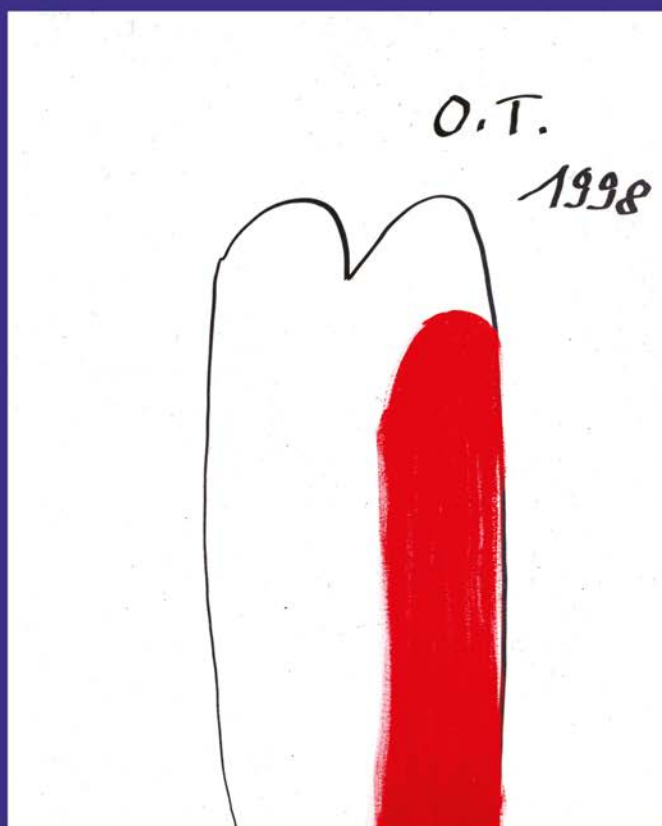


Lehner-Hartmann / Krobath / Peter / Jäggle (Hg.)

# Inklusion in/durch Bildung?

Religionspädagogische Zugänge

Vienna University Press



V&R

V&R Academic

Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft /  
Vienna Forum for Theology and the Study of Religions

Band 15

Herausgegeben im Auftrag  
der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien,  
der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien  
und dem Institut für Islamisch-Theologische Studien der  
Universität Wien  
von Ednan Aslan, Karl Baier und Christian Danz

Die Bände dieser Reihe sind peer-reviewed.

Andrea Lehner-Hartmann / Thomas Krobath /  
Karin Peter / Martin Jäggle (Hg.)

# **Inklusion in/durch Bildung?**

Religionspädagogische Zugänge

Mit 10 Abbildungen

V&R unipress

Vienna University Press



universität  
wien

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 2197-0718

ISBN 978-3-8470-0847-7

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

**Veröffentlichungen der Vienna University Press  
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität Wien und des Rektorats der Universität Wien.

© 2018, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Titelbild: Oswald Tschirtner, Herz, 1998. Edding, Acryl auf Leinwand. 100 x 80 cm. © Privatstiftung – Künstler aus Gugging

---

# Inhalt

Einleitung . . . . . 9

## **1. Sozial- und bildungswissenschaftliche Grundlagen**

Jörg Mußmann

Inklusion in der Schule – Theoretische und terminologische  
Begründungszusammenhänge . . . . . 25

Margarita Bilgeri

Inklusive Bildung zwischen Internationaler Klassifikation von  
Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit und dem Capability  
Approach . . . . . 47

## **2. Theologische, anthropologische und religionspädagogische Gegenstandstheorie der Inklusion**

Wolfhard Schweiker

Prinzip Inklusion. Interdisziplinäre Werteklärunen und  
religionspädagogische Perspektiven . . . . . 61

Karin Peter

Wen exkludiert die Inklusion? ›Blinde Flecken‹ im inklusiven  
pädagogischen Bemühen um alle. Anmerkungen aus  
religionspädagogischer Perspektive . . . . . 79

Oskar Dangl

Inklusion und Religion – zum Inklusionspotenzial biblischer Traditionen 99

Amena Shakir

Anthropologische Grundlagen des Islam zum Inklusionsdiskurs . . . . . 117

Kateryna Buchko Ausschließlich gemeinsam, schließlich allein. Das Inklusionsverständnis am Schnittpunkt zwischen (spezieller) Pädagogik und Religionspädagogik . . . . .	137
---	-----

### 3. Religionsunterricht und Religionsdidaktik

Bernhard Grümme Inklusion: Bewährungsfeld eines bildungsgerechten Religionsunterrichts	153
---	-----

Robert Schelander Berücksichtigung heterogener Lernausgangslagen als didaktische Aufgabe. Ein Blick in die Geschichte der deutschsprachigen Didaktik und evangelischen Religionsdidaktik . . . . .	169
---	-----

Oliver Reis Inklusionsbezogene Förderdiagnostik im Religionsunterricht! – Aber wie kann diese aussehen? . . . . .	179
---	-----

Marion Keuchen Vereinfachung als Herausforderung der inklusiven Bilddidaktik – Analyse von ›Leichten Bildern‹ auf Basis des religionsdidaktischen Konzepts der Elementarisierung . . . . .	203
---	-----

### 4. Spezielle didaktische Settings

Gottfried Biewer Flucht, Bildung und Inklusive Pädagogik – Wissensgenerierung in der pädagogischen Praxis Studierender mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen . . . . .	223
---	-----

Beate Hennenberg ›Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit‹ sowie ›Gefühl für Dankbarkeit‹. Perspektiven auf den Erwerb inklusiver Kompetenzen durch Musizieren. Ein Erfahrungsbericht . . . . .	243
---	-----

### 5. Deutungsmuster und Haltungen von Lehrkräften und Schulgemeinschaften

Ludmila Muchová Dialog als Sensibilisierung für eine inklusive Haltung. Pädagogische Ausbildung an der Theologischen Fakultät der Südböhmischen Universität . . . . .	255
--	-----

Ana Thea Filipović	
Religionslehrer_innen und Verschiedenheit. Die kontextuelle Prägung von Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt im Religionsunterricht – aus kroatischer Perspektive . . . . .	273
Rainer Möller	
Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften zu Inklusion und religiöser Bildung. Das Forschungsprojekt »Religion in inklusiven Schulen«: Methodologie und erste Ergebnisse . . . . .	287
Doris Lindner / Edda Strutzenberger-Reiter	
Religiöse Diversität in der Schule. Herausforderungen und Chancen aus der Perspektive von Lehrer_innen . . . . .	305
Mónika Solymár	
Inklusion und Auswahl von Schüler_innen an evangelisch-lutherischen Schulen in Ungarn . . . . .	325
<b>6. Ausblick mit der Perspektive Hoffnung</b>	
Bert Roebben	
Hoffnung generieren für die inklusive Schule. Eine Reflexion aus pädagogischer, didaktischer und theologischer Perspektive . . . . .	349
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren . . . . .	361





## Hoffnung generieren für die inklusive Schule. Eine Reflexion aus pädagogischer, didaktischer und theologischer Perspektive

*»Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass etwas Sinn hat, egal wie es ausgeht«  
(Václav Havel, 1936–2011)*

### 1. Einführung

In diesem Aufsatz soll das Thema ›Inklusion‹ im Spiegel des Hoffnungsbegriffs pädagogisch, didaktisch und theologisch reflektiert werden. Hierzu ist es zunächst wichtig, sich bewusst zu machen, welches hohe Ideal des Mensch-Seins im Spannungsfeld von Person und Gemeinschaft inklusive Schulentwicklung und inklusionsorientierte Lehramtsausbildung, wie sie z. B. an der Technischen Universität Dortmund gedacht und durchgeführt werden<sup>1</sup>, voraussetzen. Bildungstheoretisch kann der Begriff der Hoffnung in diesem Zusammenhang zielorientierend und arbeitsinspirierend wirken. Der These von Havel entsprechend ist ›Hoffnung generieren‹ im Bildungskontext nicht identisch mit einem leichten Optimismus über ›learning outcomes‹, sondern befürwortet eine komplexe, realitätsbewusste und vor allem voluntaristische Herangehensweise an das Lehren und Lernen. Bildung sollte hierbei grundsätzlich als sinnvoller Prozess verstanden werden, auch dann, wenn die ursprünglich gewünschten Ergebnisse nicht erzielt werden und/oder durch komplett andere ersetzt werden sollten. Es stellt sich die Frage, auf welche Weise sich Hoffnung für eine ›sinnvolle‹ Didaktik der inklusiven Schule generieren und vermitteln lassen könnte. Paulo Freire, der uns mit Václav Havel und Gabriel Marcel bei diesen Überlegungen begleiten wird, beantwortete im Jahr 1997 diese Frage folgendermaßen:

»Die Matrix der Hoffnung ist die gleiche wie die der Erziehbarkeit des menschlichen Wesens: die Unfertigkeit seines Wesens, das bewusst geworden ist. Es wäre ein schreiender Widerspruch, wenn sich das menschliche Wesen, das sich in unfertigem Zustand befindet und sich dessen bewusst ist, nicht in einen permanenten Prozess hoffnungsvoller Suche einbrächte. Dieser Prozess ist die Bildung. Weil wir aber zahllosen Begrenzungen unterworfen sind, schwierigen Hindernissen, die zu überwinden

---

1 Vgl. Dopprofil 2017.

sind – den vorherrschenden Einflüssen fatalistischer Geschichtsentwürfe, der Macht der neo-liberalen Ideologie, deren perverse Ethik sich in den Marktgesetzen gründet – genau deshalb gab es für uns vielleicht niemals eine größere Notwendigkeit als heute, in der erzieherischen Praxis den Sinn der Hoffnung herauszustellen.«<sup>2</sup>

Zwanzig Jahre später sind diese Fragen der Bildung umso prägnanter geworden: Wie bleibt man in einer globalisierten Welt hoffnungsvoll, die durch (internationales) politisches Misstrauen, soziale Dissoziationen und visionäre Unterbrechungen stark betroffen ist – mit all diesen Nomina, die bewusst im Plural geschrieben sind? Wie kann man Kinder und Jugendliche dazu bringen, in einem so kontraproduktiven Umfeld sozial-friedlich und persönlich-erkannt zusammenzuleben? Wie kann man die (positiven und negativen) Auswirkungen und die gelebten Differenzen religiöser und nichtreligiöser Weltanschauungen in unseren Schulen kritisch erkennen und anerkennen?

In diesem Aufsatz soll die Idee der Hoffnung in der Bildung aus drei Perspektiven reflektiert werden: aus (1) der pädagogischen, (2) der didaktischen und (3) der theologischen. Hierzu wird Hoffnung zunächst als ›Dimension der Seele‹<sup>3</sup> definiert. Dem/Der Leser\_in wird vorgeschlagen, sich in einem radikalen Existenzialismus zu engagieren. Des Weiteren wird Hoffnung in einem didaktischen Rahmen als die Praxis der Überwindung der Isolation, die Praxis des Du-Sagen-Lernens in der unmittelbaren Gegenwart und Begegnung mit dem Anderen erklärt. Schließlich wird Hoffnung theologisch als eschatologischer Überschuss vorgestellt und mit der ›audacity to hope‹<sup>4</sup> im Kampf um eine bessere Welt verknüpft.

## 2. Hoffnung als pädagogische Zielrichtung: eine Dimension der Seele

Václav Havel konkretisiert seine Gedanken über Hoffnung während seines Gefängnisaufenthalts. In der ehemaligen Tschechoslowakei wird Havel als Dissident des kommunistischen Regimes gefangen genommen und somit von seiner geliebten Frau Olga und vielen befreundeten Künstlern getrennt. Die größte Last während dieser Zeit stellt für ihn die Separation von jeglicher Kommunikation dar. Dies kommt besonders im erschwerten Briefwechsel mit seiner Frau zum Tragen. Neben der Tatsache, dass Olga seine Briefe nicht verlässlich zu beantworten pflegt, führt die strenge Zäsur im Falle einer Antwort zu langen Wartezeiten. Resultierend aus diesem unglücklichen Zustand sind seine Briefe der

2 Freire 2007, 119–120.

3 Vgl. Havel 1990, 29 (Übersetzung BR aus dem Niederländischen).

4 Vgl. Caputo 2015, 199.

Gefahr ausgesetzt, zu Monologen zu werden. Als Folge kämpft er mit Einsamkeit, Isolation und Verzweiflung. In derartigen Schlüsselmomenten wird seine Hoffnungstheorie auf die Probe gestellt. Von Zeit zu Zeit bricht er in diesen Augenblicken völlig zusammen, gefangen in einem »Sumpf der Unschuld«<sup>5</sup>, nicht wissend, was er denken oder tun soll. Sonntage sind für ihn die schlimmsten Tage im Gefängnis: Es gibt nichts zu tun und es ist niemand da, so dass sich ein ultimatives »Nichts« einstellt.<sup>6</sup> An anderen Tagen jedoch erlebt er gerade diese Isolation als eine Herausforderung, tiefer in das sinnvolle Fundament der Hoffnung einzutauchen. Er schreibt: »Entweder wir haben Hoffnung in uns, oder wir haben sie nicht. Es ist eine Dimension der Seele. Sie ist nicht wesentlich abhängig von einer bestimmten Weltbeobachtung oder Schätzung der Situation.«<sup>7</sup> Bleibende Hoffnung und der Widerstand gegen die Fesseln der Verzweiflung sind für Havel mehr als eine Beobachtung oder Schätzung der Wirklichkeit, sondern vielmehr eine durchdachte Entscheidung, die die menschliche Person aus einer tiefen Überzeugung der Seele treffen kann. Die Gefangenschaft steht somit als Wurzelmetapher für die tiefe Hoffnung unter extremem existentiellen Druck.<sup>8</sup> Auch die Argumentation des französischen Philosophen Gabriel Marcel, die er seinem bahnbrechenden Werk über die Metaphysik der Hoffnung zu Grunde legte, macht ein solches Verständnis von Hoffnung deutlich:

»Does not he who hopes [...], has to contend with a certain trial comparable to a form of captivity [...]? From this point of view, hope means first accepting the trial as an integral part of the self, but while so doing, it considers it as destined to be absorbed and transmuted by the inner workings of a certain creative process.«<sup>9</sup>

Mit Blick auf Havel ist vor allem die Art und Weise, wie dieser sich mit seiner Inhaftierung auseinandersetzt, signifikant. So betrachtet er seine Briefe an Olga als einen Akt des geistigen Widerstands, als Lebenszeichen, das aus dem Gefängnis ausbricht. Er genießt es zu schreiben und geht davon aus, dass er durch die Briefe die Kommunikation wieder herstellen kann. Seine Hoffnung wird durch den rituellen Akt des Schreibens<sup>10</sup> sowie den damit einhergehenden permanenten Akt der Selbst-Rekonstruktion mit Blick in die Zukunft konsolidiert. So schreibt er: »Ich will mich nicht ändern, ich will ein besserer Mensch werden.«<sup>11</sup> Er will für sein Leben nach dem Gefängnis bereit sein.

Das Verlangen nach Kommunikation in der Isolation zeigt ein weiteres zen-

---

5 Havel 1990, 133 (Übersetzung BR aus dem Niederländischen).

6 Vgl. ebd., 116.

7 Ebd., 29 (Übersetzung BR aus dem Niederländischen).

8 Vgl. ebd., 36.

9 Marcel 1951, 39.

10 Vgl. Havel 1990, 65.

11 Ebd., 23 (Übersetzung BR aus dem Niederländischen).

trales Merkmal der Hoffnung: Der Mensch will unterwegs sein. ›Hoffnung hört nie auf. Hoffnung ist immer auf dem Weg und befähigt uns des Gehens‹, so könnte man die Gedanken von Papst Franziskus in seiner Weihnachtspredigt 2016<sup>12</sup> paraphrasieren. Deshalb kann die Hoffnung auch verschwinden, wenn Menschen nicht mehr fähig sind zu gehen: Wenn sie im Gefängnis, einem Krankenbett, einem Altersheim gefangen oder ans eigene Haus gefesselt sind. Sogar auf der Straße kann das Gefühl der Beklemmung dominieren: Die Hoffnung kann verschwinden, wenn Menschen als Flüchtlinge auf dem Weg ins Nirgendwo steckenbleiben – ein Hoffnungsverlust, der mit den Worten »belonging in a world when you are not a citizen of anywhere«<sup>13</sup> beschrieben werden kann. Auf der psychologischen Ebene steht die Hoffnung unter Druck, wenn Menschen nicht mehr in der Lage sind, ihre Lebensreise als wachsende, lernende und kommunikative Menschen fortzusetzen. Thomas von Aquin argumentierte, dass Neugier und wissbegieriges Lernen als ›Hoffnungsstruktur‹, als Struktur der Hoffnung innerhalb des lernenden Menschen in seiner Lebensreise als ›Viator‹, als Reisender, betrachtet werden können:

»Der Erkennende ist gesehen als ›viator‹, als einer, der auf dem Wege ist. Das heißt einerseits: seine Schritte haben Sinn, sie sind nicht prinzipiell vergeblich, sie nähern sich dem Ziel. Dies aber ist nicht ohne das andere Element zu denken: solange der Mensch, als ein Existierender, ›auf dem Wege ist‹, so lange ist auch der Weg seines Erkennens unbeendlich. Und diese Hoffnungsstruktur des nach dem Wesen der Dinge fragenden, philosophierenden Erkennens gründet, noch einmal mag es gesagt sein, darin, dass die Welt *creatura* ist, die Welt und der erkennende Mensch selbst.«<sup>14</sup>

Solange man ›at home on the road‹ ist, kann man Dinge lernen und als unendlich sinnvoll entdecken. Immobilisierung dagegen schafft nicht nur moralische, sondern auch intellektuelle Verzweiflung. Für Paulo Freire ist dieses Bewusstsein der Ausgangspunkt für jede Form der Bildung: Der Lernende kann nur lernen, wenn er den Weg als Lernprozess hoffnungsvoll als notwendigen, aber immer unvollständigen Prozess wahrnimmt. Er argumentiert:

»Es wäre ein Widerspruch, wenn das menschliche Wesen, das unvollkommen und sich dessen bewusst ist, sich nicht in der Geschichte auf die Suche begeben würde. Hier wurzelt auf der einen Seite seine Erziehungsfähigkeit, auf der anderen Seite die Hoffnung als Anlage seines Geistes, die ihm eigentümlich ist. Alle Suche schafft Hoffnung, und keiner, der halsstarrig bleibt, ist von Hoffnung erfüllt. Darin liegt es, dass die Erziehung ein fortwährender Prozess ist. Da sie sich nicht in einem Vakuum ereignet, sondern in Zeit-Raum oder in Zeit, die Raum impliziert, und in einem temporalisierten

12 Vgl. Predigt von Papst Franziskus zur Christmette, dem Hochfest der Geburt des Herrn 2016, [http://w2.vatican.va/content/francesco/de/homilies/2016/documents/papa-francesco\\_20161224\\_omelia-natale.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/de/homilies/2016/documents/papa-francesco_20161224_omelia-natale.html) [01.06.2017].

13 Regan/Hoeksma 2012, 159.

14 Pieper 1954, 44.

Raum, verändert sich die Erziehung, die immerhin ein universales menschliches Phänomen ist von Zeit-Raum zu Zeit-Raum. Die Erziehung ist durch Geschichtlichkeit bestimmt.«<sup>15</sup>

Der radikale Existentialismus, die Suche nach Bedeutung als eine fortlaufende Lebensreise des Menschen, ist das philosophisch-pädagogische Konzept, das insgesamt die Ideen von Mensch-Sein und Bildung bei Havel, Freire und Marcel umfasst. Hoffnung bedeutet, dass die Dinge Sinn machen, unabhängig davon, was ihr Ergebnis ist, selbst im Gefängnis. Havel ist von der Tatsache überzeugt, dass es einen ultimativen Horizont der Sinnhaftigkeit für alles gibt. Aber er zögert zutiefst, diesen Horizont ›Gott‹ zu nennen.<sup>16</sup> Um des Arguments willen möchte ich die theologische Position verschieben, die somit im dritten Teil dieses Aufsatzes behandelt werden soll.

### 3. Hoffnung als didaktische Praxis: die Überwindung der Isolation

Hoffnung ist eine bewusste Tat, die Isolation zu unterbrechen und die Kommunikation zu wagen. Hoffnung als didaktische Praxis bedeutet die intentionell-bewusste Begegnung mit anderen, sich mit anderen auf den Weg zu begeben, sie zu begleiten und von ihnen begleitet zu werden, sie anzuhören und von ihnen gehört zu werden. Niemand kann auf eigene Faust lernen. Das ist sowohl eine interessante als auch anspruchsvolle Facette der Reise der Hoffnung. Es nötigt einen zum Verlassen seiner ›comfort zone‹. Basierend auf der Arbeit von Emmanuel Levinas entwickelt der australische praktische Theologe Terry Veling eine philosophische Perspektive auf die ›answer-ability‹ oder ›response-ability‹ des Menschen, die sich auch sinnvoll didaktisch umsetzen lässt.<sup>17</sup> Dies sieht paraphrasierend folgendermaßen aus: Angesichts des anderen bin ich nicht nur eingeladen, vom anderen zu lernen, als ob es ein hilfreicher Beitrag zu meiner eigenen Identität wäre, sondern eher umgekehrt. Meine Identität ist ›ausgesetzt‹, ich werde herausgefordert, berufen, zur Verantwortung gerufen. Ich muss antworten und ›Du‹ sagen: Du bewegst mich aus mir selbst und ich konzentriere mich auf deine Einzigartigkeit. Deine Gegenwart stimuliert das Beste in mir, wenn ich handle und nachdenke. Du führst mich, du führst mich aus mir selbst heraus und machst mich darauf aufmerksam, was genau zu tun und zu sagen

---

15 Freire 2007, 101.

16 Vgl. Havel 1990, 61–64; Muchová 2016.

17 Vgl. Veling 2015.

ist.<sup>18</sup> Für Levinas und Veling ist dies meine eigene Verantwortung und Berufung als Mit-Mensch:

»I cannot ask someone else to answer for my life. I have no ›alibi‹ that can come to my defense. I cannot evade ›the answerable act or deed‹ of my own life – no one can answer for me or take my place. Only I can respond to another, and this is what constitutes the singularity of my unique place in existence, and the unique vocation or answerability of my life. In other words: I am required.«<sup>19</sup>

Das Lernen, ›Du‹ in der Begegnung mit dem anderen zu sagen, impliziert also eine unmittelbare, einzigartige und kultivierte Präsenz von mir selbst. Um die Gesellschaft als ›Neues Wir‹ aufzubauen, besteht ein großer Bedarf an ›Neuen Ichs‹. Der niederländische Philosoph Harry Kunneman argumentiert, dass dazu eine neue Perspektive der Autonomie erforderlich ist. Statt des ›dicken Ichs‹ sollte ein ›tiefes Ich‹ angestrebt werden, das sich seinem einzigartigen Beitrag für die Welt bewusst ist und diesen Beitrag kritisch und treffend kommunizieren kann, immer im Zusammenspiel mit Mit-Menschen. ›Autographie‹ ersetzt dann ›Autonomie‹, so Kunneman.<sup>20</sup>

Persönlich muss ich zugeben, dies sieht aus wie ein Déjà-Vu. Im Jahr 1994 verteidigte ich meine Doktorarbeit über moralische Bildung und konfrontierte die moraltheologischen Stimmen des II. Vatikanums in Europa mit den Diskursen über ›character education‹ und ›values clarification‹ in den Vereinigten Staaten. Eines der Hauptergebnisse meiner damaligen Forschung war, dass moralische Erziehung von authentischen Erwachsenen, die der nächsten Generation wertvolle Lebensorientierung und Modelle der menschlichen Blüte anbieten, abhängig ist. Es dreht sich alles um Authentizität innerhalb menschlicher Beziehungen, um Ehrlichkeit, Höflichkeit und um positive Maßnahmen, um Taten wirksamen Altruismus. Verantwortung ist der »Stift, mit dem wir die Geschichte der neuen Schöpfung in die Geschichte des Seins schreiben«<sup>21</sup>, philosophiert Havel. Das verantwortungsvolle und kreative Schreiben – wie oben erwähnt als ›Autographie‹ – ist in dieser Hinsicht eine wichtigere Aufgabe für Lehrer und Lehrerinnen, als das Rechnen zu lehren ...

Was sind nun die konkreten Konsequenzen dieser Idee? Wie können Lehrer und Lehrerinnen zu wahren Hoffnungsgeneratoren für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene werden in ihren Bemühungen, Isolation zu überwinden und Kommunikation zu wagen? In meiner Antwort auf diese Frage konzentriere ich mich kurz auf sieben Dimensionen des professionellen Handelns von Lehrer\_innen: Diagnose, Sozialisation, Elementarisierung, Kommunikation, Ver-

18 Vgl. Roebben 2016b, 53–54.

19 Veling 2015, 133.

20 Vgl. Kunneman 2005.

21 Havel 1990, 96 (Übersetzung BR aus dem Niederländischen).

langsamung, Aneignung und Humanisierung.<sup>22</sup> Zunächst einmal muss ein\_e Lehrer\_in die Lage der Lernenden in einer präzisen Weise beurteilen, in Bezug auf ihre Fähigkeiten und mit Blick auf die einzigartige Person in jedem/jeder Schüler\_in. Die Bewertung kann kalkuliert erfolgen (»In dieser Klasse haben wir drei Kinder mit ADHS«), aber auch respektvoll und differenziert. Zweitens muss ein\_e Lehrer\_in möglichst viele Interaktionsoptionen und Momente des Ausgestell-Seins anbieten, sodass die Lernenden »im-munisation by com-munisation«<sup>23</sup> überwinden können. Das dritte Element ist inhaltsbezogen. Junge Menschen verdienen solide, plausible und zugängliche Informationen zu den Themen. Die Lehrkräfte müssen ihnen eine breite Palette von möglichen elementaren Lösungen für lösbar und unlösbar Fragen zeigen, so dass sie selbst entdecken können, wie sich diese Inhalte an die eigene Lernbiographie an- und einpassen. Kommunikation ist die vierte Dimension der guten Lehre. Ist der Raum offen für den anfälligen Akt der Sondierung der eigenen Position als Lernende\_r in Gegenwart von Mitschüler\_innen? In einer authentischen Lerngemeinschaft, argumentiert der amerikanische Bildungspädagoge David T. Hansen, sollte es so sein, dass »a teacher and his or her students should be moving closer and closer apart and [...] should be moving farther and farther together«<sup>24</sup>. Manchmal muss jedoch der sorgfältig vorbereitete Lernprozess unterbrochen werden, da Kinder unerwartete Fragen oder Interpretationsunterschiede aufwerfen. Dies ist Schritt fünf. Es liegt dann bei der Lehrperson, den Prozess zu verlangsamen. Das ist keine leichte Aufgabe: Wie kann man um Geduld bitten in der Denkweise eines jungen Menschen, der nach direkten und klaren Antworten verlangt? Gabriel Marcel argumentiert in seinem Buch über Hoffnung wie folgt:

»Take your time«, an examiner would say, for example, to a flurried candidate. That means, do not force the personal rhythm, the proper cadence of your reflection, or even of your memory, for if you do so you will spoil your chances, you will be likely to say at random the first words which come into your head.«<sup>25</sup>

Der nächste Schritt im didaktischen Handeln ist die Aneignung: Raum schaffen für die lernende Person, für ihre persönliche Beziehung mit dem, was vermittelt wurde, damit das Gelehrte auch gelernt wird in der Verantwortung und Berufung der Person. »Learning by doing« ist der Königsweg zu dieser Aneignung – und zwar in drei Momenten, als (1) Erfahrung verdichtet in (2) Interpretation und (3) konzeptualisiert in der Metareflexion<sup>26</sup> – als »performance on stage, story-

---

22 Vgl. Roebben 2016a.

23 Masschelein/Simons 2003.

24 Hansen 2001, 156.

25 Marcel 1951, 39.

26 Vgl. Roebben 2016c.



telling *back stage* and writing *after stage*«<sup>27</sup>. Der siebte, ultimative Schritt des didaktischen Handelns von Lehrer\_innen ist vom pädagogischen Paradox gekennzeichnet. Er vollzieht sich nicht unter seiner/ihrer Kontrolle. Er/Sie muss zurücktreten und das Wunder der Bildung passieren lassen. Der tiefste Kern des menschlichen Daseins, die Seele, kann nicht in Bildung erfasst werden. Eine menschliche Person kann und sollte nicht mit seiner Bildung identifiziert werden. Dementsprechend kann eine Lehrperson wohl die Rahmenbedingungen konstruieren, aber sie kann nicht die Person »konstruieren«. Die Verantwortung der eigenen Menschwerdung-in-der-Bildung gehört zu den tiefsten Geheimnissen des menschlichen Daseins.<sup>28</sup>

#### 4. Hoffnung als theologische Dynamik: Offenheit für das eschatologische Surplus

Diese Sicht auf das Lehren und Lernen als »growing in shared humanity«<sup>29</sup> braucht keine theologische Grundlage. Im intellektuellen und moralischen Genius des Menschen gibt es genügend Fähigkeiten, dieses Projekt ohne Bezug auf ein letztes Wesen zu verwirklichen – eine Position, die von den Hauptautoren, auf die sich der Inhalt dieses Artikels stützt (Paulo Freire, Gabriel Marcel und Václav Havel), und von Pädagogen wie John Dewey und vielen anderen vertreten wird. In einer postsäkularen Gesellschaft können die großen Weltreligionen jedoch Lehrer\_innen mit »semantischem Potenzial«<sup>30</sup> bereitstellen – ein Universum von Bildern, Worten, Metaphern, Narrativen und Identifikationsfiguren – welches Ideen und Handlungsmuster darüber vermittelt, wie diese Welt durch Bildung ein besserer Ort werden kann.

Eines der zentralen Anliegen seiner Theologie der Hoffnung und der biblischen Geschichten, die diese Theologie (oder »God-talk«) vermitteln, ist laut Jürgen Moltmann die Spannung zwischen dem, was die Menschen tatsächlich in der Zukunft erreichen können (*futurum*), und dem, was ihre Bemühungen auf eine endgültige oder eschatologische Art (*adventus*) überschreitet.<sup>31</sup> Die Hoffnung beinhaltet immer einen eschatologischen Vorbehalt (»ta eschata« ist griechisch für die letzten Dinge) und hofft immer, dass ein eschatologisches Surplus erfüllt wird. Der spezifische Modus für diese theologische Herangehensweise an Hoffnung ist eine sogenannte »schwache Theologie«, so John D. Caputo:

27 Roebben 2016b, 92.

28 Vgl. das Bildungskonzept von Meister Eckhart, in ebd., 121–126.

29 Ebd., 43–61.

30 Habermas 1988.

31 Vgl. Moltmann 1965.

»hope means that things are neither steered mightily unto good by an invisible wisdom nor hollowed out at their center by some primordial catastrophe and doomed to fail. Hope means that things are just unstable, risky, nascent, natal, betokening neither an absolute plenum nor an absolute void [...]. Hope means that the world contains an uncontainable promise, which is also a threat. Hope means that a great ›perhaps‹ hovers over the world, that what holds sway over the world is not the Almighty but a might-be. But ›perhaps‹ does not signify an attitude of lassitude or indifference. ›Perhaps‹ is risky business, a resolute staying open to a future that is otherwise considered closed. ›Perhaps‹ continues a discussion that the authorities considered closed. ›Perhaps‹ is not indecisive but is fueled by the audacity to hope.«<sup>32</sup>

Hoffnung ist eine freiwillige Handlung, eine mutige Entscheidung und ein Akt des kritischen Denkens. *Spes quaerens intellectum* – Hoffnung auf der Suche nach Vernunft<sup>33</sup> – engagiert sich in Gesellschaft und Bildung, basierend auf der Annahme, dass ›vielleicht‹ etwas radikal Neues passieren kann, unabhängig von menschlicher Anstrengung, aber niemals ohne menschliche Anstrengung. Die Teilhabe an der menschlichen Dynamik der Hoffnung und an der Vorstellung, dass diese Dynamik niemals endet und dass sie damit die menschliche Sphäre übersteigt, sind zwei zentrale Aufgaben von Lehrenden. Um es in der theologischen Sprache von Mary Elizabeth Moore zu sagen: »The measure of our teaching is the degree to which our message and manner conform to the love of God and participate in hope for a transformed world.«<sup>34</sup>

Es ist ein schwieriges Thema für Lehrpersonal, das Gleichgewicht zwischen den Oppositionen zu halten: zwischen schon und noch nicht, zwischen Immanenz und Transzendenz, zwischen der Aktion des Tages und der kontemplativen Ruhe der Nacht. Wie im Gleichnis des Markusevangeliums, sät der Lehrer »wie ein Mann Samen auf seinen Acker; dann schläft er und steht wieder auf, es wird Nacht und wird Tag, der Samen keimt und wächst und der Mann weiß nicht, wie« (Mk 4,26b–27). Spirituelle Widerstandsfähigkeit und widerstandsfähige Spiritualität sind vielleicht der beste Weg, um das komplexe Phänomen der beiden Dimensionen zu beschreiben, die mit und ineinander verwoben sind. Im Rahmen dieses Gleichgewichts – im Sinne von he »who hopes and who sleeps« (Charles Péguy) – kann die eschatologische Hoffnung begründet werden. Nochmal in den Worten von Caputo:

»Hope hovers over us like a ghost, whispering in our ears impossible things, waking us with a start in the night. Hope is a spirit, the aspiration, the very respiration of God's spirit, of God's insistence, which groans to exist. Hope dares to say ›come‹, dares to pray ›come, to what it cannot see coming.«<sup>35</sup>

32 Caputo 2015, 199.

33 Vgl. Moltmann 1965, 27–30.

34 Moore 1995, 78.

35 Caputo 2015, 199.

## 5. Schlussfolgerung

Ich schließe diese hoffnungsorientierten Erkundungen mit einem Gedicht ab, das ich ursprünglich im November 2007 auf Niederländisch geschrieben habe, das später veröffentlicht<sup>36</sup> und 2011 von Elisabeth Kasper (Wien) übersetzt wurde. Es ist ein poetischer Versuch, die Unruhe des ›Homo Viator‹ zu betrachten, der sich auf den Weg begibt, mit nur der Gewissheit der Hoffnung, einmal definitiv nach Hause zu kommen.<sup>37</sup>

*Wie viele Worte habe ich nötig, um die Hässlichkeit zu verschweigen,  
wie viel Stille um mich an der Schönheit zu wärmen?  
Draußen hängt nasse Kälte über den Hügeln, dem Abend hinterher.  
Die Sonne folgt gnadenlos dem Wahn des Tages.*

*Meine Heimkehr steht in den Sternen geschrieben,  
diese beflügelte Zeit hat ihr Ende gefunden.  
Die Gräben sind eingeebnet, die Hügel abgetragen.  
Der Weg führt kerzengerade, nichts steht meiner Ankunft mehr im Wege.  
Wo finde ich das Haus und wo die Eingangstür, die sich hinter mir schließt?*

*Die Häuslichkeit werde ich mutig ertragen, auch das Holz im Ofen.  
Der Tischgemeinschaft will ich nicht aus dem Weg gehen,  
ich gebe mich dem Rausch des Weines hin.  
Die Behaglichkeit werde ich auskosten  
und mein Geld in der Tasche lassen.  
Ich bleibe treu bis zum letzten gesprochenen Wort,  
bis die Hässlichkeit verschwiegen ist.*

*Aber wenn der Moment kommt, an dem ich gehen muss,  
begleite mich dann bis zur Tür.  
Sprich meinem Leib Mut zu und trenn die Nabelschnur.  
Hauche dann deinen Atem über mir aus und weise mich entlang des Gartenwegs.  
Meine Seele, in die Nacht hinein, Dunkelheit und Nebel entgegen.*

*Weil ich nicht anders kann, weil ich muss.*

## Literatur

Caputo, John: Hopping against Hope. Confessions of a Postmodern Pilgrim, Minneapolis (MN) 2015.

Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte LehrerInnenbildung: [www.doprofil.tu-dortmund.de/cms/de/DoProfil/](http://www.doprofil.tu-dortmund.de/cms/de/DoProfil/) [17.02.2017].

<sup>36</sup> Vgl. Roebben 2009, 25.

<sup>37</sup> Ich danke Frau Katharina Welling, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Religionspädagogik der Universität Bonn, für das inhaltliche und grammatikalische Feedback.

- Freire, Paulo: *Bildung und Hoffnung*, Münster 2007.
- Habermas, Jürgen: *Nachmetaphysisches Denken*, Frankfurt a. M. 1988.
- Hansen, David: *Exploring the Moral Heart of Teaching. Toward a Teacher's Creed*, New York – London 2001.
- Havel, Václav: *Brieven aan Olga. Overdenkenen uit de gevangenis*, Baarn <sup>7</sup>1990.
- Kunneman, Harry: *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*, Amsterdam 2005.
- Marcel, Gabriel: *Homo Viator. Introduction to a Metaphysics of Hope*, Chicago 1951.
- Masschelein, Jan / Simons, Maarten: *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*, Leuven 2003.
- Moore, Mary Elizabeth Mullino: *Teaching Christian Particularity in a Pluralistic World*, in: *British Journal of Religious Education* 17 (1985) 70–83.
- Muchová, Ludmila: *Religiöse Bildung und die »Pädagogik der Wende«*. Tschechische Erfahrungen mit authentischen Glauben, in: *Kreutzer, Ansgar / Niemand, Christoph (Hg.): Authentizität – Modewort, Leitbild, Konzept*, Regensburg 2016, 349–372.
- Pieper, Joseph: *Philosophia negativa. Zwei Versuche über Thomas von Aquin*, München 1953.
- Regan, Patrick / Liza Hoeksma: *No Ceiling to Hope. Stories of Grace from the World's Most Dangerous Places*, Oxford 2012.
- Roebben, Bert: *De speelruimte van het geloof. Getuigenis van een theoloog*, Leuven 2009.
- Roebben, Bert: *Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung*, Stuttgart 2016a.
- Roebben, Bert: *Theology made in dignity. On the precarious role of theology in religious education*, Leuven – Paris – Bristol (CT) 2016b.
- Roebben, Bert: *Wie viel und welche Theologie im Religionsunterricht? Über die Intimität der Theologie in der Öffentlichkeit der Schule*, in: *Theologisch-Praktische Quartalsschrift* 164 (2016c) 181–191.
- Veling, Terry: *For You Alone. Emmanuel Levinas and the answerable life*. Eugene (OR) 2014.

