In: Knauth, Thorsten/ Jochimsen, Maren A. (Hg.), Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung, Münster u.a.: Waxmann 2017, 181-204.

https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/

Annebelle Pithan

Dis/Ability, Geschlecht und inklusive Religionspädagogik

1. Geschlecht und Dis/Ability – Konstruktionen und Dekonstruktionen

1.1 „Alison Lapper Pregnant"

Auf dem Trafalgar Square in London war von 2005 bis 2007 die Marmorstatue „Alison Lapper Pregnant" (Schwangere Alison Lapper) zu sehen (s. Abb. 1)[1].

Alison Lapper, selbst Künstlerin, wurde ohne Arme, Knie und Unterschenkel geboren. Dieses von Marc Quinn geschaffene Bildnis einer behinderten, unbekleideten, schwangeren Frau stand inmitten von Skulpturen männlicher Kriegshelden auf einem Sockel des Trafalgar Squares, der für wechselnde Kunstwerke vorgesehen ist. Mithilfe der Statue „Alison Lapper Pregnant" möchte ich die Kategorien Geschlecht und Dis/Ability sowie ihre Verwobenheit verdeutlichen.

Sichtbar behinderte Menschen sind im öffentlichen Raum – zumal als Kunstwerk und nackt – immer noch selten zu sehen. Deshalb löst diese Statue Irritationen aus, auf die unterschiedlich reagiert werden kann: mit interessierter Neugier an dem Kunstwerk, mit Abwehr und Abwertung oder mit positiver Würdigung. „Es wird Zeit, dass die Leute mit ihren Vorurteilen konfrontiert werden", kommentierte Alison Lapper selbst das Kunstwerk. Tatsächlich zeigen Erfahrungen in Fortbildungen, dass der Anblick des Bildes ablehnende und zustimmende Assoziationen weckt. Hier einige Beispiele:

- Wer ist die dargestellte Person?
- Wie kommt es, dass diese Statue auf diesem Platz steht?
- Typisch, wieder eine nackte Frau!
- Dieser Körper ist unästhetisch und gehört nicht ausgestellt.
- Gut, dass auch Behinderte in der Öffentlichkeit Platz haben.
- Eine behinderte Frau schwanger?
- Wohlmöglich wird das Kind auch behindert.
- Wie traut sie sich das alles zu?

Sowohl die abwehrenden und abwertenden als auch die positiven und interessierten Äußerungen greifen auf bestimmte Konstruktionen von Dis/Ability und von Geschlecht zurück. Diese können den Sprechenden bewusst sein oder

1 Das Bild ist Teil eines Bausteins für inklusive Religionslehrer_innen-Bildung mit dem Titel „Zum Bilde Gottes geschaffen" (vgl. Comenius-Institut, 2014, Modul 2, Baustein B8).

Abbildung 1: Breath, Marc Quinn, 2012, Polyester und Luft
Nachbildung der Marmorstatue „Alison Lapper pregnant".
Aufgestellt vor der Kirche San Giorgio Maggiore in Venedig zur Biennale 2013.

nicht. Mit ihren Aussagen tragen die Sprechenden ihrerseits zu Konstruktionen von Dis/Ability und von Geschlecht bei.

1.2 Konstruktionen von Gender und Dis/Ability – Begriffe und intersektionale Perspektiven

Im Folgenden möchte ich diese Konstruktionen und Dekonstruktionen von Behinderung und Geschlecht auf die wissenschaftliche Diskussion um Gender und Dis/Ability beziehen. Zur Konkretisierung lege ich die oben genannten Aussagen sowie weitere, die in der Bildungsarbeit mit dem Bild gefallen sind, zugrunde.

1.2.1 Konstruktionen von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen

Gender ist zunächst ein Sammelbegriff für Geschlecht. Er bezeichnet zumeist das weibliche und das männliche Geschlecht, geht aber in seiner Bedeutung darüber hinaus und schließt auch andere Geschlechter, wie etwa Transsexuelle und Intersexuelle, mit ein.

Ausgangspunkt von Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung war das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit, das von zwei Geschlechtern, männlich und weiblich, ausgeht. Die Genderforschung hat zunächst zwischen

biologischem Geschlecht (sex) und sozialem Geschlecht (gender) unterschieden. Damit konnten als „natürlich" angesehene Geschlechterkonstruktionen, wie z. B. die männliche Ernährer- und die weibliche Mutterrolle, von dem biologischen Geschlecht abgelöst und als gesellschaftlich bedingte Geschlechterzuschreibungen verhandelt werden. Infrage stehen damit auch per Geschlecht zugeschriebene Eigenschaften und zugewiesene gesellschaftliche Positionen. Derzeit lässt sich in beachtlichen Teilen von Gesellschaft und Kirche eine Re-Traditionalisierung von Geschlechterrollen und Geschlechterhierarchien beobachten, die zum Teil mit biologistischen Begründungen erfolgt (vgl. dazu z. B. Pithan, 2011, S. 71–74).

Mit dem „cultural turn" wurde jedoch auch das biologische Geschlecht als gesellschaftlich konstruiert angesehen. Dazu trug zum einen die Uneindeutigkeit der dualistischen biologischen Charakteristika bei (schon Hagemann-White, 1984), die sich auch in einer fortschreitenden gesellschaftlichen Sichtbarwerdung von Menschen äußerte, die nicht eindeutig einem der beiden Geschlechter zugeordnet werden konnten und/oder wollten bzw. die unter einer erzwungenen (teils operativen) Zuordnung litten. Schließlich machte die wissenschaftliche Debatte, namentlich der Beitrag von Judith Butler, deutlich, dass biologisches und soziales Geschlecht gesellschaftlich konstruiert sind. Damit sind Machtverhältnisse und Diskriminierung im Fokus.

Die Aussagen zu der o. g. Skulptur basieren nach meiner Erfahrung meist auf dem dualistischen System der Zweigeschlechtlichkeit, das von *männlich* und *weiblich* als eindeutigen Zuschreibungen ausgeht. Dabei dienen biologische Attribute (Brüste und Schwangerschaft) dazu, die dargestellte Person als Frau zu kennzeichnen. Irritationen hinsichtlich des Geschlechts können durch die kurzen, kaum sichtbaren Haare auftreten, insbesondere wenn die Schwangerschaft (noch) nicht wahrgenommen wird. Auch der eher strenge Gesichtsausdruck irritiert zunächst im Vergleich mit häufig lächelnden weiblichen Gesichtern im öffentlichen Raum die eindeutige Geschlechtszuordnung. Die Benennung als Trans- oder Intermensch – und damit die Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit – wäre theoretisch möglich, setzt aber die Auseinandersetzung mit anderen Geschlechtern voraus.

Eine weitere Geschlechterkonstruktion ist die Ästhetisierung des Frauenkörpers. Weibliche Körper – insbesondere im öffentlichen Raum – haben bestimmten Schönheitsvorstellungen zu entsprechen. Der Körper muss schlank, vollständig und ebenmäßig sein, das Gesicht muss hübsch sein.[2] Angesprochen wird hier auch die Konstruktion, dass Frauen als Objekte von Voyeurismus und Pornografie dienen, indem sie öffentlich nackt zu sehen sind. Eine Dekonstruktion dieser Geschlechterkonstruktionen erfolgt hier über die Ästhetisierung

2 Die für Männer geltenden Schönheitsvorstellungen, die hier allerdings nicht benannt werden, sind auch am gesunden und vollkommenen Körper ausgerichtet, betonen jedoch Kraft und Stärke.

eines behinderten Körpers, der diesen Schönheitsmaßstäben des Weiblichen zunächst nicht entspricht. Projekte, wie z. B. Kalender von erotisch dargestellten Menschen mit Körperbehinderungen, verschieben diese Schönheitsvorstellungen.

Mit dem Weiblichen werden auch Schwangerschaft und Mutterrolle konnotiert. Letztere steht meist unter dem Anspruch, alle Kräfte den Kindern zu widmen. Durch die Behinderungen der dargestellten Schwangeren ergibt sich die Frage, wie sie die so verstandene Mutterrolle bewältigen kann. Damit entsteht eine Spannung zwischen den Polen „schlechte Mutter" und „gute Mutter", die zu einer Infragestellung der traditionellen Mutterrolle führen kann.

Manche Aussagen stellen den Ausstellungsort der Statue infrage. Der öffentliche Raum ist weit überwiegend von Männern und ihren symbolischen Darstellungen besetzt. Demnach sind wichtige Personen in der Geschichte des Landes Männer und Kriegshelden, da sie den meisten Raum einnehmen. In dieser androzentrischen Rahmung wird die Bedeutung der dargestellten Alison Lapper auf die Bedeutung der sie umgebenden Feldherren bezogen oder diesen gegenübergestellt. Im Vergleich erscheint sie durch die Präsenz auf diesem Platz als unwichtig. Dekonstruierend gedacht, kann die dargestellte Frau dann eine Bedeutung als schwangere Behinderte gewinnen.

1.2.2 Konstruktionen von Dis/Ability

Bezüglich der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung ist ebenfalls ein Wandel in den zugrunde liegenden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Erklärungsmodellen deutlich. Waldschmidt unterscheidet zwischen medizinischem, sozialem und kulturellem Modell von Behinderung (z. B. Waldschmidt, 2005). Das medizinische Modell versteht Behinderung als Schaden, Mangel, Disfunktionalität etc. des Individuums. Es ist z. B. entscheidend für die Zuweisung von finanziellen Mitteln (etwa durch Krankenkassen) wie auch für die Zuweisung zu bestimmten Schulformen (z. B. Förderschule für Geistige Entwicklung) als auch für die Feststellung von diagnostiziertem Förderbedarf mit den entsprechenden Folgen.

Das soziale Modell hebt – beeinflusst von Bürgerrechtsbewegungen von Menschen mit Behinderungen – die Bedeutung der Gesellschaft hervor. „Nicht der Behinderte ist behindert, sondern die Gesellschaft, die ihn behindert." Dahinter steht die Überzeugung, dass Teilhabe von Menschen mit Behinderungen möglich ist, wenn entsprechende gesellschaftliche Veränderungen vorgenommen werden. Vor diesem Hintergrund entstand etwa die Integrationspädagogik, die die Eingliederung behinderter Kinder im Zusammenhang mit der Umgestaltung der Schule und der Pädagogik sah.

Das kulturelle Modell von Behinderung geht – ähnlich wie bei der Geschlechterdebatte – von der kulturellen Konstruktion von Behinderung aus. Dabei wird die Macht der Diskurse und der in ihnen verwendeten Zuschreibungen

betont. Wie wird Behinderung hergestellt und wer hat die Macht, etwas zuzuschreiben? Entsprechend wird das Interesse nicht nur auf die Menschen mit Behinderungen und ihre gesellschaftliche Situation gerichtet, sondern auch auf die sog. abled people als diejenigen, die das vermeintlich Normale repräsentieren und Macht (auch Definitionsmacht) über Menschen mit Einschränkungen haben.

Der Begriff Dis/Ability kommt aus den US-amerikanischen Disability-Studies, die sich seit der Jahrtausendwende auch in Deutschland mit eigenen Lehrstühlen etablieren (vgl. dazu Waldschmidt, 2003 und 2010; Dederich, 2007). Er macht in seiner Doppelung bereits auf die Verschränkungen von disability und ability aufmerksam und verweist damit auf die Spannbreite der geistigen und/oder körperlichen Fähigkeiten bzw. deren Einschränkungen. Ableismus oder Ableism bezeichnet nun diese Diskriminierungspraxis gegenüber Menschen, denen körperliche und/oder geistige Behinderungen bzw. Einschränkungen zugeschrieben werden. Diese Diskriminierungen können sich gesellschaftlich zeigen durch Ausschluss, Benachteiligungen oder durch Normierungen, die als allgemeiner Standard vertreten werden.

In den Aussagen zu der Statue werden z. B. folgende Konstruktionen von Dis/Ability deutlich: Es wird von einer dualistischen Zuschreibung von behindert und nicht behindert ausgegangen. Die Behinderung ist – wie im medizinischen Modell – an körperlichen Merkmalen, dem Fehlen der Arme und Beine, zu erkennen. Aus diesen wird gefolgert, dass die dargestellte Schwangerschaft und Mutterschaft nicht angemessen bewältigen kann.[3] Nach dem sozialen Modell käme hier die Bedeutung der Gesellschaft ins Spiel, Bedingungen zu schaffen, die es Alison Lapper ermöglichen, auf ihre Weise Mutter zu sein. Entsprechend wäre ihre Behinderung im Blick auf die Mutterschaft vielleicht nur eine kulturell zugeschriebene.

Behinderung wird hier mit weiteren Zuschreibungen versehen und im Gegenüber zu abled bodied gestellt. Der behinderte, unvollständige Körper wird als nicht schön und begehrenswert, wohlmöglich als hässlich und abstoßend, empfunden. Der vollständige Körper wird als „normal" gesehen, von dem der behinderte Körper abweicht. Im Sinne einer „Normalisierung" sind Aussagen zu verstehen, die darauf orientieren, dass Behinderungen nicht sichtbar zu ma-

3 „Die, wenn auch verdeckte, eugenische Forderung der Gesellschaft, dass (geistig) behinderte Frauen (ganz im Gegensatz zu nichtbehinderten Frauen) möglichst keine Kinder gebären sollen, hat dazu geführt, dass das gesamte 20. Jahrhundert hindurch (mit einem Höhepunkt im Nationalsozialismus 1933–1945) über die Verhinderung der Fortpflanzung behinderter Menschen nachgedacht und verhandelt und Sterilisationen (vor allem an behinderten Frauen) massenhaft durchgeführt wurden. Selbst wenn die Sterilisation an behinderten, nicht einwilligungsfähigen Frauen 1991/92 juristisch so geregelt wurde, dass ihre Durchführung kaum noch möglich sein dürfte, sind viele der heute lebenden jungen und älteren (geistig) behinderten Frauen in der Bundesrepublik Deutschland von den Folgen ihrer Sterilisation betroffen." (Schildmann, 2003, o. S.)

chen, sondern zu verstecken, zu verhüllen sind. Auch die Infragestellung einer behinderten Schwangeren und Mutter orientiert auf das „Normale". Unter Umständen wird auch eine gängige Ikonografie von Behinderung aufgegriffen, die den (meist männlichen) Behinderten als Gegenbild zum Guten und Schönen (z. B. die Schöne und das Biest, der Glöckner von Notre Dame, Joker) sieht.

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Position von Menschen mit Behinderungen wird eine Spannung deutlich: Sie sind eher am Rand als im Zentrum zu finden, sie sind eher unsichtbar als sichtbar und sind damit keine als wichtig dargestellte Personen einer Gesellschaft. Die mögliche Geburt eines behinderten Kindes ist – insbesondere durch die Auswirkungen der pränatalen Diagnostik – zunehmend stigmatisiert. Die Sichtbarwerdung in Gestalt einer Statue irritiert diese Normalitätsvorstellungen.

Eine Dekonstruktion von Behinderung zeigt die Statue, indem sie – im Gegensatz zu den weitgehend tabuisierten Wünschen behinderter Frauen nach Kindern, Schwangerschaft und Ausübung der Mutterrolle – diese explizit inszeniert. Auch die Zuschreibung, die ein Leben mit Behinderungen mit Leiden und Opferstatus konnotiert, wird durch die kraftvolle und lebensbejahende Darstellung von Alison Lapper dekonstruiert.

1.2.3 Gender und Dis/Ability – intersektionelle Perspektiven

Die Kategorien Dis/Ability und Gender werden meist zur klareren Analyse und wegen ihrer Herkunft aus bestimmten gesellschaftlichen Bewegungen und Diskursen getrennt betrachtet. Beide treten aber weder als Struktur- und Analysekategorie noch als identitäre Verortung einer Person isoliert auf. Sie verschränken sich und interagieren mit anderen sozialen Kategorien wie Ethnizität, Religion, soziale Klasse, Alter oder sexuelle Orientierung. Entsprechend verbreiten sich in den letzten Jahren auch in Deutschland intersektionale Forschungsansätze, die mehrere Kategorien zusammenbringen (Windisch, 2014; Jacob, Köbsell & Wollrad 2010).

So weist Ulrike Schildmann darauf hin, dass beide Begriffe soziale Ungleichheitslagen „identifizieren". Allerdings beinhalte „das Geschlecht anders geartete Ungleichheitslagen und *Hierarchien* zwischen zwei etwa gleich großen Gruppen von Männern und Frauen als die Kategorie Behinderung, die eine soziale Minderheit gegenüber der Mehrheitsgesellschaft bezeichnet (Verhältnis zw. Normalität und Abweichung)" (Schildmann, 2009, Folie 4). Auch Barbara Thiessen verweist auf eine „hohe Affinität" von Gender Studies und Disability Studies: „Zentrale Auseinandersetzungen betreffen in beiden Fällen sowohl den Körper als auch die Frage von Ausschlüssen und Diskriminierung." (Thiessen, 2011, o. S.)

Sowohl Gender- als auch Behinderungskonstruktionen greifen häufig auf dualistische Zuordnungen zurück: männlich – weiblich, nicht behindert – behindert.[4] Den jeweiligen Gruppen werden dann Eigenschaften, Positionen etc. zugeschrieben, etwa: öffentlich – privat, gesund – krank etc. In pädagogischen Kontexten zeigen sich diese dualistischen Zuordnungen z. B., wenn von „den Förderkindern" und den „normalen Schüler_innen" gesprochen wird. Unberücksichtigt bleibt dabei zum einen die Vielfalt innerhalb der jeweiligen Gruppe, zum anderen die Verknüpfung mit anderen Kategorien, wie z. B. sozialer Status. Exemplarisch wird unter 2.3 dargestellt, wie die Verwobenheit der Kategorien in pädagogischer Forschung deutlich wird.

Im Blick auf die Aussagen zu der Statue wird deutlich, dass die Kategorien Dis/Ability und Gender sowohl als einzelne Strukturkategorie als auch in ihrer Verwobenheit zu Erkenntnissen führen. Je nach vorherrschender Perspektive werden die Geschlechter- oder die Dis/Ability-Konstruktionen und -Dekonstruktionen im Vordergrund stehen. In der Verschränkung verweist die Statue u. U. auf die doppelte Benachteiligung als Frau und als Behinderte. Die Benennung von einzelnen Kategorien birgt immer die Gefahr der sog. Reifizierung, d. h. gerade die Kategorien und Konstruktionen festzuschreiben, die es zu dekonstruieren gilt. In diesem Sinne trägt die intersektionale Betrachtung zu einer (inneren) Differenzierung bei.

2. Geschlecht und Dis/Ability – Beitrag zu einer Religionspädagogik der Vielfalt

In der Religionspädagogik haben sich wissenschaftliche Diskurse zu Gender und zu Behinderung seit den 1990er Jahren entwickelt.[5] Allerdings ist die „religionspädagogische Reflexion verschiedener Dimensionen von Heterogenität bisher eher randständig behandelt" worden (Knauth, 2015, S. 52). Knauth zeigt einige Verbindungslinien von den – wie er es nennt – „Sonderpädagogiken" zu einer Religionspädagogik der Vielfalt auf. Dabei behandelt er: soziale Differenz und milieusensible Religionspädagogik, religiöse Differenz und interreligiöses Lernen, geschlechterbezogene Religionspädagogik und Behinderung, Dis/Ability und Religionspädagogik. Mit Recht betont er die notwendige Zusammenführung dieser Diskurse mit dem Ziel „ihre konzeptionellen und methodischen Überlappungen und Potenziale herauszuarbeiten und für die didaktischen Strukturen einer Religionspädagogik der Vielfalt zu sichern" (ebd., S. 64).[6]

4 Andere dualistische Zuordnungen sind etwa heterosexuell – homosexuell, christlich – nicht christlich, einheimisch – zugewandert.

5 Zu Geschlecht vgl. zusammenfassend z. B. Pithan, Arzt, Jakobs & Knauth (2009); Qualbrink, Pithan & Wischer (2011); Pemsel-Maier (2013). Zu Inklusion und Behinderung zusammenfassend z. B.: Grasser (2014); Anderssohn (2016); Pithan & Schweiker (2011).

6 Knauth (2015); Arzt, Jakobs, Pithan & Knauth (2009).

Im Folgenden möchte ich einige Ansatzpunkte formulieren, wie gender- und behinderungsbezogene Diskurse für eine künftige inklusionstaugliche Religionspädagogik der Vielfalt fruchtbar gemacht werden können. Ich gehe dabei von einem weiten Verständnis von Inklusion aus. Dieses Verständnis von Inklusion impliziert, dass eine *Schule für alle* nicht nur Kinder mit Behinderungen als „Verschiedene" in ein vorhandenes System integriert, sondern dass alle Kinder (auch alle Jugendlichen und Erwachsenen) verschieden sind. Jede/r Schüler/in kann demnach als Individuum mit seinen/ihren Stärken, Fördermöglichkeiten, Interessen etc. gesehen werden. Gleichzeitig kann eine Lerngruppe mithilfe unterschiedlicher Heterogenitätskategorien betrachtet werden, um Erkenntnisse über ihre Zusammensetzung zu gewinnen.

Unter Religionspädagogik der Vielfalt verstehe ich mit Knauth vorläufig „ein Konzept religiösen Lernens, das soziale, religiöse, geschlechtsbezogene *Gemeinsamkeiten und Differenzen* als bedeutsam für *Voraussetzungen, Strukturen, Arbeitsformen und Themen* von religiösen Bildungsprozessen erachtet [...] mit dem Ziel [...], über dialogische Formen des Lernens in heterogenen Settings eine ‚egalitäre Differenz' [Prengel] zu realisieren, die ihre gesellschaftliche Gestalt in einem demokratischen Umgang mit religiöser, kultureller, sozialer und geschlechtsbezogener Vielfalt besitzt" (ebd., S. 53). In diesem Sinne verwende ich auch den Terminus „Inklusive Religionspädagogik".[7]

Für die Weiterentwicklung einer Religionspädagogik der Vielfalt bzw. einer inklusiven Religionspädagogik im Blick auf die Intersektionalität von Geschlecht und Dis/Ability sehe ich u. a. vier Möglichkeiten, die ich im Folgenden skizziere. Zunächst zeige ich exemplarisch auf, wie Beiträge der Genderforschung und der Dis/Ability-Forschung für die Religionspädagogik der Vielfalt nutzbar gemacht werden können. Weiter ist die erziehungswissenschaftliche Forschung, die die Verschränkung der beiden Kategorien aufgreift, von Bedeutung. Schließlich sind religionspädagogische Anschlüsse und didaktisch-methodische Konkretisierungen zu identifizieren und zu entfalten.

7 Beide Termini sind sachgerecht. Der Terminus „Religionspädagogik der Vielfalt" schließt an eine Diskussion in der Religionspädagogik (vgl. Arzt et al., 2009) und in der Erziehungswissenschaft in der Tradition der „Pädagogik der Vielfalt" von Annedore Prengel an. Der Terminus „Inklusive Religionspädagogik" ist eher in der bildungspolitischen, der interdisziplinären fachdidaktischen Diskussion anschlussfähig.

Das Fach Religion bzw. das religiöse Lernen in der Schule hat mit dem im Comenius-Institut erarbeiteten Fortbildungskonzept und den „Zehn Grundsätzen für inklusiven RU" eine Grundlage, die weiter ausgebaut werden muss. Vgl. Comenius-Institut, 2014a und Comenius-Institut, 2014b.

2.1 Genderforschung und Genderkompetenz für inklusive Religionspädagogik der Vielfalt

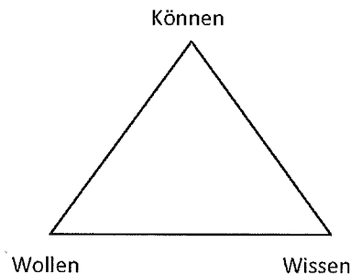
Für die Weiterentwicklung einer Religionspädagogik der Vielfalt lassen sich zahlreiche Ergebnisse der Genderforschung nutzbar machen und damit die Genderkompetenz der Beteiligten erweitern. Ich nenne drei lohnenswerte Ansätze.

2.1.1 Ein didaktisches Dreieck

Die bildungspolitische Umsetzung inklusiven Unterrichts braucht eine an Vielfalt orientierte Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften. Für diese Qualifizierung lässt sich das von Budde/Venth in Anlehnung an Kunert-Zier (vgl. Kunert-Zier, 2013) entwickelte „Arbeitsmodell zur Genderkompetenz im lebenslangen Lernen" auch für eine inklusive Religionspädagogik nutzen (Möller & Pithan, 2015). Es zielt auf „praktische Wirksamkeit und Nachhaltigkeit" und „kann sowohl Grundlage für die Konzeption entsprechender Bildungsangebote sein wie der Reflexion bestehender Konzepte dienen" (Budde & Venth, 2010).

Dieses Modell unterscheidet zwischen drei Dimensionen des didaktischen Dreiecks: Wollen, Wissen und Können (Budde & Venth, 2010, S. 23 ff.).

Abbildung 2:
Didaktisches Dreieck
Budde & Venth, 2010, S. 23 ff.



- Wollen meint eine grundsätzliche Haltung, Geschlechterfragen für relevant zu halten. Im engeren Sinne „bezeichnet [es] die Motivation sich für Gleichstellung zu engagieren und zum Abbau von Geschlechterhierarchien beizutragen" (ebd., S. 23). Für die inklusive Religionspädagogik bedeutet das: Wollen meint zunächst eine grundsätzliche Haltung, inklusive (Religions)Pädagogik für relevant zu halten und zum Abbau von Hierarchien (z. B. aufgrund von Geschlecht oder Dis/Ability) beizutragen. Es meint die „Motivation für eine inklusiv ausgerichtete Praxis und für eine ethisch und religiös reflektierte Haltung zur Anerkennung und Förderung der unterschiedlichen Menschen, mit denen man arbeitet" (Möller & Pithan, 2015, S. 4).

- Wissen meint sog. „Genderwissen". Dieses ist für die Analyse von Situationen, Materialien, Kommunikationsprozessen etc. unverzichtbar. Es bezieht sich z. B. auf historische und gendertheoretische Konstruktionen und Konzepte von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen. Erweitert auf Dis/Ability geht es um Wissen über inklusionstheoretische Konzepte, über verschiedene Behinderungsformen, über Instrumente der pädagogischen Diagnostik und weitere Merkmale von Heterogenität. Dieses Wissen ist unverzichtbar für die Analyse von Unterrichtssituationen, Lernständen und -entwicklungen, Materialien und Kommunikationsprozessen.
- Können meint methodisch-didaktische Kompetenzen, wie Lernprozesse gestaltet werden können, die Genderfragen zum Thema machen und Genderkonstruktionen und -praktiken dekonstruieren und rekonstruieren, indem sie z. B. normative Zuschreibungen und Verhaltensweisen erweitern. Auf Dis/Ability bezogen geht es um die Konstruktionen von Behinderung und Ableness sowie um die Orientierung an Heterogenität. Können bedeutet didaktisch-methodische Arrangements entwickeln und durchführen zu können, die mit Unterschieden konstruktiv und lernförderlich umgehen. Derzeit wird dieses methodisch-didaktische Handlungsrepertoire in der Religionspädagogik weitgehend noch entwickelt.

Dieses aus der Genderforschung stammende didaktische Modell kann mit seiner Unterscheidung von Wollen, Wissen und Können auch für eine inklusive religionspädagogische Professionalität weiterführend sein. Es erschließt etwa das Fortbildungskonzept zur „Inklusiven Religionslehrer_innenbildung (InReB)" (Comenius-Institut, 2014). Erweitert werden können diese drei Grundpfeiler in Bezug auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen, die sich intersektional befruchten.

2.1.2 Bibeldidaktik

Für die Bibeldidaktik halte ich das von Mariele Wischer im Zusammenhang mit gendersensibler Bibeldidaktik entwickelte Modell für grundlegend (vgl. Wischer, 2011; Wischer, 2007). Es umfasst die Schritte: Konstruktionen – Dekonstruktionen – Rekonstruktionen. Im Hintergrund stehen Theorien des Konstruktivismus, die davon ausgehen, dass Konzepte wie etwa Geschlecht, immer konstruiert sind und infolgedessen auch dekonstruiert werden (können).

Der Ansatz Wischers ermöglicht ein differenziertes Vorgehen, das sowohl die vorhandenen Geschlechterkonstruktionen aufgreifen als auch Möglichkeiten der kritischen Auseinandersetzung und der Neuorientierung bieten kann. Für eine künftige inklusive Bibeldidaktik können die drei Schritte (Konstruktion, Dekonstruktion, Rekonstruktion) anhand von weiteren Heterogenitätsdimensionen entwickelt und mit Bibeltexten erprobt werden.

2.1.3 Gottesvorstellungen

Zahlreiche Untersuchungen befassen sich aus gendersensibler Perspektive mit Gottesvorstellungen und zeigen dadurch eine notwendige Erweiterung der symbolischen Darstellungen von Gott sowie des forschungs- wie unterrichtsmethodischen Herangehens an diese Frage (vgl. Pithan, 2010). Aufgrund dieser Ergebnisse lässt sich vermuten, dass versehrte, behinderte Gottesbilder für Menschen mit Behinderungen wichtig und nicht nur für sie eine Bereicherung sein können.[8] Zukünftigen Forschungen steht hier ein breites Feld offen. So ließe sich etwa prüfen, welche Gottesvorstellungen Schüler_innen mit einem bestimmten Förderbedarf gestalten, wenn sie ähnlich offene Ausgangsbedingungen haben wie die Schüler_innen bei den von Szagun (ebd.) initiierten Forschungssettings. Zu fragen wäre auch, wie und mit welchen Lebenssituationen korrespondieren diese? Die Untersuchungen von Barbara Strumann zur Arbeit mit Klagepsalmen mit Schüler_innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf sind hier weiterführend (Strumann, 2014).

2.2 Dis/Ability-Forschung – Beitrag zu einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt

Für die Weiterentwicklung einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt lassen sich zahlreiche auf Behinderung bezogene oder von Menschen mit Behinderungen entwickelte Ansätze nutzen. Im deutschsprachigen Raum sind entsprechende Schriften vor allem im Umfeld der sonder- bzw. integrationspädagogischen Veröffentlichungen entstanden. Die Dis/Ability-Forschung steckt erst in den Kinderschuhen, bietet aber bereits instruktive Ergebnisse für die Religionspädagogik, die allerdings noch umfassend rezipiert und reflektiert werden müssen.

Grundlegend bedarf es einer kritischen Reflexion der eigenen Traditionen in Theologie und Kirche hinsichtlich der Ausgrenzung, Diskriminierung und Benachteiligung von Menschen(gruppen) mit Beeinträchtigungen. Darüber hinaus gilt es, theologische und kirchenpolitische Beiträge von Menschen mit Behinderungen wahrzunehmen und zu fördern. Schließlich ist eine inklusive Theologie und Kirche zu entwickeln, die sich an einer gerechten Teilhabe aller orientiert.

Die Auseinandersetzung mit Ein- und Ausschlüssen ist bereits im Alten Orient zu finden (vgl. Fischer, 2013). Heute muss Inklusion in theologischer Perspektive „sich darauf einlassen, ihre eigenen Grundlagen gleichwie ihre Praxis radikal auf den Prüfstand zu stellen. Erst dann kann sie auch aus der Perspektive

8 Nancy Eiesland hat in ihrem Buch „The disabled God" einen Versuch unternommen, die Versehrtheit Gottes, etwa in dem von Wundmalen gezeichneten Auferstandenen, zu entfalten. Vgl. dazu Eiesland, 2002. Siehe dazu auch Comenius-Institut, 2014, Modul 2, Baustein B8 HM2.

von Behinderung betroffener Menschen authentisch sein" (Homann & Bruhn, 2015, S. 110).

Das betrifft zum einen die kirchliche Praxis der Ausgrenzung, etwa von Menschen mit Beeinträchtigungen als Akteur_innen, z. B. in Liturgien. Zum anderen bezieht es sich auf eine direkte Diskriminierung von Menschen, wenn etwa – wie bei Martin Luther – Kinder mit schweren geistigen Behinderungen als „Wechselbälge", die vom Teufel untergeschoben bzw. ausgewechselt worden seien, bezeichnet werden (vgl. Mohr, 2011, 143 f.). Ausgrenzung und indirekte Diskriminierung geschehen auch durch Normalisierungsdiskurse, wenn sich christliche Anthropologie z. B. an einem Bild „des Menschen" orientiert, das vom „normalen, gesunden, weißen Mann" ausgeht (Androzentrismus, Abelism, Rassismus, Heterosexismus), so etwa wenn „der Mensch" als „aufrechtes Wesen" definiert wird (vgl. dazu z. B. Krauß, 2010, S. 108).

Nancy Eiesland (vgl. Eiesland, 2001) und John Hull (vgl. Hull, 2014) plädieren für die Entwicklung einer „Theologie der Behinderung" als Befreiungstheologie, in der Menschen mit Behinderungen Subjekte der Theologie sind und ihre Diskriminierung und Ausgrenzung überwunden werden. Hull sieht dabei die Anklage (Denunciation) ebenfalls als wichtiges Element, außerdem kritische Verkündigung (Critical Annunciation) und prophetische Kirche (Prophetic Church).

Die Stimmen behinderter Theologinnen und Religionspädagoginnen haben insbesondere in der Bibelwissenschaft an Einfluss gewonnen. Ihre kritische Sicht auf die Exegese wird als „Gestörte Lektüre" aufgegriffen und weiter entwickelt (Grünstäudl & Schiefer Ferrari, 2012). So hat die körperbehinderte Theologin Dorothee Wilhelm darauf aufmerksam gemacht, dass das biblische Gleichnis vom Gastmahl (Lukas 14,12-14) unterschiedlich interpretiert werden kann. Insbesondere in diakonischer Tradition wird es als Hinwendung zu den Armen und Ausgegrenzten, zu den „Krüppeln" gelesen und begründet u. a. kirchliche Einrichtungen für behinderte und kranke Menschen. Dorothee Wilhelm stellt demgegenüber folgende Frage: „In welchen Zwiespalt käme meine Schwester, wenn sie sich um ihres Seelenheiles willen zwischen Verwandten und „Krüppeln" entscheiden müsste bei ihrer Gästlnnenliste?" (Wilhelm, 1998, S. 10). Der Gegensatz zwischen Verwandten und „Krüppeln" geht nicht auf. In ihrer Person vereint sich beides. Der „Krüppel" ist hier vielmehr das Objekt einer Handlung, die dem einladenden Subjekt zum Besten dient. Wilhelm zieht daraus folgendes Fazit: „Auf Kosten meiner und meinesgleichen sollen die Gastgeber spirituelles Kapital ansammeln; es geht um unsere spirituelle Ausbeutung." (Ebd.)

Diese Ausbeutung sieht Wilhelm auch in dem Umgang mit Heilungsgeschichten, z. B. der gekrümmten Frau. Der behinderte Körper wird zur Metapher. Wilhelm spricht von „billigem Bildmaterial", das metaphorisch für eigene Prozesse benutzt werde (Wilhelm, 2006, S. 105). Fremde (behinderte) Körpererfahrungen werden sich auf diese Weise „angeeignet", „statt Bilder aus der eigenen Körpererfahrung zu ziehen". Zusätzlich wird der „normale" Körper zur „heimlichen Norm" (ebd.). Damit werden die Heilungsgeschichten zu Normalisierungsgeschichten.

Dieses Beispiel macht deutlich, was mit (un)gestörter Lektüre gemeint ist. Vertraute Texte und Auslegungen werden durch neue Auslegungen gestört. Dieses verstörende Lesen fördert neue Lesarten und Forschungsergebnisse zutage. Verstörend sind diese für das, was als normal galt. Verstörend sind sie für diejenigen, die das Normale produzieren bzw. für wahr halten. Für diejenigen, die diese neuen Lesarten entwickeln, sind sie vielleicht zunächst ebenfalls verstörend. Sie entfalten jedoch eine Bedeutsamkeit, die heilend ist.

Markus Schiefer Ferrari hat diese „(un)gestörte Lektüre" aufgegriffen und Dis/Ability konsequent als hermeneutische Leitkategorie der Bibelexegese reflektiert (Schiefer Ferrari, 2012; Schiefer Ferrari, 2013). Er sieht die Tradition der Heilungsgeschichten als Normalisierungsgeschichten auch „in der gängigen Praxis im Religionsunterricht" als vorherrschend (Schiefer Ferrari, 2013, S. 355). Zur kritischen Reflexion nennt er zehn Deutungsstrategien von Behinderung in der Rezeption biblischer Texte und entfaltet sie mit den zugrunde liegenden Differenzvorstellungen und möglichen Wirkungen, etwa die Kontrastierung, die Subsumierung oder die Metaphorisierung (Schiefer Ferrari, 2012). Diese Strategien, die ähnlich auch in anderen Wissenschaften diskutiert werden, sollten Teil der religionspädagogischen Ausbildung sein und in der Fachwissenschaft weiterentwickelt werden.

2.3 Dis/Ability und Geschlecht in der Erziehungswissenschaft – Beitrag für eine inklusive Religionspädagogik der Vielfalt

Insofern Religionspädagogik pädagogisches Handeln in der Schule ist, sind die Erkenntnisse allgemeiner Pädagogik im Schnittfeld von Dis/Ability und Gender auch für den RU bzw. religiöses Lernen in der Schule von Bedeutung. Inwiefern sie religionspädagogisch spezifisch reflektiert werden müssen bzw. eigene Fragestellungen hinzukommen, wird zu prüfen sein.

In der inklusiven Bildung sind neben den individuellen Unterschieden der Schüler_innen auch gesellschaftliche Ungleichheiten, wie Geschlecht, soziale Herkunft und Dis/Ability von Bedeutung. Die Verschränkung der Kategorien Geschlecht und Dis/Ability zeigt, dass an „keiner anderen Stelle im Schulsystem derart ausgeprägte Geschlechterdifferenzen [zu finden sind] wie im Kontext sonderpädagogischer Förderung, und dies unabhängig davon, ob diese in Förderschulen oder im Gemeinsamen Unterricht stattfindet" (vgl. Schildmann, 2000; 2004, zit. n. Thielen 2011, S. 1). So sind Jungen und junge Männer in allen Förderschwerpunkten „überrepräsentiert" (Thielen 2011, S. 1), insbesondere bei den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale-soziale Entwicklung.

Diese Auffälligkeit hat Anfang der 2000er Jahre eine Debatte über Jungen als Bildungsverlierer generiert, die in ihnen das „benachteiligte Geschlecht" aus-

machte, da sog. männliche Eigenschaften und Verhaltensweisen im Schulablauf wenig einbezogen wären. Damit wurde zwar die pädagogische Genderdebatte stärker auf Jungen bzw. Männer ausgeweitet, jedoch häufig ohne Bezug auf die kritische Männerforschung und die Geschlechterverhältnisse. Heute kann diese Debatte in der Wissenschaft „als überholt" gelten, zeigt doch die Verknüpfung mit der sozialen Kategorie, dass an der Schule insbesondere Jungen aus ökonomisch schwachen Milieus und mit Migrationshintergrund (bestimmter Kulturen) scheitern (vgl. z. B. Prengel, 2008).

Bereits in den 1980er Jahren hat Annedore Prengel Geschlecht und Behinderung in erziehungswissenschaftlicher Perspektive reflektiert. Sie erforschte „Schulversagerinnen" (Mädchen in der Sonderschule für Lernbehinderte) und stellte fest, dass auch strukturelle Gründe der geschlechterbezogenen Benachteiligung zu deren Schulmisserfolg beitrugen. So fehlte der Bezug auf die Qualifikationen „für die gesellschaftlich geforderte und praktizierte Frauenarbeit in Berufen *und* im Haushalt" sowie die „Möglichkeit der intellektuellen Aneignung der Geschichte des weiblichen Geschlechts" (Prengel 1984, S. 72, Hervorheb. i. Orig.).

Mit der doppelten Perspektive von Geschlecht und Behinderung/Integration untersuchte Prengel auch die statistische Verteilung behinderter und nicht behinderter Mädchen und Jungen in Integrationsklassen (1976–1986). Ihr Fazit „Vor allem Mädchen ermöglichen Integration. Mädchen suchen typischerweise eine bestimmte Art der Annäherung, die der Fürsorge." (Prengel 1990, S. 38). Diese – auch aus der Bindungs- und Care-Forschung bekannte – traditionell weibliche Sozialisation prädestiniere Mädchen besonders dafür, die zur Integration notwendigen Leistungen zu erbringen.

Aus heutiger Sicht wird gerade an dem Bezug auf die damalige geschlechtsspezifische Bindungsforschung deutlich, wie komplex das Gefüge zwischen Behinderung und Geschlecht ist. Zu Recht sehen Prengel und Kron die damals gängige weibliche Sozialisation vor dem Hintergrund der Forschungen von J. Benjamin u. a. in dem Dilemma, die Bindung gegenüber der Abgrenzung zu favorisieren. In der Integration heißt das dann, dass Mädchen sich besonders um die behinderten Kinder kümmern (z. B. indem sie Mutter-Kind-Spiele initiieren) und damit aber auch in die Falle des „grenzüberschreitenden Überbehütens" tappen. In den Worten Prengels: „Das Interaktionsgeschehen zwischen Mädchen und behinderten Kindern in Integrationsklassen verdeutlicht exemplarisch ein Dilemma der weiblichen Sozialisation: Die hohe Fähigkeit zu solidarischer Zuwendung verbunden mit jener erdrückenden Versorgungsmacht, hinter der sich Bedürftigkeit und Unselbständigkeit verbergen; verbunden auch mit der Verdrängung von Selbstbehauptung, Aggressivität und Macht." (ebd., S. 39). Sowohl die Mädchen als auch die (meist an diese versorgende Haltung gewöhnten) behinderten Kinder könnten hier durch die gegenseitige Abgrenzung zu mehr Eigenständigkeit gelangen (ebd., S. 39, auch in Bezug auf Kron, 1988). Hinsichtlich der Jungen zeigen die Forschungsergebnisse von Prengel,

dass diese „meist Distanz halten bzw. ihre Kontakte distanziert oder aggressiv gestalten" (ebd., S. 41). Interaktionsstörungen der Jungen liegen vor allem in der „Kontaktvermeidung oder Aggressivität gegenüber Behinderten in Verbindung mit Selbstbehauptung" (ebd., S. 41).[9]

Auch wenn diese Untersuchungen länger zurückliegen, sind die Fragestellungen und Ergebnisse nach wie vor anregend, um aktuelle pädagogische Prozesse zu beobachten. Je mehr Freiräume, z. B. durch Formen des offenen Unterrichts, entstehen, desto mehr sind Reflexion und bewusste Steuerung von Lehrkräften im Blick auf die De/Konstruktion von Gender und Dis/Ability notwendig. Nach wie vor ist die geschlechterbezogene Analyse von Förderdiagnostik aufschlussreich. „Dabei ist davon auszugehen, dass nicht Mädchen erheblich weniger persönliche Probleme hätten als Jungen; vielmehr zeigt sich hier, dass vorwiegend diejenigen aus den Regelschulen verwiesen werden, die das schulische Geschehen nach außen hin (durch aggressives Verhalten) stören, und das sind überwiegend Jungen. Probleme der Mädchen dagegen werden, da sie eher nach innen (gegen sich selbst) gerichtet sind, übersehen und bleiben (in der Institution Schule) überwiegend ohne Folgen. In der Bildungsinstitution Schule wird also ein bestimmtes Verhältnis zwischen Geschlecht und Behinderung produziert." (Schildmann, 2003, o. S.)

3. Didaktische Perspektiven und religionspädagogische Konkretionen

Um die Umsetzung theoretischer Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Wissenschaften im inklusiven Religionsunterricht / religiösen Lernen zu befördern bedarf es ausgearbeiteter didaktisch-methodischer Konkretionen. Im Folgenden skizziere ich drei Schwerpunkte, die in Zukunft weiter ausgeführt werden könnten.

3.1 Gottesebenbildlichkeit

Zum Thema Gottesebenbildlichkeit bietet sich eine Weiterarbeit mit dem oben bereits beschriebenen Bild der Statue „Alison Lapper Pregnant" an (vgl. Comenius-Institut, 2014, Modul 2, Baustein M2, B8). Im weiteren Verlauf kann das Bild bzw. die dargestellte Person in Beziehung gebracht werden mit dem Bibeltext (Gen 1,27): „Als Bild Gottes wurden sie geschaffen, männlich und weiblich, hat er, hat sie, hat Gott sie geschaffen."[10] Traditionelle Perspektiven werden irritiert, die als Visualisierung für die Gottesebenbildlichkeit Menschen mit vollständigen, makellos erscheinenden Körpern zeigen. Zumeist sind dies

9 Zahlen bei Prengel, 1990, S. 34.
10 Übersetzung nach Bibel in gerechter Sprache.

auch männliche Menschen, wiewohl im Zuge feministischer/gendersensibler Theologie auch weibliche Darstellungen hinzukamen.

Der Bezug zwischen der durch die Statue leicht entfremdeten Person Alison Lapper und dem biblisch-theologischen Grundpfeiler der Gottesebenbildlichkeit des Menschen verschränkt Geschlechter- und Dis/Ability-Kategorien und ermöglicht den Umgang mit Geschlechter- und Dis/Ability-(De)Konstruktionen in Theologie und Religionspädagogik. Darüber hinaus kann zweierlei deutlich werden: Zum einen wird eine traditionell vorherrschende anthropologische Engführung überschritten, bei der das menschliche Ebenbild Gottes auf bestimmte Menschen begrenzt ist und andere (behinderte, schwarze, homosexuelle, alte) Menschen ganz oder weitgehend ausschließt. Wenn jeder Mensch Ebenbild Gottes ist, dann auch Menschen mit Behinderungen, schwangere Frauen etc. Zum anderen erweitert sich damit auch die Vorstellung von Gott, der nicht allein als unbehindertes, meist männliches Wesen gedacht werden kann. Gott kann nun vielfältiger und anders erscheinen: als Frau, als Behinderte. Auf diese Weise können weitere Gottesvorstellungen eröffnet werden.

Gleichzeitig wäre hier in wiederum dekonstruierender Absicht auf das Bilderverbot des Dekalogs zu verweisen, zu dem Dorothee Wilhelm schrieb: „Wenn Du siehst, daß ich behindert, jung und weiblich bin, glaube nicht, Du wüßtest etwas über mich, ebensowenig, wenn ich schwarz und alt und männlich bin.' Über mich gebe ich allein Auskunft, niemand darf sich der Diskussion über mein Leben bemächtigen und mich enteignen und verdinglichen. Ohne wechselseitige Begegnung bleiben wir uns unsichtbar. Was Du in der Begegnung mit mir zunächst antriffst, sind Deine Ängste. Deine Verletzungen und die Geschichte Deiner Brüche. Versuche, in Erinnerung an Deine Brüche und in Erinnerung an die Tradition der Gebrochenen, die auch im Christentum erinnert wird, einen Schritt von Deinem Alltagsbewußtsein zurückzutreten, zu sehen, wie zerbrechlich Deine Noch-nicht-Behinderung ist und wie sehr Du Deine Mitmenschen brauchst, wie abhängig Du bist." (Wilhelm, 1994, S. 56f.)

Die engführende Interpretation und ikonografische Darstellung Gottes und des Menschen als Ebenbild findet in der gender- und behinderungsbezogenen Öffnung eine Weite, die bereits in der biblischen Vielfalt der Gottesbezeichnungen angelegt ist. Diese Erweiterung – so lässt sich vermuten – ermöglicht vielfältigere Anschlüsse an die unterschiedlichen Lebenswelten, die sich in einem inklusiven (Religions-)Unterricht finden.

3.2 Körper – Schlüsselthema inklusiver Religionspädagogik

Als ein Schlüsselthema inklusiver Religionspädagogik in dem bisher beschriebenen Sinne eignet sich – wie bereits angedeutet – der Themenkomplex „Körper". Er kann aus intersektioneller Perspektive betrachtet werden, hat Bezug zur

Lebenswelt der Schüler_innen und ist auch im christlichen Kontext von Bedeutung.

Zunächst unterliegen alle Mitglieder der Gesellschaft, insbesondere aber Jugendliche, die ihren Platz in der Gesellschaft und beim begehrten Geschlecht suchen, den vorherrschenden Körperbildern. Gerade durch die gesellschaftliche Aufwertung von Freizeit und Konsum „kommt dem Körper – insbesondere dem jungen, schlanken, schönen, fitten und gesunden – als Referenzpunkt von Identität und als Mittel der Selbstdarstellung besondere Aufmerksamkeit zu" (Windisch, 2014, S. 15). Entsprechend verwenden Jugendliche (vor allem Mädchen, aber auch Jungen) viel Zeit, Geld und Aufmerksamkeit auf die Herrichtung ihrer Körper, z. B. durch Kosmetik, Kleidung, Fitness u. a.[11] Die Veränderungswünsche zeigen zunehmend selbstzerstörenden Charakter, insbesondere in Essstörungen und Schönheitsoperationen.

Diese Körperpolitiken sind eng mit sozialer Ungleichheit und mit Macht verbunden. Wer die Anpassung an die Schönheitsnormen bezahlen kann, ist im Vorteil. „Die Klassifizierung aufmerksamkeitsgestörter Kinder etwa orientiert sich an Vorstellungen normierter Gesundheit ohne Bezug zu familialen oder umweltbedingten Rahmungen." (Thiessen, 2011, o. S.) Diejenigen, die, z. B. durch eine Körperbehinderung, den Normen nicht genügen können, werden das Kapital Aussehen weniger einsetzen können.[12] Villa hat darauf hingewiesen, dass „Manipulationen am Körper als Selbstoptimierungstechniken des Selbst in Zeiten des Neoliberalismus gelten" können (Villa, 2008). Auch Fragen der Geschlechteridentitäten und der sexuellen Orientierung sind in dem Feld der Körperpolitiken zwischen Normalität und Abweichung anzusiedeln (vgl. z. B. Breckenfelder, 2015).

Der „Zwang zur Normalität" betrifft letztlich alle Mitglieder der Gesellschaft: „Vor allem wenn Leistungsfähigkeit, Selbstdisziplinierung und Autonomie gesellschaftlich gefordert und diskursiv als entscheidende persönliche Tugenden vertreten werden, gelten Jugendlichkeit, Fitness, Gesundheit und Attraktivität als erstrebenswerte Ziele und als individuelle (Lebens-)Aufgaben. So gesehen wird eine möglichst ‚tadellose' Körperlichkeit als Ausdruck des

11 Eine Benachteiligung und/oder Stereotypisierung aufgrund des körperlichen Erscheinungsbildes bezeichnet der Begriff Lookism (Look = Aussehen). Er impliziert, dass es gesellschaftliche Konstruktionen von Schönheits- oder Attraktivitätsnormen gibt, die diejenigen, die ihnen entsprechen, bevorzugen und diejenigen, die ihnen nicht entsprechen, benachteiligen.

12 „Geschlecht, Sexualität und ‚Behinderung'" werden „als Elemente bzw. Effekte komplexer Machtphänomene interpretiert, die individuelle Lebensmöglichkeiten, soziale Positionen und das Ausmaß gesellschaftlicher Partizipation und Teilhabe [doppelt] beeinflussen" (Windisch, 2014, S. 18). Kritisch bemerkt Waldschmidt: „im Wesentlichen wird er [der Körper] als einfache Tatsache vorausgesetzt und davon ausgegangen, dass die quasi natürliche Verkörperung von Behinderung keiner weiteren Problematisierung bedarf; allenfalls deren Effekte, die gesellschaftlichen Regulierungs- und Umgangsweisen werden der Untersuchung für wert befunden." (Waldschmidt, 2007 zit. n. Windisch, 2014, S. 17f.)

persönlichen Verantwortungsbewusstseins und einer ‚angemessenen' Lebensführung interpretiert, der sich positiv auf individuelle Verwirklichungschancen und Lebensmöglichkeiten auswirken soll." (Windisch, 2014, S. 62) Oder anders gewendet: „Körper sind unter Optimierungszwänge gefallen, hier schlägt das Leistungsprinzip durch wie sonst nur bei Klasse." (Winker/Degele, 2009, S. 49; Windisch, 2014, S. 63)

In Schule und Religionsunterricht ist daher die Auseinandersetzung mit körperbezogenen Themen notwendig, um die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und der „Normalisierung der Körper" (Dorothee Wilhelm) zu stärken, z. B. als Idealvorstellungen in Werbung und Schönheitsindustrie, als Gesundheitspolitik oder als Heteronormativität. Gleichzeitig sind identitäts-stabilisierende Strategien unverzichtbar, die das Vertrauen der Schüler_innen in den eigenen Körper jenseits der Normierung stärken können.

Die Umsetzung für konkrete Lernsituationen kann auf der Basis vielfältigen Materials erfolgen, z. B. mit dem Hohelied (Ahrens, 1999).[13]

3.3 Vulnerabilität

Nur andeuten kann ich hier die notwendige konzeptionelle und didaktisch-methodische Weiterentwicklung von Verletzlichkeit/Vulnerabilität. Dabei handelt es sich nicht nur um einen Themenbereich des Religionsunterrichts, sondern auch um einen anthropologischen und theologischen Zugang in der Religionspädagogik, der sich gegen eine Normalisierung wendet, wie bereits in dem soeben genannten Zitat deutlich wird.

Anstelle von behinderten oder beeinträchtigten Körpern sollte, so Anja Tervooren, von „verletzlichen Körpern" gesprochen werden (Tervooren, 2000, S. 41), um damit „eine Auffassung von Differenz zu entwickeln, die dem Allgemeinen inklusiv ist" (ebd., S. 42). Damit wäre ein Versuch unternommen, den „unüberhörbaren, irgendwie arroganten Ton" derjenigen zu überwinden, die „behinderte Existenzen als unvollständig und unbedingt reparaturbedürftig" abqualifizieren (Krahe & Metternich, 2012, S. 26). Der Terminus „verletzliche Körper" könnte den Dualismus überwinden und ein Kontinuum zwischen den Polen Normalität und Behinderung bezeichnen.

Gleichzeitig können die oftmals prekären Lebensverhältnisse, gerade von behinderten Frauen, ernst genommen werden. „Abgesehen davon, dass behinderte Frauen eine äußerst heterogene Gruppe darstellen (Früh- und Spätbehinderte; Frauen mit körperlichen, geistigen und/oder psychischen Beeinträchtigungen usw.), sind sie als Gesamtgruppe besonderen Risiken von gesellschaftlichem Ausschluss ausgesetzt. So liegt die durchschnittliche Erwerbsquote behinderter Frauen sichtbar unter der behinderter Männer und ganz erheblich unter der nicht behinderter Frauen. Dadurch haben behinderte Frauen – auch langfristig – ein besonders hohes Armutsrisiko. Hinzu kommt, dass insbesondere geistig behinderte Frauen gegen gesellschaftliche (tendenziell eugenische) Einstellungen zu kämpfen haben, die vor allem ihre Fähigkeiten, (gesunde) Kinder zu gebären und großzuziehen, betreffen. Außerdem konnte [...] nachgewiesen werden, dass behinderte Frauen im Vergleich zu nicht behinderten Frauen in erhöhtem Ausmaß von (sexueller) Gewalt betroffen sind." (Schildmann zit. n. Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW, 2013, o. S.)

13 2017 wird ebenfalls ein Baustein zu dem Fortbildungskonzept „Inklusive Religionslehrer_innen-Bildung" erscheinen.

Weitere Beispiele sind: http://www.rpi-loccum.de/material/ru-in-der-sekundarstufe-2/dallm; http://www.nmbe.ch/sites/default/files/unterrichtshilfen/bin_ich_schoen.pdf.

Im Sinne einer inklusiven Anthropologie könnte die immer noch stark vorherrschende Orientierung an Autonomie aufgebrochen werden.[14] Hannah Arendt hat mit dem Begriff der „Natalität" bezeichnet, dass Menschen von Beginn an aufeinander angewiesen und in einem Netz bestehender Beziehungen aufgehoben sind. Sie haben aber auch die Fähigkeit, ihrerseits, etwas zu beginnen (Arendt, 1981, S. 18). Dieses Sein zwischen Angewiesenheit und Autonomie beschreibt die *conditio humana*. Die Theologie der Natalität (z. B. Praetorius, 2011) hat in Anlehnung an Hannah Arendt die Bezogenheit auf andere in Abhängigkeit und Bedürftigkeit weitergeführt und auch auf die Vorstellung von Gott ausgeweitet.

Auch der blinde Religionspädagoge John Hull spricht davon, dass die „Vollkommenheit Gottes [...] eine Vollkommenheit der Verwundbarkeit und der Offenheit für Schmerz" ist (Hull, 2007, S. 72 f.). Anzuknüpfen wäre auch an Elisabeth Naurath, die die religionspädagogische Relevanz von Mitgefühl, u. a. als Möglichkeit emotionaler Kompetenzentwicklung, herausstellt sowie an den religionspädagogischen Entwurf von Bert Roebben: „Wir brauchen keine Theologie für Menschen mit einer Beeinträchtigung. Wir brauchen eine Theologie für alle Menschen, weil jede/r beeinträchtigt und verletzlich ist. [...] Was uns wirklich verbindet, sind unsere Zerbrechlichkeit und unsere Unterschiedlichkeit." (Roebben, 2009, S. 46)

Die Entwicklung einer an Vulnerabilität orientierten Religionspädagogik kann weiterhin auf eine zunehmende Zahl von theologischen Veröffentlichungen Bezug nehmen (z. B. Wollrad, 2012). Sie wird die Spannung gestalten müssen, die zwischen der notwendigen Sichtbarkeit von behinderten Menschen

14 „Das Aushalten von Angewiesenheit und Ausgeliefertsein wird einem im Falle von Impairment in radikal anderer Weise abgenötigt, als sich dies im Falle von Sex stellt. Es bleibt die biografische und gemeinschaftliche Aufgabe des Umgangs damit. Dass dieser Aspekt häufig ausgeblendet wird, liegt meines Erachtens an der Beschämung, die er sowohl bei Betroffenen wie gerade auch (Noch-)Nicht-Betroffenen auslöst. Das Konzept der Inklusion sollte in dieser Hinsicht erweitert werden." (Thiessen, 2011, o. S.)

einerseits und der Verletzlichkeit aller Menschen andererseits besteht. Eine Theologie für alle muss sich immer bewusst sein, dass sie in der Gefahr steht, ihrerseits eine Normalisierung zu betreiben.

Literatur

Ahrens, S. (1999). Das bin ja ich! Selbsterfahrungen mit Sprache und Bildern des Hohelieds. In S. Ahrens & A. Pithan (Hrsg.), *KU – weil ich ein Mädchen bin* (S. 64–82). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

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

Arendt, H. (1981). *Vita activa oder vom tätigen Leben.* München, Zürich: Pieper.

Arzt, S., Jakobs, M., Pithan, A. & Knauth, Th. (2009). Gender und Religionspädagogik der Vielfalt'. In: A. Pithan, S. Arzt, M. Jakobs & Th. Knauth, (Hrsg.), *Gender – Religion – Bildung.* Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt (S. 9–28). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Breckenfelder, M. (Hrsg.) (2015). *Homosexualität und Schule.* Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Budde, J. & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Comenius-Institut/Projektgruppe Inklusive Religionslehrer_innenbildung (2014a). *Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht.* Verfügbar unter: http://www.cimuenster.de/themen/Inklusion/Zehn_Grundsaetze_fuer_inklusiven_Religionsunterricht_2014.pdf [15.08.2016]

Comenius-Institut (Hrsg.) (2014b). *Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine.* Münster: Comenius-Institut.

Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung: Eine Einführung in die Disability Studies* (Disability Studies. Körper – Macht – Differenz). Bielefeld: Transcript.

Eiesland, N. (2001). Dem behinderten Gott begegnen. Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung. In S. Leimgruber, A. Pithan & M. Spieckermann, M. (Hrsg.), *Der Mensch lebt nicht vom Brot allein.* (Forum für Heil- und Religionspädagogik 1) (S. 7–25). Münster: Comenius-Institut. Verfügbar unter: http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Der_Mensch_lebt_nicht_vom_Brot_allein.pdf. [15.08.2016]

Fischer, I. (2013). Inklusion und Exklusion – Biblische Perspektiven. In A. Pithan, A. Wuckelt & Chr. Beuers (Hrsg.), *„... dass alle eins seien" – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion.* (Forum für Heil- und Religionspädagogik 7) (S. 9–23). Münster: Comenius-Institut. Verfügbar unter: https://comenius.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/dass_alle_eins_seien_2013.pdf [17.08.2016]

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

Grünstäudl, W. & Schiefer Ferrari, M. (Hrsg.) . (2012). *Gestörte Lektüre. Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese.* (Behinderung – Theologie – Kirche 4). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: weiblich männlich.* Opladen: Leske und Budrich.

Homann, J. & Bruhn, L. (2015). Cripping heaven. Inklusive Anmaßungen an Theologie und Kirche. In I. Nord (Hrsg.), *Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen* (S. 99–118). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Hull, J. (2007). Der gebrochene Körper in einer zerbrochenen Welt. In G. Lutz & V. Zippert (Hrsg.), *Grenzen in einem weiten Raum. Theologie und Behinderung* (S. 53–73). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Hull, J. (2014). Theology of Disability. In Inclusive Church (Hrsg.), Disability – The Inclusive Church Resource (S. 49–100). London: Darton, Longman & Todd Ltd.

Jacob, J., Köbsell, S. & Wollrad, E. (Hrsg.) (2010). *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht.* Bielefeld: transcript.

Knauth, Th. (2015). Inklusive Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven. In I. Nord (Hrsg.), *Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen* (S. 49–68). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Krauß, A. (2010). *Barrierefreie Theologie. Herausforderungen durch Ulrich Bach.* Dissertation Erlangen.

Kunert-Zier, M. (2013). *Gelebte Geschlechterdemokratie von Anfang an – genderkompetente Kita-Teams als Vorbilder und Chance.* Verfügbar unter: http://maennerinkitas.de/wordpress/wp-content/uploads/2013/11/VortragM.Kunert-ZierGelebteGeschlechterdemokratie_MIK_FFM.pdf [30.11.2015]

Krahe, S. & Metternich, U. (2012). Kraft oder Kränkung – Heilungsgeschichten im Neuen Testament kontrovers diskutiert. In I. Falk, K. Möller, B. Raiser & E. Wollrad (Hrsg. im Auftrag der Evangelischen Frauen in Deutschland [EFiD]), *So ist mein Leib. Alter, Krankheit, Behinderung – feministisch-theologische Anstöße* (S. 25–44). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kron, M. (1988). *Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung. Eine Analyse der Fremdwahrnehmung von Behinderung und ihre psychische Verarbeitung bei Kindergartenkindern.* Frankfurt a. Main: AFRA.

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

Mohr, L. (2011). *Schwerste Behinderung und theologische Anthropologie.* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen 22). Oberhausen: Athena.

Möller, R. & Pithan, A. (2015). ‚Lernen inklusiv zu arbeiten. Ein Modell für die Aus-, Fort- und Weiterbildung für inklusive Pädagogik'. *CI-Informationen, o. J.* (2), 4–5.

Müller-Friese, A. (1996). *Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis.* Weinheim: Studienverlag.

Naurath, E. (2010[3]). *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik.* Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.

Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (2013). *Nachgefragt – Interview mit Projektleiterin Prof. Dr. Ulrike Schildmann.* Verfügbar unter: http://www.

netzwerk-fgf.nrw.de/genderforschung/fokus-forschung/fokus-forschung-2013-03/ [11.08.2016]

Pemsel-Maier, S. (2013). *Blickpunkt Gender: Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik.* Hodos – Wege bildungsbezogener Ethikforschung in Philosophie und Theologie. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Pithan, A. (2010). Geschlechtergerechte Religionspädagogik der Vielfalt. *Loccumer Pelikan, o.Jg.*(2), 53–57. Verfügbar unter: *www.rpi-loccum.de/material/aufsaetze/theo_pithan* [17.08.2016]

Pithan, A. (2011). Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik? In A. Qualbrink, A. Pithan & M. Wischer (Hrsg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Pithan, A., Arzt, S., Jakobs, M. & Knauth, Th. (2009). *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Pithan, A. & Schweiker, W. (Hrsg.) (2011). *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion.* Ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut.

Prengel, A. (1984). *Schulversagerinnen. Versuch über diskursive, sozialhistorische und pädagogische Ausgrenzungen des Weiblichen.* Gießen: Focus.

Prengel, A. (1990). Mädchen und Jungen in Integrationsklassen an Grundschulen: einige Forschungsergebnisse zur Sozialisation der Geschlechter unter den Bedingungen integrativer Pädagogik. *Die Deutsche Schule, 82* (Beiheft 1), 32–43.

Prengel, A. (2008). Geschlechtergerechte Bildung? Von alten Gewissheiten zu neuen Fragen. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit* (S. 119–132). Opladen: Barbara Budrich.

Prengel, A. (2013). Inklusion pädagogisch – Grundverständnisse, Voraussetzungen und Konzeptionen. In V. Elsenbast, M. Otte & A. Pithan (Hrsg.), *Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung. Dokumentation einer Fachtagung am 31.1./1.2.2013 in Hofgeismar. epd-Dokumentation, o.Jg.* (27/28), 6–14.

Qualbrink, A., Pithan, A. & Wischer, M. (Hrsg.) (2011). *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Roebben, B. (2009). Religion und Verletzbarkeit. Standort und Herausforderung einer integrativen Religionspädagogik. In A. Wuckelt, A. Pithan & Chr. Beuers (Hrsg.), „Was mein Sehnen sucht ...“ – Spiritualität und Alltag (S. 37–56) (Forum für Heil- und Religionspädagogik 5). Münster: Comenius-Institut.

Schiefer Ferrari, M. (2012). (Un)gestörte Lektüre von Lk 14,12-14. Deutung, Differenz und disability. In W. Grünstäudl & M. Schiefer Ferrari (Hrsg.), *Gestörte Lektüre. Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese.* Behinderung – Theologie – Kirche 4 (S. 13–47). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Schiefer Ferrari, M. (2013). Biblische Heilungsgeschichten: inklusiv gelesen. *Katechetische Blätter, 138* (5), 355–358.

Schildmann, U. (2000). Das „undisziplinierte“ Geschlecht in der Behindertenpädagogik. In A. Cottman, B. Kortendieck & U. Schildmann, (Hrsg.), *Das undisziplinierte Geschlecht. Frauen- und Geschlechterforschung. Einblicke und Ausblicke* (S. 35–50). Opladen: Leske & Budrich.

Schildmann, U. (2003). Geschlecht und Behinderung. *Politik und Zeitgeschichte,* B 08/2003. Verfügbar unter: http://www.bpb.de/apuz/27796/geschlecht-und-behinderung?p=all [11.08.2016]

Schildmann, U. (2004). Gender in der Sonder- und Integrationspädagogik. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 425–435). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schildmann, U. (2009). *Geschlecht und Behinderung.* Vortrag im Rahmen der Tagung „weiblich, behindert – diskriminiert?“, Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin, 19. Nov. 2009. Verfügbar unter: *fes.de/forumpug/inhalt/documents/VortragProf.Dr.Ulrike Schildmann.ppt* [11.08.2016]

Strumann, B. (2014). Du Gott, mir reicht es mit dir! Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung klagen zu Gott. In K. Kammeyer, E. Zonne & A. Pithan (Hrsg.), *Inklusion und Kindertheologie.* (Inklusion – Religion – Bildung 1). (S. 112–125). Münster: Comenius-Institut.

Tervooren, A. (2000). Der verletzliche Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In D. Lemmermöhle, D. Fischer, D. Klika & A. Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 245–255) Opladen: Leske und Budrich. Verfügbar unter: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik_online_0102.pdf [17.08.2016]

Thielen, M. (2011). „Bist du behindert Mann?“ – Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechterinszenierungen in sonder- und integrationspädagogischen Kontexten aus einer intersektionalen Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion, o. J.* (2). Verfügbar unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/106/106. [21.07.2016]

Thiessen, B. (2011). Verletzte Körper: Intersektionelle Anmerkungen zu Geschlecht und Behinderung. *Zeitschrift für Inklusion, o. J.* (2), 1. Verfügbar unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/107/107. [26.07.2016]

Villa, P.-I. (Hrsg.) (2008). *Schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst.* Bielefeld: transcript.

Waldschmidt, A. (2003). „Behinderung“ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation* (S. 11–22). Kassel.

Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik, 29* (1), S. 9–31. Verfügbar unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770 [17.08.2016]

Waldschmidt, A. (2010): Das Mädchen Ashley oder: Intersektionen von Behinderung, Normalität und Geschlecht. In J. Jacob, S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.), *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 35–60). Bielefeld: transcript.

Wilhelm, D. (1994). Fremdkörper – Produktive Irritationen in der Begegnung mit Behinderten. In G. Adam, R. Kollmann & A. Pithan (Hrsg.), *„Normal ist, verschieden zu sein.“ Das Menschenbild in seiner Bedeutung für religionspädgogisches und sonderpädgogisches Handeln.* Dokumentationsband des 4. Würzburger Religionspädagogischen Symposiums (S. 51–60). Münster: Comenius-Institut.

Wilhelm, D. (1998). Wer heilt hier wen? Und vor allem: wovon? Über biblische Heilungsgeschichten und andere Ärgernisse. *Schlangenbrut, 16* (62), 10–12. Verfügbar unter: http://www.refbejuso.ch/fileadmin/user_upload/Downloads / Gemeindedienste_und_Bildung / KISO / Blick_zurueck__Literatur__Links / artikel_Wilhelm_kiso2014.pdf

Wilhelm, D. (2006). „Normal" werden – war's das? Kritik biblischer Heilungsgeschichten. *Bibel und Kirche, o. J.* (2), 103–105.

Windisch, M. (2014). *Behinderung – Geschlecht – Soziale Ungleichheit. Intersektionelle Perspektiven.* Bielefeld: transcript.

Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit.* Bielefeld: transcript.

Wischer, M. (2007). Differenzen im Paradies. Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis. In Chr. Bizer et al. (Hrsg.), *Bibel und Bibeldidaktik* (S. 146–155) (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 23). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

Wischer, M. (2011). Gendersensible Bibeldidaktik konkret: Schritte einer Unterrichtsvorbereitung zu „David und Goliat" (1 Sam 17) mit der „Genderbrille". In A. Qualbrink, A. Pithan & M. Wischer (Hrsg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht* (S. 198–211). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Wollrad, E. (2012). Auf den Leib geschrieben. Postkolonial-feministische Theologie meets Disability Studies. In S. Schäfer-Bossert & E. Hartlieb (Hrsg.), *Feministische Theologie, politische Theologie: Entwicklungen und Perspektiven* (S. 153–166). Sulzbach: Ulrike Helmer Verlag.

Die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Katajun Amirpur
Universität Hamburg
Akademie der Weltreligionen
Islamische Studien / Islamische Theologie

Prof. Dr. Jürgen Budde
Europa Universität Flensburg
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Schulpädagogik

Stephanie Greve (geb. Scholz)
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Evangelische Theologie
Historische Theologie

Dr. Maren A. Jochimsen
Universität Duisburg-Essen
Essener Kolleg für Geschlechterforschung (EKfG)
Geschäftsführerin

Prof. Dr. Thorsten Knauth
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Evangelische Theologie
Leiter der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL)

Prof. Dr. Maria Anna Kreienbaum
Bergische Universität Wuppertal
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
Theorie der Schule und Allgemeine Didaktik

Prof. Dr. Diana Lengersdorf
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften
Zentrale Einrichtung ‚Gender Studies in Köln' (GeStiK)

Georg Rißler
Dipl. Soz.-Päd./Soz.-Arb.
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Erziehungswissenschaft