichtlichen Entscheidungsprozessen. Hierbei spielt eine Rolle, dass einige Kinder der Klasse vor allem nonverbal kommunizieren. Insofern die Umsetzung von Inklusion im Kontext Schule Veränderungen auf systemischer, struktureller und unterrichtspraktischer Ebene erfordert, interessiert uns also die Mikroebene (vgl. Moser & Sasse 2008, S. 80).

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie es Religionslehrkräften in inklusiven Klassen unter Berücksichtigung komplexer Interaktionssituationen gelingen kann, die Komplexität des Lerninhalts zu erhalten und Heranwachsende für den Wert eines jeden Menschen zu sensibilisieren. Theologisch grundlegend hierfür ist die Perspektive des christlich-jüdischen Menschenbildes hinsichtlich der bedingungslosen Annahme des Menschen durch Gott und der Gottesebenbildlichkeit eines jeden Menschen. „Die Wertschätzung des Menschen ohne Ansehen der Person ist eine Kernaussage der biblischen Botschaft“ und „umfasst den Menschen an sich in seiner Unperfektheit und mit seiner Unfähigkeit fehlerfrei handeln zu können“ (Jung, 2022, S. 41). Im Folgenden wird hierzu der Ansatz der Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt (Knauth et al., 2020) kurz vorgestellt, an dem sich *EmplRU* orientiert.

2 Theoretischer Rahmen

Asbrand et al. (2020, S. 521) beschreiben in Bezug auf inklusive Unterrichtskonzepte das verbreitete Phänomen, „dass im individualisierten Unterricht, wie im instruktiven, lehrpersonengesteuerten Unterricht auch, Differenzkategorien der Leistung, Geschlecht, Ethnizität aufgerufen werden.“ In inklusiver Praxis entstehen zudem wieder neue Kategorien, über die Differenz hergestellt und Schüler:innen adressiert werden, z.B. hinsichtlich ihrer Aufmerksamkeitsspanne oder Selbstständigkeit (Häsel-Weide et al. 2024, S. 147). Diese werden u.a. in kooperativen Unterrichtsphasen sichtbar, wenn Schüler:innen einander in Hilfesituationen begegnen. In der Interpretation inklusiver Kontexte sind wir uns auch der problematischen Eingebundenheit von Vielfalt in gesellschaftliche Strukturen bewusst und bedenken die Anerkennung von Differenz unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheitslagen und machtvollen Platzierungen. In den didaktischen Strukturen einer *Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt* (Knauth et al., 2020) spiegelt sich daher das Ziel, Differenzen und Gemeinsamkeiten in die Planung und Gestaltung religiöser Bildungsprozessen einzubeziehen, um „über dialogische Formen des Lernens in heterogenen Settings eine ‚egalitäre Differenz‘ (Prenzel 2006) zu realisieren, die ihre gesellschaftliche Gestalt in einem demokratischen Umgang mit religiöser, kultureller, sozialer und geschlechtsbezogener Vielfalt besitzt“ (Knauth, 2015, S. 5). Die machtkritische und emanzipatorische Motivation einer *InReV*² findet sich im konzeptionellen Vorschlag zur Arbeit an *Schlüsselthemen* und dem Anspruch wieder, „religiöses Lernen inmitten einer Vielfalt von Hintergründen und Voraussetzungen zu verorten, mit Blick auf diese Vielfalt von Perspektiven und Erfahrungen Unterrichtsgegenstände auszuwählen und in eine Vielfalt von Zugängen zu übersetzen“ (Knauth et al., 2020, S. 55). Die Wiederentdeckung der politischen Dimension im Religionsunterricht (Naurath 2019) und das Ernstnehmen des Kinderrechtes auf Bildung und Religionsfreiheit (Pirner, 2024) verstehen wir als wichtigen Beitrag zu den transformativen Prozessen inklusiver Bildung auf der Makro-Ebene sowie die Übersetzung dieser Ansprüche in realisierbare Unterrichtssettings als notwendige subjektorientierte Herausforderung auf der Mikro-Ebene.

3 Methodik

Die fokussierte Unterrichtseinheit wurde im Winter 2023 videografiert sowie in Beobachtungsprotokollen festgehalten. Insgesamt wurden in dieser Lerngruppe 16 Unterrichtsstunden von jeweils 45 Minuten aufgezeichnet. Mit

2 Im Folgenden ist die Konzeption einer *Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt* (Knauth et al. 2020) als *InReV* abgekürzt.

Asbrand & Martens (2022, S. 22) gehen wir davon aus, dass verschiedene Interaktionen simultan stattfinden und verinnerlichte Routinen dazu beitragen, dass Unterricht nach bestimmten Logiken verläuft. Die Datenauswertung erfolgt hieran anschließend mit der Dokumentarischen Methode, welche sich in der videografischen Unterrichtsforschung in inklusiven Lernsettings bereits bewährt hat (z.B. Hackbarth, 2015; Sturm, 2016). Die *Dokumentarische Methode zur Qualitativen Bild- und Videointerpretation* ist nach Bohnsack (2009) auf zwei Wissensformen ausgelegt. Während auf der Ebene des kommunikativen Wissens zu erfassen ist, WAS in den unterrichtlichen Situationen beobachtet werden kann, stellt sich auf der Ebene des konjunktiven Wissens die Frage nach dem WIE, d.h. die Frage nach handlungsleitenden Wissens- und Erfahrungsbeständen. Die nachfolgende Sequenz „Ball“ entstammt einer Arbeitsphase, in der die Kinder in Gruppen Rollenspiele einstudieren und an der sich sowohl explizites als auch konjunktives Wissen im Umgang mit Zuschreibungen und Bewertungen rekonstruieren lässt. Performative Elemente sind charakteristisch für den Religionsunterricht und prägen seit vielen Jahren die Fachkultur. Die Schüler:innen sind mit Klie (2003) herausgefordert, eine höchst aktive Rolle einzunehmen und diese auch zu verkörpern.

4 Bewertungsmuster in performativer Praxis

Ausgehend von einer Bilderbuchgeschichte haben sich die Drittklässler:innen in Bewertungssituationen hineingedacht und Situationen gesammelt, in denen Menschen für ihr Äußeres oder ihr Verhalten positiv/negativ bewertet wurden. In 5er-Gruppen sollen sie sich nun für eine Situation entscheiden und diese inszenieren. Die Gruppeneinteilung wurde von der Lehrkraft vorgenommen, wobei in jeder Gruppe ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf beteiligt ist. Eine Gruppe entscheidet sich zur Inszenierung eines Diebstahls. Die Kinder übernehmen Rollen des Hauseigentümers, der Einbrecher:innen und des Erzählers aus dem Off. Bei der folgenden Sequenz „Ball“ handelt es sich um einen Ausschnitt aus der Vorbereitungsphase. Die Gruppe trifft sich im Nebenraum des Klassenzimmers.

Sequenz „Ball“

Joris, Iskander, Mara, Lina und Jeremias sitzen im Stuhlkreis zusammen und besprechen die Rollenverteilung. Jeremias wird von seinen Mitschüler:innen die Rolle des Einbrechers angeboten und er nickt mit dem Kopf. Mara schließt sich ihm an und spielt ebenfalls eine Einbrecherin. Joris wählt die Rolle des Hausbesitzers und Lina wird die Geschichte aus dem Off erzählen. Iskander entscheidet sich nach längerer Überlegung ebenfalls für die Rolle eines Einbrechers. Die inhaltliche Planung des „Mini-Theaterstückes“ beginnt. Jeremias steht aus dem Sitzkreis auf und läuft auf

einen Schrank zu. Er bewegt die rechte Hand zur Schranktür. Iskander verfolgt die Handlungen seines Mitschülers und ruft: „Jeremias, jetzt benehm dich mal!“. Mara steht von ihrem Stuhl auf, schaut zu Jeremias, der die Schranktür nun langsam öffnet, und ruft: „Jeremias, komm mal hierhin, komm mal hierhin.“ Iskander steht mittlerweile neben Jeremias und drückt die Schranktür wieder zu: „Nein, kein Ball.“ Lina steht ebenfalls auf und spricht in den Funksender zu Jeremias Hörgerät: „Jeremias! NEIN, NEIN, NEIN! Jeremias, Jeremiri! Komm mal neben mich. Wir spielen gleich.“ Joris bleibt an seinem Platz. Als alle Kinder wieder auf ihren Stühlen sitzen, zeigt Joris mit dem Finger auf den Schrank und sagt: „Dann klagt er eben den Ball, das ist doch viel besser.“ Iskander stimmt zu: „JA, er kann den Ball klauen.“ Mara setzt sich daraufhin zu Jeremias: „DU KLAUST DEN BALL, ABER NICHT FUSSBALL SPIELEN.“ Dabei schüttelt sie den Kopf. Iskander läuft zum Schrank, öffnet die Tür und holt einen Softball heraus.

Der Sequenz „Ball“ sind Bewertungsmuster in doppelter Weise inhärent. Auf Sachebene haben sich die Kinder kurz vor Beginn der dargestellten Sequenz *explizit* für eine Situation entschieden, in der sie den Diebstahl als menschliches Handeln vor dem Hintergrund eigener Wertmaßstäbe und Moralvorstellungen negativ bewerten. In der Probe des Rollenspiels treten nun die *impliziten* Bewertungsmuster der Schüler:innen hervor, die sich in ihren Interaktionen außerhalb des fiktiven Handlungsraumes dokumentieren. So wird an ihren Absprachen sichtbar, wie sich die Kinder zu der „Spannung von Autonomie und Angewiesenheit bzw. Selbstoptimierung und Selbstvertretung“ verhalten (Kammeyer, 2021, S. 254). Der Schüler Jeremias äußert sich vor allem nonverbal. Das im Beispiel stark kollektivierte Wissen darüber, wie in der Gruppe kooperiert wird, wenn er dabei ist, ist der Situation vorgeordnet. Zunächst wird eine zugeschriebene Unfähigkeit von Jeremias aktualisiert, womit spezifische „Beteiligungs(un)möglichkeiten“ einhergehen (Schiller et al., 2021, S. 80). Auf seine sich im Anschluss entwickelnde Partizipation am Rollenspiel nehmen Dominanz- und Empowermentstrukturen Einfluss, die wir im Folgenden interpretieren.

4.1 Dominanzstruktur

In der Äußerung: „Jeremias, jetzt benehm dich mal“ steckt die Bewertung, dass Jeremias sich nur in Ausnahmefällen „benehmen“ kann. Mara, Iskander und Lina adressieren ihren Mitschüler direktiv, indem sie ihm die Anweisung geben, sich wieder auf seinen Stuhl zu setzen. Warum Jeremias zum Schrank geht und den Ball herausnehmen möchte, wird nicht erfragt, vielmehr wird ihm Ungehorsam zugeschrieben und der Schüler bevormundet. Sein Handlungsraum ist im Vergleich zu dem seiner Mitschüler:innen begrenzt. Als Iskander wenig später zum Schrank geht, interveniert kein Kind. Hinzukommt die infantile Ansprache von Jeremias als „Jerimiri“. Mit Formen der Vernied-

lichung geht eine Hierarchisierung und die Herabsetzung seines Verhaltens einher. Die Aussage „Wir spielen gleich“ aktualisiert eine „Extrapausen“-Regelung, die dem Schüler nach einer gewissen Konzentrationsphase zugesteht, im Spielen eine Pause zu finden (Merl, 2019, S. 100). Insgesamt ist eine Unfähigkeitzuschreibung präsent, die nicht vorsieht, dass sich Jeremias durch eigene Impulse in die Erarbeitung einbringen kann bzw. höchstens ‚durchhalten‘ kann, bis das Rollenspiel beginnt.

4.2 Empowermentstruktur

Dass Jeremias' Beitrag zur Gruppenarbeit der verbalsprachlichen Übersetzung bedarf, zeigt sich in der Folgesequenz. In der fürsprechenden Reaktion von Joris auf das selbstbestimmte, nonverbale Handeln seines Mitschülers dokumentiert sich eine Struktur ermächtigender Kooperation. Joris verhält sich in der Gruppenarbeit zunächst passiv und ist Beobachter des Geschehens. Als er sich zuvor einmal einschalten möchte, weist Iskander ihn zurück. Nun verstärkt er den nonverbalen Impuls von Jeremias ebenfalls nonverbal durch die Zeigegeste, verbalisiert das Tun seines Mitschülers aber auch, indem er der Gruppe mitteilt, dass der Ball doch als Einbruchsgegenstand fungieren könne. Damit wird die *Solidaritätsfähigkeit* (Domsgen, 2025) von Joris und die auf diesem Wege ermöglichte Partizipation von Jeremias an der Erarbeitung des Lerngegenstandes zur *geteilten Erfahrung* (Hackbarth, 2025). Mara reagiert, indem sie Jeremias anweist, den Ball zu klauen, aber nicht damit zu spielen. Sie unterstützt ihre Äußerung gestisch. Lina greift auf eine materielle Ressource zurück, indem sie zur Unterstützung der Situation das Assistenzsystem zu Jeremias' Hörgerät integriert.

5 Resümee

Im Zentrum der Einheit steht die Reflexion von Bewertungen in Bezug auf lebensweltliche Erfahrungen und das individuelle Selbstkonzept. Die Kinder sind hierbei herausgefordert, sich zunächst (in Auseinandersetzung mit der Bilderbuchgeschichte vor der dargestellten Szene) in eine Person hineinzuversetzen, die eine Abwertung ihrer Fähigkeiten erfährt und danach eigene Begründungen zu finden, in denen sie Verhalten von Menschen beurteilen. Mittels solcher Wertereflexion bearbeiten die Kinder ein Schlüsselthema inklusiven Religionsunterrichts und eine ethische Bildungsaufgabe (Kammeyer, 2021). Der nonverbale Beitrag eines Schülers irritiert dabei die unterrichtliche Ordnung, verbalsprachlich zu kommunizieren und läuft damit „Gefahr, resonanzlos zu bleiben“ (Domsgen, 2025, S. 89). Entscheidend ist die Erweiterung seines Möglichkeitsraumes und seiner Entfaltungsmöglichkeiten (Domsgen,

2025). Wenn wir *doing transformation* mit Bucher (2025, S. 100) als *doing empowerment* verstehen, geht es vor allem darum, dass sich Menschen aus Abhängigkeitsstrukturen befreien und ihre Handlungsmacht steigern. Die „Offenheit für Mitgestaltungsprozesse“ (Domsgen, 2025, S. 89) setzt voraus, dass soziale Ungleichheit zuvor von zumindest einer Person wahrgenommen und reflektiert worden ist, um in der Gruppe Veränderungsprozesse zu motivieren. Insbesondere Joris erfüllt in diesem Sinne den Arbeitsauftrag der Lehrkraft, den Gefühlen desjenigen nachzuspüren, dessen Verhalten abgewertet wird.

Um nachhaltige Umgangsformen im Zeichen der unbedingten Anerkennung jedes Menschen zu fördern und die Auseinandersetzung fachlich zu vertiefen, sind neben der spielerischen Auseinandersetzung Reflexionsräume notwendig. Ferner wäre zu untersuchen, inwiefern sich die empowermentorienteerte Erarbeitung von Schlüsselthemen im Religionsunterricht auf das alltägliche (Sprach-)Handeln von Schüler:innen auswirkt. Für die Unterrichtspraxis kann als Impuls formuliert werden, stärker auf nonverbale Beiträge zu reagieren und u.a. Körpersprache als gleichberechtigten Kommunikationsweg anzuerkennen. Eine konsequente Übersetzung nonverbaler Beiträge in Verbalsprache durch die Lehrkraft könnte sich positiv auf die Kommunikationskultur in inklusiven Kontexten auswirken, insbesondere, wenn Schüler:innen den Nutzen der Übersetzungsleistung erkennen und diese Sprachhandlung für sich übernehmen.

Am Beispiel wurden also Konstruktionen von Differenz und Kooperation in Transformation sichtbar. Es kann festgehalten werden, dass schon kleine performative Akte den Anstoß zur Veränderung exklusiver Haltungen in inklusiven Lernsettings geben können. Insofern leisten auch Szenen wie im hier sichtbaren Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag zur Stärkung menschenrechtlicher Orientierungen und gemeinschaftsförderlicher Einstellungen.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2022). Documentary Classroom Research. Theory and Methodology. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis (S. 19-38). Springer.
- Asbrand, B., Gasterstädt, J., Hackbarth, A. & Martens, M. (2020). Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 517-528). Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2011). Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.

- Bucher, G. (2025). Research on empowerment – Empowerment through research? Überlegungen zur religionspädagogischen und praktisch-theologischen Empowerment-Forschung. *Evangelische Theologie*, 85(2), 96-105.
- Domsen, M. (2025). Über, von und in empowerment lernen – und so Reflexionsräume neu ausloten. *Evangelische Theologie*, 85(2), 85-96.
- Hackbarth, A. (2015). Adressierung von Hilfsbedürftigkeit in inklusiven Lerngruppen aus Perspektive der praxeologischen Unterrichtsforschung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung* (S. 241-251). Julius Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2025). Empowerment als geteilte Erfahrung. Eine erziehungswissenschaftliche und praxeologisch-wissenssoziologische Perspektivierung. *Evangelische Theologie*, 85(2), 105-116.
- Häsel-Weide, U., Kammeyer, K., Kruse, I., Laubenstein, D., Reis, O., Rohlfing, K.J., Schröer, F. (2024). *Inklusion verstehen. Szenen aus dem Unterricht in interdisziplinärer Reflexion*. Stuttgart, Kohlhammer Verlag.
- Jung, U. (2022). Schüler:innen in sonderpädagogischer und theologischer Perspektive. In P. Grasser & U. Jung (Hrsg.), *Religionsunterricht in Inklusionsklassen und an Förderschulen. Ein Buch für die Praxis* (S. 39-50). Religionspädagogisches Zentrum Heilbronn.
- Kammeyer, K. (2021). Ethische Bildung und inklusionsorientierter Religionsunterricht. In K. Lindner & M. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch ethische Bildung* (S. 250-258), Mohr Siebeck.
- Klie, T. (2003). Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht. *Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde*, 13(4), 171-177.
- Knauth, T. (2015). Inklusive Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven. In I. Nord (Hrsg.), *Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen* (S. 48-67). Evangelische Verlagsanstalt.
- Knauth, T., Möller, R. & Pithan, A. (2020). *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (S. 17-63), Waxmann Verlag.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Julius Klinkhardt.
- Naurath, E. (2019). Darf religiöse Bildung politisch sein? Zur politischen Dimension des Religionsunterrichts. *rpi-Impulse. Beiträge zur Religionspädagogik aus EKKW und EKHn*, 5(3), 6-9.
- Pirner, M. (2024). Menschenrechte, Demokratie und Politik im Religions- und Ethikunterricht. Eine quantitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne aller Bundesländer. *Religionspädagogische Beiträge*, 47 (3), 61-71.
- Roose, H. (2024). Praxeologie als Brücke zwischen religionspädagogischer Unterrichtsforschung und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 76(4), 368-378.
- Schiller, D., Rode, D., Zander, B. & Wolff, D. (2021). Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formalinklusive Grundschulsport. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 67-81.
- Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. München, Ernst Reinhardt.
- Sturm, T. (2016). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Inklusion online*, 9(4).

Autorinnen

Kammeyer, Katharina, Prof. Dr.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7007-2552>

Technische Universität Dortmund

Arbeitsschwerpunkte: Grundfragen religiöser Bildung im Horizont einer Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt, Praxistheoretische empirische Unterrichtsforschung, Dis/ability Studies und Theologie

katharina.kammeyer@tu-dortmund.de

Grantz, Rebecca,

ORCID <https://orcid.org/0009-0007-5826-5481>

Technische Universität Dortmund

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Religionspädagogik und -didaktik, Praxeologische Unterrichtsforschung

rebecca.grantz@tu-dortmund.de