

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Fachdidaktische Konzeptionen

Clauß Peter Sajak, Rainer Möller

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100013/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Fachdidaktische Konzeptionen

Clauß Peter Sajak, Rainer Möller

1. Zum Begriff der Fachdidaktischen Konzeption

Mit dem Begriff der Fachdidaktischen Konzeption wird in diesem Artikel wie auch in den diesem durch Verlinkung zugewiesenen Folgeartikeln eine in der Geschichte der → [Religionspädagogik](#) wirksame „einflussreiche Theorie religiöser Bildung verstanden, die 1. geschichtlich und soziokulturell bedingt ist, was sich im theoretischen Bereich insbesondere durch die Konkurrenzstellung zu anderen Konzeptionen dokumentiert, und 2. öffentlich wirksam ist, was sich im praktischen Bereich insbesondere durch umfassende Auswirkungen auf den Religionsunterricht dokumentiert“ (Rothgangel, 2012, 74). Damit folgt dieser Beitrag der Definition von Martin Rothgangel und Peter Biehl, die in einer systematischen Durchschau der unterschiedlichen historischen Theorien zum Religionsunterricht (→ [Religionsunterricht, evangelisch](#); → [Religionsunterricht, katholisch](#)) zu einer solchen begrifflichen Kategorisierung gelangt sind. Der Begriff selbst ist allerdings nicht unproblematisch und wird deshalb an verschiedenen anderen Orten entsprechend kritisiert, so z.B. bei Georg Hilger, Ulrich Kropač und Stephan Leimgruber (2010, 61 u.ö.), die im Rahmen einer dezidiert katholischen Religionsdidaktik von konzeptionellen Entwicklungslinien bzw. Prinzipien sprechen, aber auch bei Norbert Mette und Friedrich Schweitzer, welche die Rubrik „Konzeptionen der Religionsdidaktik“ als eine problematische Sichtweise bezeichnen (Mette/Schweitzer, 2002, 22). Unabhängig von der Frage, wie die Geschichte des Religionsunterrichts im 20. Jahrhundert begrifflich markiert und beschrieben werden kann, zeigt sich in der nur angedeuteten Debatte aber auch, dass die Konzeptionen selbst in der evangelischen wie katholischen Religionspädagogik in der Regel analog ausgebildet, reflektiert und weitergeführt worden sind. Trotz unterschiedlicher theologischer Akzentuierungen in den beiden Konfessionen scheinen sich in der Didaktik also offensichtlich die Kontexte von Schule und Kindheit bzw. Jugend stärker durchzuprägen als kontroverstheologische Items. Lediglich in der Begrifflichkeit zeigen sich ab und zu konfessionelle Eigenheiten, die entsprechend im Folgenden auch aufgegriffen werden.

2. Zur Geschichte der Konzeptionen

Der Bogen fachdidaktischer Konzeptionen lässt sich in beiden Konfessionen von

instruktionstheoretisch-verkündenden Modellen in der Zeit von Kaiserreich, Weimarer Republik und Nachkriegszeit hin zu subjektorientierten Ansätzen des gegenwärtigen, stark an Binnendifferenzierung und Individualisierung orientierten Schulunterrichts schlagen. Auch eine Untersuchung der fachdidaktischen Konzeptionen durch die Jahrhunderte seit der Reformation bis zum 1. Weltkrieg wäre ein lohnendes Unterfangen, für das hier allerdings kein Raum ist. Vielmehr wird hier auf die ausführlichen Darstellungen bei Rainer Lachmann (2012, 53-72) und Georg Hilger, Ulrich Kropač und Stephan Leimgruber (2010, 41-44) verwiesen. Blickt man auf die ersten fünf Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts, so sind der evangelische wie katholische Religionsunterricht von einer Form des Lehrens und Lernens geprägt, das seine Tradition in der → [Sakramenten-](#) und Gemeindekatechese der christlichen Konfession hat. In der protestantischen Terminologie wird dieser Unterricht als → [Evangelische Unterweisung](#), in der katholischen als → [Kerygmatischer Religionsunterricht](#) bezeichnet. Gemeinsam ist beiden Konzeptionen, dass in Bibel und → [Katechismus](#) das Kerygma, also die frohe Botschaft des christlichen Glaubens verkündet werden soll. Ein solcher Unterricht fokussiert sich also auf das religiöse Bekenntnis und die Glaubensweitergabe und setzt entsprechend auf eine monologische Unterrichtsstruktur, die auf Adressatenbezug und -kontext wenig Wert legt. Auch das inszenierte Frage-Antwort-Schema der klassischen Katechismen, die in dieser Zeit noch als Unterrichtsmedium verwendet werden, sollte darüber nicht hinwegtäuschen. Exegetische und theologische Erkenntnisse werden hier nur wenig beachtet. Auch wenn es in beiden Konfessionen verschiedene Aufbruch- und Reformversuche gab, so z.B. die sogenannte „Münchener Methode“ im katholischen Bereich (Hilger/Kropač/Leimgruber, 2010, 44f.), so hat dieser verkündende Unterrichtsstil bis in die 1960er Jahre hinein die religionspädagogische Praxis geprägt. Erst in dieser Zeit entwickelt sich aus der verstärkten Rezeption der theologischen Diskurse in Religionsgeschichte, Bibelwissenschaften und → [Religionspsychologie](#) ein neuer Ansatz, in dem nun das Verstehen des lernenden Subjekts mit seinen anthropogenen wie soziokulturellen Voraussetzungen in den Mittelpunkt des didaktischen Handelns rückt. Dieser Ansatz wird in Analogie zur philosophischen Begrifflichkeit → [Hermeneutischer Religionsunterricht](#) genannt. Ein solcher Unterricht, der sich auf der einen Seite am Sachgegenstand und seinen Erschließungsmöglichkeiten wie auch am Verstehenshorizont und dessen Voraussetzungen orientiert, kann im besten Sinne als dialogisch bezeichnet werden. Ohne Frage reagierte die Religionsdidaktik Mitte der 1960er Jahre auch auf eine zunehmende Kritik und Infragestellung des katechetischen Unterrichts im Rahmen der → [öffentlichen Schule](#). Der Kulturbruch von 1968 und die aufkommende religionskritische Grundstimmung in der Bundesrepublik Deutschland führten zu einer fortschreitenden Enttheologisierung von Religionsunterricht hin zu einem an den gesellschaftlichen wie individuellen Problemen orientierten Konzept von → [religiöser Bildung](#), die der evangelische Religionspädagoge Horst Gloy (1971, 67) in den Titel „Themen statt Texte!“ fasste. In dieser Konzeption des →

Problemorientierten Religionsunterrichts wird die Schülerorientierung zum entscheidenden Pol des religiösen Lernens, für dessen Strukturierung psychologische und soziologische Erkenntnisse wichtig werden: Es geht schließlich um die Veränderung der Gesellschaft und die Emanzipation des Einzelnen, indem der christliche Glaube zum Gelingen des individuellen Lebens wie auch des gesellschaftlichen Miteinanders beitragen soll.

Aufgefangen wurde dieser Pendelschlag im katholischen Bereich von einer ursprünglich materialkerygmatischen Katechese bzw. Unterweisung hin zu einer gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Ausrichtung des Religionsunterrichts durch die sogenannte Würzburger Synode (1972-1975), auf der die Katholische Kirche in Deutschland in einer bisher einmaligen Weise im Miteinander von Laien und Klerikern sich um die Umsetzung der wichtigsten Beschlüsse des II. Vatikanischen Konzils bemühte. Der Beschluss der Synode „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) widmete sich ausführlich der Problematik des schulischen Religionsunterrichts in seiner Spannung von lehramtlichen, gesellschaftlichen und individuellen Erwartungen. Um den Antagonismus zwischen kerygmatisch-verkündenden und schüler- bzw. gesellschaftsorientierten Zielvorstellungen für die religiöse Bildung in der Schule aufzuheben, entwickelten die Synodalen das Konzept eines sog. → *Korrelativen Religionsunterrichts*, der sowohl der Würde und Bedeutung der theologischen Botschaft wie auch den Erwartungen und Ansprüchen von Schülerinnen und Schülern gerecht werden sollte. Dabei steht die produktive Wechselwirkung von überlieferten Glaubensvorstellungen und den religiösen Erfahrungen der Menschen heute im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Ziel des Lernprozesses ist die wechselseitige Interpretation von Glaube und Leben, von Tradition und Gegenwart, von Gemeinschaft und Individuum. „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden“ (Der Religionsunterricht in der Schule, 1998, 2.4.2.). Mit Blick auf diese Zielsetzung bekommen nun dialogische Lernformen Vorrang: das → Erzählen und die Diskussion, das ästhetische Lernen und eine sorgfältige Symbolerziehung. Entsprechend bedeutend ist der *Symboldidaktische Religionsunterricht* (→ Symboldidaktik) in den folgenden beiden Jahrzehnten für die katholische Religionspädagogik geworden, bietet er doch den Schlüssel für die Übersetzung religiöser Erfahrungen und Traditionen in die Sprache von Schülerinnen und Schülern heute. Auch in der evangelischen Religionspädagogik entwickelt sich in den folgenden Jahren eine kritische Diskussion symboldidaktischer Konzepte, wiewohl ein analoger Paradigmenwechsel zur Korrelationsdidaktik erst in den 1990er Jahren mit dem Konzept der Elementarisierung erkennbar ist. In Rückgriff auf die bildungstheoretischen Überlegungen von Wolfgang Klafki und dem von ihm eingeführten Begriff des Elementaren projizierte Karl Ernst Nipkow einen *Elementarisierenden Religionsunterricht* (→ Elementarisierung). Dabei wird unter Elementarisierung die allen Lehr-Lernprozessen zugrunde liegende Konzentration von

Sachzusammenhängen mit dem Ziel der Vermittlung und Aneignung verstanden. Das Elementare wird generiert, wenn in einem solchen Lehr-Lernprozess durch die didaktische Reduktion von Wirklichkeit für Schülerinnen und Schüler erfassbare und erschließbare Lerngegenstände gestaltet werden. Dabei zeigt sich das Elementare nach Nipkow in vierfacher Weise, nämlich als Erfahrung, Zugang, Wahrheit und Struktur. Wenn im Folgenden elementare Erfahrungen und Zugänge den Schülerinnen und Schülern, die elementare Wahrheit und die elementare Struktur der Sache im Religionsunterricht zugeordnet werden, bildet sich ein ähnliches dialogisches Lehr-Lerngeschehen ab wie in der Korrelativen Religionsdidaktik. Entsprechend gelten Korrelationsdidaktik und Elementarisierung als konfessionelle Akzentuierungen des gemeinsamen Bemühens, eine didaktische Konzeption zu entwickeln, in der die Sache von Religion und Glaube genauso zur Geltung kommt wie die Perspektive und die Aneignungsbemühungen von Kindern und Jugendlichen.

3. Zur gegenwärtigen Diskussion

Im Kontext von gesellschaftlicher Ausdifferenzierung, vielfältiger Pluralisierung und fortschreitender Enttraditionalisierung ist in den letzten zehn Jahren das Pendel wieder stärker in Richtung von Schülerinnen und Schülern ausgeschlagen, in dem Sinne, dass nun wieder ein größeres Augenmerk auf das Interesse und die Aneignungsbereitschaft der Adressaten gelegt wird. Nun entsteht eine Vielzahl von Ansätzen und Konzeptionen, die sich alle als Ausdruck eines subjektorientierten Religionsunterrichts interpretieren lassen. Zu diesen Konzeptionen gehören der → [Kompetenzorientierte Religionsunterricht](#), der → [Performative Religionsunterricht](#), der → [Konstruktivistische Religionsunterricht](#), das → [Theologisieren mit Kindern](#) und Jugendlichen (→ [Jugendtheologie](#)) sowie der an → [Inklusion](#) orientierte Religionsunterricht.

3.1. Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Zur Beschäftigung mit der Kompetenzorientierung ist die Religionsdidaktik gewissermaßen von außen genötigt worden (umfassende Darstellung bei Obst, 2010; Michalke-Leicht, 2011). Nachdem zur Jahrtausendwende empirische Schulleistungsstudien (→ [Bildungsstudien](#)) (PISA, TIMSS, IGLU) offenbart hatten, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich längst nicht so gut abschneiden wie bis dahin angenommen, startete die Bildungsadministration im Verbund mit den Bildungswissenschaften eine umfassende Qualitätsoffensive. In Anlehnung an die Steuerungsphilosophie betrieblicher Produktionsabläufe wurde ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel eingeleitet, der mit der Formel „Vom Input zum Outcome“ nun die am Ende eines Lernzeitraums erworbenen und messbaren *Kompetenzen* von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt rückt und zum Orientierungspunkt für bildungspolitische Entscheidungen, einzelschulische

Maßnahmen sowie für die konkrete methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung macht. Dieser bildungspolitisch akzentuierte Umsteuerungsprozess hat drei wesentliche Entwicklungen angestoßen. *Grundlagentheoretisch* werden für die einzelnen Fächer Kompetenzmodelle erarbeitet, die anschaulich machen, welche Kompetenzen in den Domänen erworben werden können, welche Struktur sie bilden und wie sie sich sequenziell entwickeln. *Evaluationsbezogen* entfaltet sich gegenwärtig ein differenzierter und zum Teil hoch spezialisierter Diskurs um empirische Testverfahren und Evaluationsinstrumente, in dem ergründet wird, wie sich Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern valide und verlässlich messen lassen. *Methodisch-didaktisch* werden in den Fachdidaktiken praktische Konzeptionen und Modelle für die Gestaltung und Planung eines an Kompetenzen orientierten Unterrichts erarbeitet.

In allen genannten Bereichen sind auch die evangelische und katholische Religionsdidaktik aktiv, wobei sich gegenwärtig ein Schwerpunkt auf dem dritten Feld ausmachen lässt (Sajak, 2012 und Möller/Sajak/Khorchide, 2014). In diesem Kontext kristallisieren sich einige *Merkmale kompetenzorientierten Religionsunterrichts* heraus, wobei der Aspekt der Schüler- und Subjektorientierung besonders hervorsticht. → [Kompetenzorientierter Religionsunterricht](#)

- rückt das *Lernen* der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt, nimmt sie als Akteure ihres Lernens ernst und ist insofern „lernseitig“ ausgerichtet;
- legt Wert auf die Reflexion des Lernens und integriert *metakognitive* Elemente in den Lehr-Lernprozess;
- erhebt nicht nur zu Beginn einer Unterrichtseinheit, sondern kontinuierlich die *Lernausgangslage* der Schülerinnen und Schüler und passt die Lernangebote entsprechend an;
- verbindet konzeptionell *Wissen und Können* und vermeidet insofern die Anhäufung „toten“ Wissens;
- ermöglicht Lernen in lebensweltlich relevanten „Anforderungssituationen“;
- eilt nicht von Unterrichtseinheit zu Unterrichtseinheit, sondern macht im Blick auf den längerfristig angelegten Kompetenzerwerb den Unterrichtsverlauf transparent und ermöglicht einen *sequenziellen und kumulativen* Aufbau von Kompetenzen;
- bietet den Lernenden *kognitiv anregende* Aufgaben.

Ob es dem kompetenzorientierten Religionsunterricht wirklich seinem Anspruch gemäß gelingt, bessere und nachhaltigere Lernergebnisse bei Schülerinnen und Schülern hervorzubringen, dies nachzuweisen bleibt Aufgabe weiterer empirischer Forschung.

3.2. Performativer Religionsunterricht

Im Unterschied zu der von außen auf die Religionsdidaktik zukommenden Kompetenzorientierung hat sich die Diskussion um den → [performativen Religionsunterricht](#) ganz aus der religionspädagogischen Binnenwahrnehmung der heutigen Lebenswirklichkeit entwickelt, nämlich der Beobachtung, dass Kinder und Jugendliche infolge des Traditionsabbruchs in Familie und Gesellschaft heute kaum noch mit Formen gelebter Religiosität vertraut sind (Leonhard/Klie, 2006). Wenn es Ziel des schulischen Religionsunterrichts ist, Kinder und Jugendliche zum eigenverantwortlichen reflexiven Umgang mit religiösen Phänomenen zu befähigen, dann muss – so die Argumentation – der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler angesichts fehlender kirchlich-religiöser Sozialisation auch in religiöse Vollzüge einführen und ihnen die Möglichkeit bieten, die Praxis gelebter Religiosität quasi von innen zu erleben. Denn man kann nur über Phänomene angemessen reflektieren und diskutieren, die man auch wirklich kennt. Insofern kann man die im Religionsunterricht zu leistende ständige Wechselbewegung von der *Außenperspektive* auf Religion, also der reflexiv-distanzierten Beobachtung religiöser Phänomene, zur *Innenperspektive* im Sinne des sinnlichen Erlebens und Mitvollziehens religiöser Praxisvollzüge als Kennzeichen und Prinzip performativen Religionsunterrichts bezeichnen.

Der performative Religionsunterricht rekurriert auf zwei Traditionslinien und verbindet sie zugleich: Zum einen auf die in der Linguistik ausgebildete Theorie der (performativen) *Sprechakte* bzw. *Sprachhandlungen* und zum anderen auf die in den verschiedenen Sparten expressiver Ästhetik beheimatete *Performance* im Sinne leiblich-räumlicher Inszenierung.

Im Blick auf das notwendige Zusammenspiel von reflexiven Phasen und sinnlich-ästhetischen Handlungsvollzügen im Religionsunterricht liegt der performative Ansatz durchaus auf einer Linie mit dem Anliegen der Kompetenzorientierung: Auch religiöse Kompetenzen lassen sich nur in *Performanzsituationen* aktualisieren und zeigen. Auch zu symboldidaktischen Ansätzen gibt es deutliche Verbindungslinien, insofern es in ihnen um die didaktische Erschließung von Symbolen als *genuine Ausdrucksgestalten* religiöser Erfahrung geht, die eine informative, deskriptive Sprachform transzendieren.

Die Anfragen (z.B. Schambeck, 2007; Roose, 2006) an den performativen Ansatz richten sich zum einen darauf, ob die unterrichtlich inszenierten religiösen Handlungsvollzüge – entgegen den lebenswelt- und schülerorientierten Intentionen – nicht doch bloß auf Einübung in kirchliche Praxis zielen und insofern eine Reformulierung des kirchlich-kerygmatischen Religionsunterrichts darstellen (Themenheft *Performativer Religionsunterricht*, 2000). Zum anderen wird gefragt, ob das im Unterrichtskontext notwendigerweise didaktisch arrangierte religiöse *Probehandeln* wirklich schon das Verständnis für gelebte religiöse Praxis eröffnet (Kalloch/Leimgruber/Schwab, 2009, 327-341).

3.3. Konstruktivistischer Religionsunterricht

Am deutlichsten tritt die gegenwärtige Wendung zur Subjektorientierung in der Konzeption des → [konstruktivistischen Religionsunterrichts](#) in Erscheinung (als Überblick: Mendl, 2005). Dieser geht lerntheoretisch davon aus, dass Lernen ein individueller Prozess ist, in dem sich das lernende Subjekt aktiv mit der äußeren Realität auseinandersetzt und dabei zu eigenständigen Deutungen und individuellen „Konstruktionen“ von Wirklichkeit gelangt. Eine objektive Erkenntnis der Wirklichkeit ist nicht möglich, es gibt nur subjektive Wahrnehmungs- und Deutungsmuster von Wirklichkeit, die aber, so der interaktionistische Konstruktivismus, sozial-kommunikativ ausgetauscht werden. Religiöses Lernen ist so gesehen nicht die kognitive Einlagerung vorgegebener religiöser Wissensgehalte, sondern vollzieht sich in der selbsttätigen und kreativen Erschließung und Bearbeitung religionsbezogener Inhalte. Religionsunterricht in konstruktivistischer Sicht kann solche Prozesse aktiver Auseinandersetzung und subjektiver Aneignung nur in entsprechenden Lernarrangements anstoßen und ermöglichen, darf das Lernen aber nicht auf vorher festgelegte und erwartete Lernergebnisse fixieren (die Jahrbücher für konstruktivistische Religionsdidaktik, Büttner, 2010-2014).

Als ein wichtiges wissenschaftliches Referenzsystem dient dem konstruktivistischen Religionsunterricht gegenwärtig die Gehirnforschung mit ihren pädagogischen Implikationen. Neuere neurobiologische Forschung (→ [Neurowissenschaften](#); → [Neurodidaktik](#)) belegt die Einsicht, dass Lernen ein konstruktiver Prozess ist, in dem gehirneurobiologisch gesehen neue synaptische Strukturen entstehen, dadurch, dass neue Lerngegenstände mit bereits gebildeten Konstrukten und biografischen Erfahrungen aktiv vernetzt werden. Die Erkenntnisse der Hirnforschung sind für die konstruktivistische Religionsdidaktik in mindestens drei Hinsichten bedeutsam: Erstens müssen Vorerfahrungen und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht aktiviert werden, damit es zu individuellen Vernetzungsprozessen und damit zum Lernen kommt; zweitens geschieht dies am besten in einer dialogischen Unterrichtskultur, in der die Lernenden zu forschenden und entdeckenden Lernaktivitäten angeregt werden; und drittens gelingt Lernen am ehesten in einer wertschätzenden, sozial und emotional förderlichen Lernatmosphäre.

3.4. Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen

In hohem Maße anschlussfähig an die konstruktivistische Religionsdidaktik ist die in der Religionspädagogik seit etwa 2000 etablierte → [Kindertheologie](#). Sie fußt auf einem Perspektivenwechsel, der sich in den psychologischen, soziologischen und pädagogischen Wissenschaften in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts im Blick auf die Vorstellungen von Kindheit vollzog. Betrachtete man bis dahin das Kind als – gemessen an den Normen von Erwachsenen – kognitiv, emotional und sozial defizitär und entwicklungsbedürftig, so erkannte

man nun, dass auch Kinder schon sehr wohl fähig sind zur Ausbildung eigenständiger Vorstellungen und zu eigenverantwortlicher sozialer Gestaltung. In der Kinderforschung wurde das Kind nun als selbstständiger Akteur und Konstrukteur seiner Lebenswelt konzeptionalisiert und seine spezifischen Denkopoperationen, sprachlichen Möglichkeiten und sozialen Kompetenzen in den Blick genommen. In Anlehnung an das „Philosophieren mit Kindern“ versucht man in der Kindertheologie die besonderen Formen des theologischen Argumentierens und Reflektierens bei Kindern wahr- und ernst zu nehmen und methodisch-didaktisch zu fördern (Zimmermann, 2012).

Dabei werden die von den Kindern eigenständig entwickelten theologischen Vorstellungen (Bucher, 2002ff.), konfrontiert mit Elementen der christlichen Tradition. Kinder dürfen dem Anspruch der Kindertheologie nach nicht auf „ihre“ Theologie fixiert werden, sondern müssen im Religionsunterricht zum Reflektieren und Weiterentwickeln ihrer theologischen Vorstellungen in der Begegnung mit biblischen Inhalten angeregt werden. Erst in dieser dialogischen Struktur lässt sich von einer Theologie *mit* Kindern sprechen, die die eigenständigen theologischen Vorstellungen von Kindern zum Ausgangspunkt eines theologischen Gesprächs macht – als didaktische Vermittlung einer Theologie *von* Kindern und einer Theologie *für* Kinder.

Im Anschluss an den Diskurs um Kindertheologie entdeckte man in der Religionspädagogik, dass ältere Kinder und Jugendliche einen entwicklungsbedingt und lebensweltbezogen *eigenen* Zugang zu theologischen und philosophischen Fragen haben und entwickelte einen spezifischen methodisch-didaktischen Ansatz des → [Theologisierens mit Jugendlichen](#).

3.5. Religionsunterricht im Kontext von Inklusion und Intersektionalität

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 verpflichtet sich die Bundesrepublik Deutschland, in angemessener zeitlicher Perspektive ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu etablieren. Damit ist ein Rechtsrahmen geschaffen, der die Umsetzung von Inklusion und inklusiver Bildung nicht der Initiative einzelner Akteure überlässt, sondern als Auftrag an die Bildungsadministrationen der Länder formuliert. Seitdem ist Inklusion das beherrschende Thema in nahezu allen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern und auf allen Ebenen.

Auch die allgemeine Didaktik wie die Fachdidaktiken stellen sich dieser Herausforderung und entwickeln konzeptionelle Gesichtspunkte einer inklusiven Didaktik. Dabei lässt sich gegenwärtig beobachten, dass sich die Diskussion auf das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung fokussiert. Auch in der Religionsdidaktik sind die vorliegenden konzeptionellen Entwürfe eines → [inklusive Religionsunterrichts](#) stark von den Traditionen und Einsichten der Förderschuldidaktik geprägt (Pithan, 2013 und

Pemsel-Maier/Schambeck, 2014).

Die Perspektive von Inklusion und inklusiver Bildung beschränkt sich aber nicht auf Behinderung, sondern bezieht weitere Dimensionen von Heterogenität konzeptionell mit ein. Folgt man dem in vielen Schulentwicklungsprozessen eingesetzten Index für Inklusion, geht es bei Inklusion grundsätzlich um die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt und um die Wahrnehmung von Unterschieden, z.B. zwischen den Geschlechtern, soziokulturellen Milieus, Religionen, Lebensstilen, sexuellen Orientierungen sowie Interessen und Begabungen. So gesehen ist Inklusion in didaktischen Kontexten im Grunde identisch mit der Frage des Umgangs mit Heterogenität. Inklusiv Pädagogik kann von daher auch als Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006) gelesen werden.

Ein inklusiver Unterricht orientiert sich auf der einen Seite an der *individuellen Lernentwicklung* des Kindes und stellt differenzierte Lernangebote zur Verfügung; er organisiert auf der anderen Seite *kooperative*, gemeinsames Lernen fördernde Lernsituationen. Beide didaktischen Grundmuster in Balance zu halten, macht die Spannung einer inklusiven Didaktik aus (Möller, 2014, 254ff.)

Die pädagogische Herausforderung, den einzelnen Menschen mit seinen individuellen Besonderheiten und in seinen je spezifischen Kontexten in den Blick zu nehmen, zeigt noch konsequenter die Perspektive der → [Intersektionalität](#) (engl. intersection = Kreuzung) auf. Diese bringt zum Ausdruck, dass in der Regel nicht nur ein Differenzmerkmal ausschlaggebend für soziale Ausgrenzung ist (z.B. ethnische Zugehörigkeit), sondern dass das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft von einem Bündel an Merkmalen konstituiert wird (→ [Geschlecht](#), ethnische Zugehörigkeit, Religion, sozialer Status etc.), die sich gegenseitig beeinflussen, *überkreuzen* oder verstärken (Arzt, 2009, 18ff.). Mit diesem kritischen Blick auf kategoriale Merkmalszuschreibungen soll verhindert werden, dass Schülerinnen und Schüler auf nur ein Differenzmerkmal reduziert werden („die“ ausländischen, „die“ behinderten Kinder, „die“ Mädchen etc.). Die Komplexität sozialer Positionen und Identitäten lässt sich nur in individualisierender Betrachtung des „Einzelfalls“ analysieren. Angesichts der mit gesellschaftlicher Pluralisierung und Differenzierung einhergehenden Zunahme sozialer Ungleichheiten ist es dringend geboten, die intersektionale Perspektive für die Religionsdidaktik fruchtbar zu machen.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Sajak, Clauß Peter, Möller, Rainer, Art. Fachdidaktische Konzeptionen, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten/Pithan, Annebelle, Gender und Religionspädagogik der Vielfalt, in: Pithan, Annebelle (Hg. u.a.), Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 9-28.
- Bucher, Anton (Hg. u.a.), Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart 2002ff.
- Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, 1-4, Hannover 2010-2013, 5, Babenhausen 2014.
- Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1974), in: Arbeitshilfen 66, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 4. Aufl. 1998.
- Gloy, Horst, Themen statt Texte?, in: Schneider, Norbert (Hg.), Religionsunterricht – Konflikte und Konzepte, Hamburg 1971, 67-79.
- Hilger, Georg/Kropač, Ulrich/Leimgruber, Stephan, Konzeptionelle Entwicklungen in der Religionsdidaktik, in: Hilger, Georg (Hg. u.a.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 6. vollständig überarbeitet Aufl. 2010, 41-69.
- Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i.Br. 2009.
- Lachmann, Rainer, Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter, in: Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Rothgangel, Martin (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 53-72.
- Leonhard, Silke/Klie, Thomas, Grundzüge einer performativen Religionspädagogik, Leipzig 2. Aufl. 2006.
- Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.
- Mendl, Hans (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.
- Mette, Norbert/Schweitzer, Friedrich, Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: Bizer, Christoph (Hg. u.a.), Religionsdidaktik, Jahrbuch der Religionspädagogik 18, Neukirchen-Vluyn 2002, 21-40.
- Michalke-Leicht, Wolfgang (Hg.), Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011.
- Möller, Rainer, Der kompetenzorientierte Religionsunterricht vor den Herausforderungen der Inklusion, in: Möller, Rainer (Hg. u.a.) Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Von der Didaktik zur Praxis, Münster 2014, 250-268.

- Möller, Rainer/Sajak, Clauß Peter/Khorchide, Mouhanad (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Von der Didaktik zur Praxis, Münster 2014.
- Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 3. aktualisierte Aufl. 2010.
- Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.), Inklusion?! Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg i.Br. 2014.
- Pithan, Annebelle (Hg. u.a.), „...dass alle eins seien" – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion. Forum für Heil- und Religionspädagogik 7, Münster 2013
- Prengel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt, Wiesbaden 3. Aufl. 2006.
- Roose, Hanna, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Locomer Pelikan (2006) 3, 110-115.
- Sajak, Clauß Peter (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn 2012.
- Schambeck, Mirjam, „Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule?" Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts, in: Religionspädagogische Beiträge 58 (2007), 61-80.
- Themenheft „Performativer Religionsunterricht", in: rhs - Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002) 1 .
- **Rothgangel, Martin, Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. Aufl. 2012, 73-91.**
- Zimmermann, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2. Aufl. 2012.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de