

Verschiedenheit gestalten – Wie ein theologisches Differenzmodell Inklusion religionspädagogisch entstresst

Mirjam Schambeck sf

1 Diversität an ihren Grenzen – Anfragen aus der Praxis

Es ist eine beinahe schon alltägliche Situation geworden. Die Schüler/-innen der 4a sitzen im morgendlichen Stuhlkreis, als sich Fabian losreißt, einfach ausbüchst aus dem Klassenzimmer und durch das Schulhaus flitzt. Die Lehrerin erwischt ihn vor der Turnhalle und bringt ihn zurück.

Dann wieder: Der Unterricht geht seinen Gang. Alles dreht sich um Afrika. Die Schüler/-innen beschäftigen sich mit Masken und Riten afrikanischer Stämme und gestalten selbst Gipsabdrücke ihrer Gesichter, die sie dann verzieren. Fabian ist voll dabei. Eine Mitschülerin braucht Hilfe und Fabian zeigt ihr, wie sie den Gips gleichmäßig verteilen muss, damit auch wirklich das ganze Gesicht abgedruckt wird. Fabian leidet an dem sog. ADHS-Syndrom, kann nur schlecht still sitzen, überrascht aber immer wieder Schüler/-innen und Lehrer/-innen durch seine originellen Ideen und seine Fürsorglichkeit für andere. Manchmal nervt er aber auch ganz schön, wenn er mal wieder seine »Flitztouren« braucht, sich selbst nicht mehr unter Kontrolle hat und – auch das ist schon einmal vorgekommen – eine Mitschülerin mit seinem Druckstein verletzt.

Fabian ist *ein* Schüler mit Förderbedarf in einer Lerngruppe von über 20 Schüler/-innen. Und trotzdem: Schüler/-innen, v. a. deren Eltern und die Lehrer/-innen, kommen an ihre Grenzen. Ist die Unterschiedlichkeit der Lerngruppe noch auszuhalten oder schon so groß, dass es besser wäre, wenn Fabian in eine spezielle Förderklasse wechselt, in der er besser gefördert wer-

den kann, die anderen Schüler/-innen aber auch besser lernen können?¹

Wann kommt Diversität an ihre Grenzen? Wann sind die individuellen Bedürfnisse der Schüler/-innen so gestaltet, dass sie gut zueinander zu vermitteln und als Bereicherung zu verstehen sind, und wann wird das Spannungsverhältnis so groß, dass der andere in seiner Besonderheit nicht mehr ausgehalten werden kann? Wann wird ein Unterricht mit Differenzierungsphasen der Besonderheit jeder Schülerin/jedes Schülers schon gerecht? Und wann wird aus Differenzierung eine Vereinzelnung des Lernens, so dass jede und jeder mit ihrem und seinem »Material« beschäftigt ist, die Lerngruppe aber höchstens in Form von Gruppenarbeiten ihr Potenzial zur Geltung bringt und z. B. Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Gespräche gänzlich ausfallen?

So sehr der Inklusionsdiskurs Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischen Handelns festschreibt, so deutlich formulieren sich aus praktischen Erfahrungen Anfragen, die nicht einfach durch ein Verständnis von Inklusion im grundlagentheoretischen Sinn unter den Tisch zu wischen sind: Was ist pädagogisch zu tun, damit Schüler/-innen die Unterschiedlichkeit anderer wertschätzen, andere um ihrer selbst willen achten, auch wenn sie evtl. kognitiv oder in sozialer Hinsicht weniger vermögen als sie selbst? Was hilft Schüler/-innen, die Grenzen der Akzeptanz immer mehr zu erweitern und auch andere, die als sehr fremd anmuten, zu würdigen und sich immer besser auf sie einzulassen?

Wo gilt es aber auch, Grenzen zu akzeptieren? Wo ist es geboten, in Lerngruppen zu lernen, in denen zwar nach wie vor jeder in seiner Besonderheit geachtet wird, die Lernausgangslage aber nicht so verschieden ist, dass keiner mehr den anderen erreicht? Wo wird Homogenität in der Lernausgangslage sogar als stärkend erlebt, weil Schüler/-innen eben nicht erfahren, sozial- und leistungsbezogen in ungünstigem Licht dazustehen.²

¹ Erzählung in Anlehnung an den Film »Zappelphilipp«.

² Vgl. Goetze, H., Verhaltensgestörte in Integrationsklassen, 839. Vgl. auch den Beitrag von Barbara Strumann in diesem Band.

Wo ist es aber andererseits unbedingt nötig, homogene Lerngruppen zu erweitern, weil Gruppen, in denen es nur Gleiche unter Gleichen gibt, kaum bis nichts mit der Realität zu tun haben und auch hier die Frage aufgerichtet ist, wie es zu einer Differenz kommen kann, die bildend ist? Wo ist Differenzierung die Lösung, wo verkommt sie aber zu einem »verinselten Lernen«? Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt inklusiver Pädagogik ist von diesen konkreten Fragen zuzuspitzen und muss sich ihnen gegenüber erweisen. Und Diversität meint auch im Inklusionsdiskurs nicht nur die Verschiedenheit von Menschen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern bezieht sich auch auf die Heterogenität, wie sie sich in herkömmlichen Klassenzimmern findet.³

Der folgende Beitrag versucht, ausgehend von dieser Problematik ein theologisches Differenzmodell ins Spiel zu bringen. Dieses ist nicht die Lösung der hier formulierten praktischen Fragen.⁴ Es kann aber helfen, Schieflagen schneller und besser zu identifizieren, und unbotmäßige, weil totalitäre Radikalisierungen im Inklusionsdiskurs leichter aufzudecken. Diese finden sich insbesondere dort, wo das Gelingen von Lern- und Bildungsprozessen *ausschließlich* entweder *homogenen* oder *ausschließlich heterogenen* Lerngruppen zugesprochen wird.

Insofern weist der Beitrag zunächst auf die Notwendigkeit hin, Ist-Zustand und Sollensanspruch von Diversität zu unterscheiden, um von da aus Kriterien zu entwickeln, die helfen, das Spannungsverhältnis zwischen den Bedürfnissen des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin und den Lernbedürfnissen der Klasse insgesamt nicht einseitig aufzulösen.

³ Vgl. Kammeyer, K., Theologisieren in heterogenen Lerngruppen, 191f.

⁴ Auch wenn dieses Differenzmodell im Zusammenhang der Frage nach interreligiöser Kompetenz und damit dem Zueinander von eigener und anderer Religion entwickelt wurde (Mirjam Schambeck, Interreligiöse Kompetenz), lassen sich seine grundlegenden Achsen auf die Bedeutung von Diversität im Inklusionsdiskurs übertragen; zumindest soweit, um daraus erste Konsequenzen für die praktische Umsetzung von Inklusion zu entwickeln, die dann auch für den (Religions-)Unterricht fruchtbar gemacht werden können.

2 Diversität braucht Orientierung

Die praktischen Erfahrungen aus dem Schulalltag, wie sie oben formuliert wurden, wirken auf die grundlagentheoretische Ebene des Inklusionsdiskurses zurück.⁵ Sie zeigen, dass Diversität als Beschreibung eines Zustands nicht zu verwechseln ist mit Diversität im Sinne eines Sollensanspruchs. Mit anderen Worten heißt das, dass die Verschiedenheit der Menschen insgesamt und der Schüler/-innen in einer Lerngruppe zwar ein Faktum ist, dass damit aber noch nicht die Frage beantwortet ist, wie es gelingt, dass diese verschiedenen Menschen gut zusammenleben bzw. -lernen können. Diversität muss auch orientiert werden. Das heißt, dass es Maßstäbe geben muss, die zu unterscheiden helfen, wo Spannungen hilfreich, ja bildend sind, weil sich die Besonderheit jedes Einzelnen/jeder Einzelnen in ihnen zu erkennen gibt und dadurch Raum schafft, im eigenen Menschsein zu wachsen und an der Verschiedenheit des anderen zu reifen; oder wo Spannungen so groß sind, dass sie nicht mehr ausgehalten werden können und es von daher besser ist, lernhomogenere Gruppen zu bilden. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich mit der Allgemeinen Didaktik näher bestimmen als das Spannungsverhältnis in Bezug auf die 1. Leistungsvielfalt bzw. die Förderbedarfe der Schüler/-innen, 2. die ethnischen und kulturellen Hintergründe, 3. die Genderaspekte sowie 4. die materiellen Ressourcen der Familie.⁶

Der Inklusionsdiskurs mit der Vorgabe von Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischen Handelns wirft damit im Grunde die Frage auf, wie es möglich ist, dass Eigenes und Anderes zueinander vermittelt werden können, so dass das Eigene am Anderen es selber wird. In der Theologie und der Reli-

⁵ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck zum Thema: Inklusion – eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung.

⁶ Vgl. die Charakterisierung bei Bräu, K., Individualisierung des Lernens, 139.

gionspädagogik mit ihr wird dieses Problem unter dem sog. Differenzdenken verhandelt.

3 Ein theologisches Differenzmodell mit entstressender Wirkung

Wie Diversität im schulischen Alltag zu einer Bereicherung werden kann, auch wenn sie immer herausfordernd bleiben wird, braucht ein Bewusstsein für die »Schieflagen«, die sich einschleichen können,⁷ wenn es darum geht, die Beziehung von Eigenem und Anderem zu gestalten, von den Lernbedürfnissen und -voraussetzungen dieses Schülers im Vergleich zu jener Schülerin, seinen und ihren ethnischen/kulturellen Hintergründen, seines und ihres Geschlechts, der materiellen Ressourcen seiner und ihrer Eltern, den Lernbedarfen des Einzelnen im Gegenüber zur gesamten Lerngruppe.

3.1 »Schieflagen« und »Lösungen« im Differenzdenken für Inklusion buchstabiert

Erst wenn blinde Flecken und »Straßengräben«, in denen sich die Diskussion über Inklusion verlaufen kann, benannt sind, ist die Wahrscheinlichkeit größer, das Ideal von Diversität mit der konkreten Unterrichtswirklichkeit in einer guten Weise abgleichen zu können. Denn das gilt für Inklusion wie für andere (religions-)pädagogische Konzepte im gleichen Maß: Modelle können Hilfen für die Wirklichkeitsgestaltung geben, aber sie bilden diese nicht ab. Theorie ist eben nicht Praxis. Aber Theorie kann Praxis verändern, wie auch Praxis auf Theorie zurückwirkt, wenn Theorie nicht zum leeren Fetischismus verkommen will.

Die im Folgenden ausgemachten »Schieflagen« und »Versuchungen« sind insofern als Seh- und Orientierungshilfen ge-

⁷ Vgl. ebd., 112–117.

dacht, um in konkreten Entscheidungen bezüglich der Frage weiterzukommen, wann Diversität an ihre Grenzen kommt bzw. positiv formuliert, wann Spannungsverhältnisse produktiv, weil eben bildend sind.

3.1.1 Die fundamentale »Versuchung« einer universellen Hermeneutik und wie das Setzen auf Diversität die Kontraposition markiert

Eine der Hauptschwierigkeiten im Differenzdenken stellt die »Versuchung« einer universellen Hermeneutik dar. Diese sucht von einem quasi a-geschichtlichen Metapunkt aus, die Welt zu vermessen und Eigenes und Fremdes zu bestimmen. Partikularität, Geschichte und Kontextualität werden hier verdächtig.

A-weltliche Positionen, die nicht selten die Wertpräferenzen der eigenen Kultur und Religion sowie eines bestimmten pädagogischen Selbstverständnisses widerspiegeln, wie Bildung und Lernen zu gestalten sind, werden in diesem Denken absolut gesetzt. Dahinter verbirgt sich ein idealistisches Verständnis von Wirklichkeit, das letztlich totale Ansprüche aufrichtet. Wo nur das Abstrakte zählt, da fällt das Besondere, das dadurch besonders ist, dass es »anders« ist, leicht unter den Tisch. Differenz, Vielfalt, das Andere und Fremde müssen hier möglichst klein gehalten werden bzw. sogar ganz verschwinden, um nicht bedrohlich zu werden. In der Geschichte gibt es dazu nicht wenige Versuche, die im 20. Jh. in den Totalitarismen des Nationalsozialismus, Stalinismus und Maoismus gipfelten und heute in den Formen des Raubtierkapitalismus anzutreffen sind.

Inklusion, die in der Diversität den Ausgangs- und Zielpunkt ihres Denkens und pädagogischen Handelns findet (grundlagentheoretische Ebene), kann von daher gleichsam als Kontraposition zu einer universellen Hermeneutik verstanden werden. Anders als Integration geht Inklusion eben nicht von einem bestimmten Zustand aus, der als »Normalfall« und damit als Norm definiert wird, an die sich alle und alles anzupassen hat. Der Inklusionsdiskurs hat vielmehr bewusst gemacht, dass Schule Sorge dafür tragen muss, die Schüler/-innen in je ihren

Besonderheiten zu fördern, soll das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft gelingen.

So wie Inklusion über die Gewichtung von Diversität Totalitarismen zu vermeiden hilft, setzt das folgende Denkmodell, das in der Liebe den Grund und die Vermittlung von Eigenem und Fremdem entdeckt, auf die Partikularität als Ausgangspunkt. Damit kann Diversität konkretisiert werden. Das heißt, dass es bei Inklusion darum geht, die kulturelle Bedingtheit des Denkens, die Eigenheit und Besonderheit jeder/jedes Einzelnen und insofern auch der eigenen Perspektive und der je speziellen Schülerin/des je speziellen Schülers ernst zu nehmen. Was als Eigenes und Fremdes gilt, kann nicht objektiv und total bestimmt werden. Was als Idealfall des (religiösen) Lernens gilt, kann nicht abstrakt und allgemein definiert werden. Diese Beschreibung ergibt sich vielmehr angesichts der eigenen Perspektive und des je spezifischen Lernenden und erfährt ihre Bedeutung zunächst nur in Bezug auf diese eigene Perspektive und den je besonderen Lernenden. Damit ist der »platonischen Versuchung« auch in der (Religions-)Pädagogik endgültig Einhalt geboten. So ideell Konzepte auch sind, so sehr sind sie für die Praxis da, an ihr zu überprüfen, zu konkretisieren und zu korrigieren. Oder anders gesagt, (religions-)pädagogische Entscheidungen finden ihren letzten Maßstab nicht darin, inwieweit sie mit Konzepten übereinstimmen, sondern inwieweit sie dem einzelnen Lernenden helfen, gut lernen zu können.

3.1.2 Auflösung von Diversität durch Vereinzelung

Das heißt freilich nicht, dass das Eigene nicht für das Fremde fruchtbar werden könnte, die eine Schülerin in ihrer Besonderheit für den anderen Schüler in seiner und umgekehrt. Das bedeutet auch nicht, dass die Schüler/-innen aufgrund ihrer Besonderheiten überhaupt keine gemeinsamen Verständigungsweisen mehr kennen würden und ein »verinseltetes Lernen« die einzige Lösung wäre. Es wird aber deutlich, dass die Beziehung untereinander nicht einfach an sich und ungebrochen geklärt werden kann. Es bedarf vielmehr der Übersetzungs- und Ver-

mittlungsprozesse, die das Selbstüberschreibungspotenzial der Menschen auf den anderen hin im Auge haben, es im Klangraum des Eigenen zu erörtern vermögen und von da aus vom Klangraum des Anderen her durchwirken lassen.

In der Inklusionsdebatte wird diese zuletzt angesprochene »Versuchung« zur Fundamentalanfrage schlechthin, insofern Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischen Handelns unterrichtspraktisch nicht selten als »Vereinzlung des Lernens« eingelöst wird. Die Gefahr besteht, Lernen zu stark auf die Auseinandersetzung des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin mit dem von der Lehrkraft bereitgestellten Material zu konzentrieren, evtl. noch die Mitschüler/-innen im Sinne von Lernpartner/-innen als Interaktionspartner/-innen ins Spiel zu bringen, die Expertise der Lehrkraft aber kaum mehr – außer bei der Materialgestaltung – ernst zu nehmen. Differenzierung so verstanden steht in der Gefahr, zur Vereinzlung des Lernens zu werden.

Lernen, Unterricht und Schule, die Inklusion als Förderung aller Schüler/-innen in je ihrer Eigenart verstehen, müssen deshalb Strategien und konkrete Maßnahmen entwickeln, wie Diversität nicht zum Alibi verkommt, jeden nur noch zum stillen Lerner für sich zu stilisieren. Auch ein Unterricht, der Differenzierung ernst nimmt, muss Wege finden, das Potenzial der Lerngruppe und der Lehrkraft in einer sinnvollen Weise im Unterricht einzubringen, sodass sich bildende Interaktionen nicht nur auf das Lernmaterial beschränken, sondern auch die Interaktionen mit den Menschen in das Lernen einbeziehen. Lernarrangements im Sinne des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, die sowohl Phasen der Konstruktion als auch der adressatenbezogenen Instruktion zu verknüpfen verstehen, erscheinen hier besonders wertvoll.⁸ Auch das Lernen am »Gemeinsamen Gegenstand«, wie es Georg Feuser entwickelt hat,⁹

⁸ Vgl. Kammeyer, K., Theologisieren in heterogenen Lerngruppen, 191–210; Schambeck, M., »Das ist ein durchsichtiges Paket, was überall durch kann« i.E.

⁹ Vgl. den Beitrag von Georg Feuser in diesem Band.

oder die sogenannten »inklusionsdidaktischen Netze« von Joachim Kahlert¹⁰ konkretisieren, wie das Spannungsverhältnis von Differenzierung und gemeinsamem Lernen produktiv aufrecht erhalten werden kann.

3.1.3 Weitere »Schieflagen« zur Verhältnisbestimmung von Eigenem und Anderem und was sich daraus für Inklusion in der Schule ergibt

Bei der Verhältnisbestimmung von Eigenem und Anderem zeigen sich neben der fundamentalen Versuchung einer universellen Hermeneutik und der Auflösung von Diversität durch Vereinzelung zumindest in theoretischer Hinsicht vier weitere »Schieflagen«, die in der praktischen Umsetzung von Inklusion folgende Gestalt annehmen können und in der Diskussion als solche bewusst sein müssen:

1. Zum einen ist deutlich zu machen, dass die Verhältnisbestimmung von Eigenem und Anderem dort einseitig aufgelöst wird, wo das Fremde als ganz Anderes und damit total Unvermittelbares angesehen wird. Es gibt kein »Hörvermögen«, das Fremde zu vernehmen und keine Sprache, es auszudrücken. Zugleich gilt das, was fremd ist, als bedrohlich.

Eine mögliche Reaktion darauf ist, dieses Fremde zu stigmatisieren und abzutrennen. Alle Bildungsinstitutionen, die nach diesem Prinzip der Homogenisierung der Lerngruppen verfahren, müssen sich fragen lassen, ob sie dieser Versuchung erlegen sind, insofern sie Differenz zu sehr ausblenden: Das gilt für das sog. »dreigliedrige Schulsystem« genauso wie für die Hochbegabtenförderung oder das Förderschulsystem. Im Inklusionsdiskurs wird gerade Letzterem – z.T. explizit, z.T. implizit – der Vorwurf gemacht, aufgrund der zu starken Homogenisierung der Lerngruppen, die notwendigerweise Segregation, Separation und Exklusion nach sich zieht, zum absoluten Gegenpol von Inklusion zu werden. Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf würden durch die Segregation in eigens ausgewiesene Förderschulen oder -klassen in ihrer Andersheit

¹⁰ Vgl. den Beitrag von Joachim Kahlert in diesem Band.

stigmatisiert, ausgegrenzt und, weil alltäglich von sog. Regelschüler/-innen nicht mehr erfahrbar, mit noch größeren Berührungängsten behandelt. Soweit der Vorwurf. Ob das de facto so ist oder eine der im Inklusionsdiskurs nicht selten anzutreffenden Verzerrungen, muss in der Diskussion geklärt werden. Wichtig ist, zumindest die Gefahr zu kennen, um sie praktisch vermeiden zu können.

2. Zum anderen besteht eine zweite »Versuchung«, die Beziehung von Eigenem und Anderem einseitig aufzulösen, darin, das Fremde durch das Eigene zu vereinnahmen. Alles Widerständige und Fremde wird hier vom Eigenen unterwandert.

Im Grunde findet sich diese Schieflage in nicht wenigen administrativen und bildungspolitischen Papieren wieder, die die De-facto-Abschaffung des Förderschulsystems in Kauf nehmen oder sogar beabsichtigen, insofern sie suggerieren, mit De-Segregation sei Inklusion verwirklicht. In den sog. de-segregierten Klassen aber, in denen Schüler/-innen mit *special needs* zusammen mit Regelschüler/-innen lernen, wird das Besondere der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht selten von der Lernausgangslage der »Regelschüler/-innen« bestimmt und damit letztlich absorbiert. Plakativ gesagt, nehmen Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Klassenunterricht teil, solange sie nicht stören. Für ihre speziellen Belange wird vielleicht noch in Differenzierungsphasen gesorgt. Ansonsten bestimmen die Regelschüler/-innen das Lerntempo, die Lerngegenstände und die Art und Weise der Auseinandersetzung mit ihnen.

Dass hinter der Abschaffung des Förderschulsystems auch eine ökonomische Absicht steht, soll hier nicht verschwiegen werden. Weil es billiger ist, Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen zu beschulen, weil Sonderschullehrer/-innen in manchen Bundesländern¹¹ mehr verdienen als z. B. Grundschullehrer/-innen, haben Verwaltung und Politik ein Interesse daran, teure Förderschulen aufzulösen und

¹¹ In Bayern werden Sonderschullehrer/-innen wie Gymnasiallehrer/-innen nach A 13 bezahlt.

Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die Rahmenbedingungen der »Regelschulen« anzupassen. In der Debatte sollte dieses oftmals durch pädagogische Ideale getarnte Argument offen benannt werden.

3. Eine dritte »Versuchung« einer einseitigen Auflösung des pädagogisch produktiven Spannungsverhältnisses besteht darin, das Fremde zwar zu respektieren, es also weder zu dämonisieren noch zu absorbieren. Fremdes und Eigenes stehen sich letztlich aber beziehungslos gegenüber. Fremdes und Eigenes, Schüler/-innen mit diesem und jenem Förderbedarf kommen in ihrer Eigenart nicht miteinander in Kontakt, zumindest nicht in einen solchen, in dem Differenz zum Bildungsanlass wird. Als »Versuchung« der Vereinzelung im Lernen bzw. des »verinselten Lernens« wurde diese Schieflage bereits benannt. Im unterrichtlichen Kontext kann sie noch in einer anderen Variante auftreten, auch wenn sie in dieser Form (hoffentlich) vergangenen Tagen angehört. Sie fand sich in Zeiten, in denen Unterricht allein durch den Vortrag der Lehrkraft bestimmt war, der zudem ohne Einbezug der Lernausgangslage der Schüler/-innen erfolgte, wie z. B. im neuscholastischen Katechismusunterricht.

4. Ähnlich praktisch undenkbar ist die theoretisch bestimmbare, vierte Schieflage bzgl. des pädagogisch produktiven Spannungsverhältnisses. Hier wird das Eigene aufgegeben, um im Fremden zu versinken. Praktisch ist dies unmöglich, weil Lernen nie vom Eigenen absehen kann. Lernen ist qua definitionem ein aktives, subjektabhängiges Geschehen.

Konnten hier »Schieflagen und Versuchungen« des Differenzdenkens und seiner Ausbuchstabierungen in der Inklusionsdebatte kennengelernt werden, so ist an dieser Stelle zweierlei anzumerken: Zum einen sind diese dargestellten Möglichkeiten der »Versuchungen« theoretischer Natur. Das heißt, dass jeweils näher zu prüfen ist, ob sie de facto auch greifen und ob das Spannungsverhältnis zwischen der Förderung der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers im Gegenüber zu den Bedarfen der gesamten Lerngruppe wirklich einseitig aufgelöst

wird. Zum zweiten ist die Frage noch immer nicht beantwortet, wie Differenz produktiv angespielt werden kann.

Dazu soll ein Modell vorgestellt werden, das in der Liebe den Ausgangs- und Zielpunkt erkennt, Diversität und Einheit, Unterschieden- und Zusammengehörigkeit, Lernen als abhängig von der Besonderheit des Einzelnen und zugleich als Geschehen, das von den Interaktionen der Einzelnen untereinander lebt, zu bestimmen. Insofern beschreibt dieses Modell nicht nur Diversität, sondern orientiert es, und zwar, indem es die Liebe als Grund von Eigenem und Fremdem versteht.

3.2 Die Liebe als Grund von Eigenem und Fremdem

Um dieses Differenzmodell zu konturieren, ist ein längerer Ausgang nötig. Dazu werden trinitätstheologische Überlegungen Karl Rahners fruchtbar gemacht und hier zumindest in den wichtigsten Aspekten erläutert. Man könnte sich auf den ersten Blick fragen, warum das nötig ist, da dem Gedanken, die Liebe als Grund und Weg von Differenz auszuweisen, auch an sich Plausibilität zukommt. Diese Ausführungen sind aber m.E. wichtig, um vernünftige Gründe als solche kenntlich zu machen, deren theologische Fundierung und Differenzierung auszuweisen und einem kritischen Diskurs auszusetzen, warum ein solches Differenzmodell für so konkrete Fragen zum Orientierungsinstrument werden kann, wie sie eingangs gestellt wurden. Mit einem Vergleich aus dem Mathematikunterricht gesagt: Es geht also nicht nur darum, das Ergebnis zu benennen, sondern auch den Weg dorthin verstehbar zu machen.¹²

3.2.1 Trinitätstheologische Überlegungen als Ausgangspunkt

Karl Rahner hat im Zuge seiner trinitätstheologischen Überlegungen den Differenzgedanken auf seine Weise vertieft. Rahner geht davon aus, »dass Gott, der Ursprungslose, sich selbst

¹² Vgl. zum Folgenden Schambeck, M., Interreligiöse Kompetenz, 125–130.

in sich und für sich aussagt oder aussagen kann und so den ursprünglichen, göttlichen Unterschied in Gott selbst setzt.«¹³ Gott selbst ist es, der in sich einen Unterschied begründet. Diese Differenz ist nicht etwas Widergöttliches oder Geschöpfliches. Gott sagt sich vielmehr ganz aus im Wort Gottes, im Logos. Damit sind zwei grundlegende Fragen von Rahner interpretiert worden:

1. Die Frage, wie Eigenes im Verhältnis zum Anderen zu verstehen ist.
2. Die Frage, wie Einheit und Vielfalt zu deuten sind.

Bei Rahner gilt: Der Ursprungslose ist der Grund des Anderen. Das Anderssein ist keine Bedrohung oder Aufkündigung, dass Gott »er selbst ist«. Das Andere ist vielmehr im Eigenen gegeben, wie sich auch das Eigene im Anderen wiederfindet. Eigenes und Anderes zeigen sich nicht mehr als totale Differenz. Eigenes und Anderes werden als personale Größen deutlich und sind damit mehr als ein »irgendetwas«.

Ferner gilt, dass die Einheit der Grund der Vielfalt ist. Die Differenz ist damit auch keine Bedrohung oder Aufkündigung der Einheit. Sie zeugt vielmehr von der Freiheit Gottes, sich auszusagen – theologisch formuliert, sich zu entäußern an das Andere seiner selbst, und zwar ohne sich zu verlieren. Rahner weiterdenkend heißt das, dass dieses Sich-Entäußern nicht Selbstzweck ist. Die Zielgerichtetheit Gottes geht nicht auf die Negatio, also das Nichts um des Nichts willen. Gottes Wort erschöpft sich nicht in der Leere. Die Kenosis wird vielmehr als ein Sich-Verschenken Gottes erfahrbar. Das Sich-Aussagen Gottes, verstanden als ganz sich selbst in der Aussage verausgaben, zeigt sich als Sich-Verschenken, das zur neuen Schöpfung wird. Das Wort Gottes, der Logos, wird zum Grund der Schöpfung. Dass das so ist, »garantiert« der Geist Gottes. Kenosis und Caritas, die sich im Sich-Verschenken an das Andere seiner selbst versinnbildet, sind damit Grundausagen Gottes.

¹³ Rahner, K., Grundkurs des Glaubens, 221.139–142.

Das gesprochene Wort ist aber nun nicht nur irgendeines. Es ist schon gar nicht ein böses, gewalttätiges, destruirendes. Das Wort, der Logos, ist vielmehr Inbegriff und Ausdruck des Wesens Gottes, der Liebe ist. Es wird gesprochen aus Liebe, die überfließt und sich verschenkt. Es ist selbst Wort, das wiederum nichts anderes als Liebe schafft.

Und nun kommt ein weiterer wichtiger Gedanke dazu: Diese Weise, wie sich Gott in sich aussagt, ist auch die Weise, wie sich Gott an das Nicht-Göttliche aussagt. Auch hier gilt, dass das Sich-Wegsagen an das Andere seiner selbst (Kenosis) Gott nicht leer macht, ihn sozusagen nicht »erschöpft«. Die Kenosis wird vielmehr auch hier zum Prägegrund des Sich-Verschenkens, nun eben an die Schöpfung als dem Anderen Gottes. Dieser Akt des Sich-Verschenkens Gottes wird zugleich erkenntlich als Begründung von Schöpfung. Die Schöpfung wird durch Liebe begründet und damit ist ihr als tiefstes Signum die Liebe eingezeichnet.

Damit wird deutlich, dass das Andere Gottes das Differente bleibt. Das Geschöpfliche, das Fremde und Andere Gottes wird nicht einfach vom Göttlichen aufgesogen. Das gilt auch für die umgekehrte Richtung: Das Göttliche geht nicht einfach in den Hör- und Verstehensweisen des Geschöpflichen auf, was auch Anliegen der Negativen Theologie ist.

Zugleich erweist sich aber auch, dass das Andere Gottes, dass die Schöpfung nicht das ganz Andere ist. Das Wort Gottes, der Logos, ist vielmehr die »Grammatik«, der Ur-Grund, von der her die Schöpfung zu lesen ist. Auch das ist wiederum in umgekehrter Richtung zu deuten: Gott ist nicht der ganz Andere, sondern hat sich in Jesus Christus erfahrbar und greifbar gemacht.

Da der Logos Wort der Liebe ist und als eingeborener Menschensohn zum Gesicht der Liebe wird, heißt das, dass die Schöpfung von Gott her schon immer als geliebte, gesuchte, bejahte und damit gute Schöpfung gedacht ist. Das Andere Gottes ist als Anderes geliebt. Dadurch kommt das Andere, die Schöpfung eben, zur Existenz. Weil die Liebe aber immer auf den Anderen zielt, und weil sich die Liebe als personale Beziehung nur realisiert, wo sie in Freiheit bejaht und geschenkt ist, ist die lie-

bende Beziehung Gottes zum Menschen eine, die den Menschen zwar disponiert, die Antwort der Liebe in Freiheit zu geben. Sie ist aber keine, die den Menschen dazu zwingt, diese Einladung positiv zu beantworten. Das würde der Liebe selbst widersprechen. Damit wird deutlich, dass Eigenes und Anderes zwar in einer Beziehung stehen und dass diese Beziehung eine von Grund her als liebende zu entfaltende Beziehung ist. Dass diese Beziehung aber in dieser Weise realisiert wird, steht in der Freiheit des Anderen und des Einen.

3.2.2 Gott als sich verschenkende Liebe: Konsequenzen für das Differenzdenken und die Inklusionsdebatte

Versucht man von diesem trinitätstheologischen Gottesverständnis, das die fundamentale Differenz von Gott und Schöpfung bedenkt, die Differenz zwischen Eigenem und Anderem bzw. zwischen Eigenem und Fremdem in den Blick zu nehmen, lässt sich Folgendes festhalten, das auch für die Frage fruchtbar gemacht werden kann, wie die Besonderheit jedes einzelnen Lernenden ernst genommen werden kann, ohne in ein »verinseltetes Lernen« zu verfallen bzw. ohne das Spannungsverhältnis zwischen individuellem Lernenden und Lerngruppe einseitig aufzulösen.

1. In diesem Modell ist das Fremde nicht das »ganz Andere«, das vom Eigenen überhaupt nicht verstanden werden kann. Es wird vielmehr im Horizont des Eigenen vernehmbar. Außerdem wird deutlich, dass das Eigene nicht einfach jenseits des Fremden zu denken ist. Eigenes und Fremdes stehen schon immer in einer Bezogenheit zueinander.

Für die Frage von Inklusion heißt das, dass noch vor der Frage nach der richtigen Organisationsform des Lernens deutlich wird, dass Bildungsinstitutionen insgesamt dafür Sorge zu tragen haben, dass jeder Mensch in je seiner Besonderheit möglichst gut lernen kann, um auf möglichst gute Weise an Bildung und Gesellschaft teilzuhaben. Keiner kann sich ohne den anderen verstehen. Der Erfolg des einen wirkt sich auf den anderen aus ebenso wie der Misserfolg. Eine plurale Gesellschaft lebt

davon, dass jeder seine Besonderheit einzubringen vermag. Schule gewinnt von diesen Maßstäben her ihr Profil. Das mag wenig sein, weil lediglich im Sollensanspruch formuliert. Das markiert aber andererseits, was das pädagogische Paradox qua se ausmacht: Ohne eine Wirklichkeit vor Augen zu haben, wie sie *idealerweise* sein kann, gelingt keine vernünftige Praxis, wie sie *de facto* ausgeübt wird.

2. Das Modell erlaubt ferner, die Bezogenheit von Eigenem und Fremdem zueinander nicht als zerstörerisch und böse zu denken. Weil Gott, der die Liebe ist, der Grund der Beziehung von Eigenem und Anderem ist, ist auch diese Beziehung fundamental als Liebe ausgewiesen. Eigenes und Anderes, Eigenes und Fremdes werden in einer lebendigen und lebensstiftenden Beziehung verstehbar und kommen durch diese zu sich selbst.

Wiederum konkretisiert für die Inklusionsdebatte heißt das, dass eine Gesellschaft erst dort zu einem guten Miteinander gelangt, wo die Rahmenbedingungen des Lebens so gesetzt sind, dass sie nicht bestimmte Menschen oder -gruppen marginalisieren oder gar ausgrenzen. Das gilt global als auch regional. Erst wenn die Industrienationen nicht mehr auf Kosten der sog. »Dritte-Welt-Länder« gut leben oder jetzige Generationen auf Kosten zukünftiger oder Stadtleute auf Kosten der Landbevölkerung, erst dort kann von einer gut funktionierenden Gesellschaft gesprochen werden. Bezogen auf Schule heißt das: Erst dort, wo Schule Lernanlässe bietet, die jeder Schülerin/jedem Schüler helfen, an einem guten Miteinander zu bauen, kommt Schule ihrem Auftrag nach, Menschen zu bilden. Von hier aus gilt es, die Lernkultur zu verändern. Das kann sich konkretisieren, indem ein einseitig auf kriteriale Bezugsnormen verstandener Leistungsbegriff, der nur sachliche Leistungsbeschreibungen im Auge hat, durch einen mehrperspektivischen Leistungsbegriff ergänzt wird, der neben der kriterialen Bezugsnorm auch die individuelle und sozial-vergleichende einbezieht.¹⁴ Ein solcher multiperspektivischer Leistungsbegriff setzt darauf, den individuellen Lern-

¹⁴ Vgl. Prengel, A., Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen, 182f.

fortschritt der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers anzuerkennen. Dabei blendet er die Schwächen und Stärken des Einzelnen nicht aus, setzt aber mittels einer respektvollen Kommunikation darauf, die wahrgenommenen Schwächen nicht in einer diskriminierenden, sondern in einer beschreibenden Weise zur Geltung zu bringen. Die kriteriale Leistungsbewertung wird differenziert, indem mit domänenspezifischen Stufenmodellen gearbeitet wird, die einen Lernfortschritt exakter zu erheben und evaluieren erlauben. Gerade im Bereich religiösen Lernens können die Strukturmodelle religiöser Entwicklung – so ergänzungsbedürftig sie sind – Entscheidendes beitragen.¹⁵

Eine solche von der Liebe als Grund vom Eigenen und Anderen her entwickelte Lernkultur erhält eine weitere Konkretisierung mittels multiprofessioneller Teams, die es erlauben, der Unterschiedlichkeit einer Lerngruppe deutlicher gerecht zu werden. Heterogene Lerngruppen brauchen die Unterstützung möglichst vieler Lehrer/-innen. Fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Know-how muss im Lehrer/-innenteam ergänzt werden mit sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Qualifikationen. Das ist personalintensiv und kostet Geld. Eine inklusive Schule ist eben nicht unter denselben Bedingungen zu haben, wie ein (dreigliedriges) Regelschulsystem; und schon gar nicht darunter.

3. Eine weitere Konsequenz aus dem theologischen Differenzmodell ist, dass Fremdes hier nicht vom Eigenen absorbiert wird. Eigenes und Fremdes werden verstehbar als zueinander vermittelbare Größen, aber auch als unterschiedene.

4. Zugleich wird im Differenzmodell, das in der Liebe den Grund von Eigenem und Anderem erkennt, deutlich, dass der Anfang dieser Beziehung nicht beliebig ist. Es gibt eine Vorgängigkeit, nämlich diejenige des Eigenen gegenüber dem Fremden. Allerdings ist diese Vorgängigkeit nicht als Herrschaftsposition zu interpretieren. Nimmt man vielmehr das vorliegende Differenzmodell zur Grundlage des Handelns,

¹⁵ Vgl. dazu Büttner, G./Veit-Jakobus, D., Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik.

dann heißt das, dass das Eigene im Sinne des Sich-Verschenkens einzulösen ist.

Übertragen auf Schule heißen diese beiden Punkte, dass zwar die Besonderheit jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers der Ausgangs- und Zielpunkt des Lernens und von Unterricht ist, dass Unterricht aber so gestaltet sein muss, dass er von den Interaktionen der am Lernen Beteiligten lebt: der Schüler/-innen untereinander, der Schüler/-innen und Lehrkräfte miteinander, aller in Beschäftigung mit dem Lerngegenstand. Sind die Spannungen in einer Gruppe so groß, weil z. B. die Lernausgangslage der Schüler/-innen so verschieden ist, dass keiner mehr den anderen erreicht, dann ist eine Auflösung – zeitweilig, phasenweise, für ein Schuljahr, für eine Schullaufbahn – zugunsten einer homogeneren Lerngruppe geboten. Oder anders herum: Ist die Lernausgangslage der Schüler/-innen so homogen, dass es keine anregende und bildende Differenz mehr gibt, ist es wichtig, Schüler/-innen in die Lerngruppe aufzunehmen, die »anders« sind. Ausschlaggebend dafür ist – berücksichtigt man das hier vorgestellte Differenzmodell – Folgendes: Das Wohl der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers steht im Vordergrund; dieses zu ergründen braucht Gespräche zwischen möglichst vielen Beteiligten, auf alle Fälle aber zwischen Schüler/-in, Eltern und Lehrkräften; das Lernen in homogeneren Lerngruppen muss immer wieder überprüft werden, in dem Sinne, dass z. B. Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf genauso wie Hochbegabte nicht auf Dauer unter sich bleiben, sondern immer wieder auch ausprobieren, was sie und wie sie in einer Gruppe lernen können, die vielfältiger ist.

Ein Schlüssel, um Lernsettings den Lernausgangslagen der Schüler/-innen gut anpassen zu können, ist neben der Frage nach der Zusammensetzung der Lerngruppe, der Modellierung des Lerngegenstands, der Lernzeit und den Lernerwartungen, die Vielfalt der Lernwege. »Je vielseitiger die Schüler/-innen tätig werden können und je unterschiedlicher die an sie gestellten Anforderungen und Aufgaben ausfallen, desto chancenreicher

sind gemeinhin die entsprechenden Lernprozesse für alle Beteiligten«¹⁶, so schlussfolgert Heinz Klippert.¹⁷

4 Inklusion – religionspädagogisch entstresst

Auch wenn damit nicht konkrete Lösungen auf die eingangs gestellten Fragen gefunden werden konnten, so könnte ein solches bzw. von hier aus weiter entwickeltes Differenzmodell helfen, Inklusion zu entstressen: denn so unaufgebar Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt von Gesellschaft und Schule ist, so sehr muss in der jeweiligen Situation mit den jeweiligen Schüler/-innen danach gesucht werden, was der beste Weg ist, gut lernen und möglichst aktiv an Gesellschaft teilhaben zu können. Ein Ideal muss eben konkret werden und sich von der Wirklichkeit korrigieren lassen, sonst bleibt es unverbindlich und hohl. Das vorgestellte Differenzmodell könnte hier zu so etwas wie einem orientierenden Instrumentarium werden, das hilft, Fragen zu klären, Pro und Contras zu erwägen und möglichst gute Lösungen zu finden. Denkverbote, wie z. B. »In einer inklusiven Schule darf es keine nach bestimmten Merkmalen gruppierten Lerngruppen geben« oder auch »Lernen und Förderung von Schüler/-innen gelingt nur dort besonders gut, wo homogene Lerngruppen bestehen«, könnten von daher als solche entlarvt und Entscheidungen könnten kriteriengeleitet vorbereitet werden.

Insofern ist das Mühen um eine tragfähige hermeneutische Basis, Differenz zu verstehen, ein höchst praxisrelevantes Anliegen. *Trial and error* – gewiss, aber zumindest so, dass Entscheidungen unter Einbezug möglichst vieler Vergewisserungen getroffen werden.

¹⁶ Klippert, H., Heterogenität im Klassenzimmer, 53.

¹⁷ Vgl. in diesem Band auch den Beitrag von Anita Müller-Friese.

Literaturhinweise

- Bräu, K., Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems, in: dies./Schwerdt, U. (Hg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster 2005, 129–149.
- Büttner, G./Veit-Jakobus, D., Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013.
- Goetze, H., Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktion und Fakten, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 41 (1990) 832–840.
- Kammeyer, K., Theologisieren in heterogenen Lerngruppen – Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionelle Überlegungen, in: Dieterich, V.-J. (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, 191–210.
- Klippert, H., Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können, Weinheim/Basel 2010.
- Moser, V. (Hg.), Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung, Stuttgart 2013².
- Prenzel, A., Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht, in: Moser, V. (Hg.), Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung, Stuttgart 2013², 177–185.
- , Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick, in: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster 2005, 19–35.
- Schambeck, M., Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (= UTB M 3856) Göttingen 2013.
- , »Das ist ein durchsichtiges Paket, was überall durch kann«. Prinzipien des Theologisierens mit (religionsfernen) Kindern (= Jahrbuch für Kindertheologie 13) Stuttgart 2014 i.E.
- Zappelphilipp, ausgestrahlt auf Arte am 17.01.2014, Drehbuch: Silke Zert, 87 min.