



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Vorurteilsfreie Begegnung mit dem Blinden bei Jericho.
Der Anti-Bias-Ansatz in der Bibeldidaktik am Beispiel der
Blindenheilung in Lk 18,35–43

verfasst von | submitted by

Anna Maria Unterweger BA BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 796

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Religionspädagogik

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. David Novakovits BA MA

Danksagung

Ich danke für die geduldige Betreuung durch Andrea Lehner-Hartmann und David Novakovits, die meine immer wieder größeren Denkpausen zur Qualifikationsarbeit akzeptiert und darauf vertraut haben, dass eine Unterbrechung keinen Stillstand bedeuten muss. Die anregenden Gespräche und das konkrete Feedback haben die Arbeit dabei unterstützt in den aktiven Zeiten weiter zu reifen.

Zu Dank verpflichtet bin ich ebenfalls Angelika, die mich als Freundin immer unterstützte, obwohl sie in meiner Höchstphase gerade ihren tiefsten Zeitpunkt erlebte. Die gemeinsamen Gespräche über Machtdynamiken, Mobilitätskrisen und die Ironie des Lebens haben mich einerseits motiviert, andererseits aber auch argumentativ und inhaltlich zu dieser Arbeit beigetragen. Deine Heilung war für mich das größte Heil.

Einen großen Dank schulde ich auch allen fleißigen Leser*innen, die mich bei der Korrektur unterstützten. Meiner lieben Kollegin Melanie, meinem Freund Martin und meiner Mutter Ines konnte ich meine Texte ohne Scham anvertrauen.

Ich möchte auch allen danken, die mir bei meinen begrenzten zeitlichen Ressourcen immer wieder Freiräume schufen, sodass ich mich überhaupt dieser Arbeit widmen und sie abschließen konnte. Dabei danke ich am meisten meinem Mann David, der nie daran zweifelte, dass ich dieses Projekt fertigstelle; meinen Schwiegereltern, Ingrid und Gottfried, die ihre Sehnsucht zu den Enkelkindern mir als Zeit schenkten und meiner Mutter, die mich stetig motivierte und da war, wenn einfach alles zu viel wurde.

Zu guter Letzt, aber eigentlich als mein wichtigster Anker, möchte ich meinen Kindern Josef und Judith danken. Sie waren der Hauptgrund, dass ich mein Vorhaben zu Ende brachte. Ihre Art die Welt zu betrachten, hat mich erst das Sehen gelehrt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1. Problemstellung und Relevanz der Forschungsfrage.....	6
1.1. Zielsetzung	14
1.2. Methodisches Vorgehen.....	17
2. Theorie und Praxis des Anti-Bias-Ansatzes: Entwicklung, Konzepte und Einsatz in der Schule.....	18
2.1. Ursprung und Entwicklung des Anti-Bias-Ansatzes	21
2.2. Grundprinzipien des Anti-Bias-Ansatzes: diversitätsbewusst, diskriminierungskritisch und proaktiv	23
2.3. Ziele des Anti-Bias-Ansatzes: Vorurteilsbewusstsein, Empathie, Machtkritik und Empowerment	28
2.4. Schule als Mikrokosmos von Anti-Bias-Arbeit: Anti-Bias in der Unterrichtspraxis und dessen Potentiale im schulischen Kontext	34
3. Disability Studies und disability-kritische Perspektive	42
3.1. Gesundheitsgesellschaft und Normierungsdruck.....	44
3.2. Making Disability: Behinderung als soziale und kulturelle Konstruktion.....	45
3.3. Disability Studies und biblische Hermeneutik in Beziehung setzen.....	46
3.3.1 Disability als hermeneutische Leitkategorie in der Exegese: die wichtigsten Autor*innen und Konzepte	47
3.3.2 Behinderung und Blindheit in der Bibel und in der biblischen Welt	49
3.4. Diversität begreifen – Schief lagen reflektieren: Vorurteilsbewusste und inklusionsorientierte Religionspädagogik mit Anti-Bias	53
3.5. Übergang zur Praxis: Bildung von Kategorien für die Weiterarbeit	55
4. Anti-Bias-Ansatz und Bibeldidaktik: Eine vorurteilsbewusste Betrachtung von Lk 18,35–43.....	57
4.1. Literarischer und narrativer Kontext von Lk 18,35–43	59
4.2. Struktur und Motive der Perikope.....	60
4.3. Figuren- und Verbanalyse: Ambivalenz zwischen Aktivität und Passivität.....	61
4.4. Raum- und Machtgefüge: Standort- und sprachbezogene Ausgrenzung.....	63
4.5. Prophetische Resonanzen: Christologische Aspekte im Dialoggeschehen.....	66
4.6. Missionarische Intention: Heilung durch Beziehung.....	67
4.7. Nachfolge und Inklusion: Heilung durch Partizipation	69
4.8. Abschließende Deutung unter Berücksichtigung des Anti-Bias-Ansatzes auf der Grundlage von einer disability-kritischen Leseweise der Bibel	71

4.9.	Identifizierte Problemhorizonte aus der Sicht des Anti-Bias-Ansatzes in der Relektüre von Lk 18,35–43	74
4.9.1.	Diskreditierung zur literarischen Figur: Tiefere Bedeutung hinter oberflächlicher Wundererzählung	75
4.9.2.	Normalitätsvorstellungen und Othering in der Hermeneutik	78
4.9.3.	Krankheit als und durch Sünde – Sünde als Grund für Nicht-Heilung	81
4.9.4.	Objekt christlicher Nächstenliebe und Jesus als Superheiler: Der Blinde als ethischer Appell	83
5.	Übertragung in die Praxis: Religionspädagogische Kriterien und Leitlinien aus der Betrachtung des Textes und der hermeneutischen Risiken	85
6.	Kennzeichen und Aufbau eines Lehrstücks: Erarbeitung einer Struktur für religiöses Anti-Bias-Lernen zu Lk 18,35–43	88
6.1.	Kurzprofil des theologischen Lehr-/Lernstückes nach Rudolf Engler	89
6.1.1.	Begründung der Relevanz	95
6.1.2.	Eine klare, fokussierte Problemstellung	96
6.1.3.	Begriffsarbeit und Sprache	96
6.1.4.	Die Bedeutung der Lehrperson im Anti-Bias-Ansatz und Lehrstückdidaktik	98
6.2.	Zum konkreten Beispiel: Ziel- und Kompetenzrahmen des Lehrstücks	100
6.3.	Bewusst inszenierte Dramaturgie eines theologischen Anti-Bias-Lehrstücks: Vorüberlegungen	102
6.3.1.	Vorhersehbare Verstehensprobleme	104
6.3.2.	Phase 1 – Sensibilisierung: Vorurteilsbewusstsein entwickeln	106
6.3.3.	Phase 2 – Textbegegnung und Machtkritik	109
6.3.4.	Phase 3 – Konfrontation mit fruchtbaren Oppositionen und Eröffnung von Kontroversen: Diversitätssensibilisierung und Perspektivwechsel	110
6.3.5.	Phase 4 – Transfer und Lernprogression: Empowerment und Handlungsfähigkeit als echte Annahme von Diversität	111
7.	Von Bias-Sensibilisierung zu Empowerment: Ein theologisches Anti-Bias-Lehrstück zu Lk 18,35–43 auf Basis der erarbeiteten Aspekte	112
7.1.	Dramaturgischer Einstieg: Blindheit in der Alltagssprache	113
7.2.	Sensibilisierung: Unsere Bilder von Blindheit	114
7.3.	Machtkritik durch Oppositionen: Überlegungen erweitert durch den Bibeltext	115
7.4.	Eröffnung von Kontroversen: Diversitätssensibilisierung durch intertextuellen Vergleich mit Lk 14,15–24	116
7.5.	Heilung als Empowerment: Eine Partizipationsnarrativ wird erschaffen	118

8. Conclusio und Ausblick: Ein Plädoyer für eine vorurteilsbewusste Bibeldidaktik.....	120
9. Anhang	125
10. Literatur- und Quellenverzeichnis	126
11. Abstract	137

1. Einleitung

Versucht man die Blindenheilungserzählungen für den Religionsunterricht aufzubereiten, kommt man in die Bedrängnis, die Diskrepanz zwischen körperlicher Versehrtheit und Unversehrtheit in Konfrontation mit der Frage nach Gott zu erklären. Sehr schnell fällt man dabei in traditionelle hermeneutische Muster, um die Sehbehinderung als solche zu umschreiben. Gerade durch den Gebrauch von metaphorischen Leseweisen wird die Kluft zwischen behindert und nicht-behindert vergrößert und darüber hinaus zu einer Kluft zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen. Die ausgrenzende Perspektive dieser Auslegungen wird von Susanne Krahe als „arrogante[r] Ton“¹ der christlichen Hermeneutik klar benannt. Dadurch sind und werden die neutestamentlichen Heilungserzählungen zu „schwierigen Texten“². Doch wie überwindet man als Lehrkraft die Grenzen der Heilungserzählungen ohne auszugrenzen?

Dazu widmet sich die vorliegende Arbeit einem Ansatz aus der antidiskriminierenden Bildungsarbeit. Es wird nach einer Möglichkeit gesucht, das Problem abseits der Religionspädagogik aus einer intersektionalen und disability-kritischen Perspektive zu betrachten. Innerhalb antidiskriminierender Bildungsarbeit sticht der Anti-Bias-Ansatz in seiner Herangehensweise hervor. Bei diesem Ansatz handelt es sich nicht um ein Konzept, das in erster Linie versucht, betroffene Personengruppen zu integrieren, stattdessen setzt es beim Ursprung von Diskriminierung und Stereotypisierung an. Der Anti-Bias-Ansatz ist ein allgemeiner Ansatz, der nicht nur die Unterrichtsthemen, sondern die gesamte Atmosphäre des Unterrichts im Blick hat. Das heißt, er betrachtet gleichermaßen das Mindset von Lehrpersonen, Heranwachsenden und – auf der Makroebene – der Gesellschaft. Aufgrund der ganzheitlichen Ausrichtung eignet sich der Anti-Bias-Ansatz auch als Maßstab für die Dekonstruktion biblischer Vorurteile und Schief lagen. Daher soll das Konzept von Anti-Bias als Hintergrund dienen, vor dem Kriterien für ein didaktisches Konzept zum vorurteilsbewussten Umgang mit Heilungserzählungen entwickelt werden soll. Dieses lässt sich für den Bereich der Disability, in Folge aber auch für beliebige weitere Kategorien denken, da sich der Ansatz als alle Diskriminierungsformen umfassend versteht. Die Frage, der auf Basis des Anti-Bias-Ansatzes nun nachgegangen werden soll, lautet:

¹ S. KRAHE/U. METTERNICH, Kraft oder Kränkung. Heilungsgeschichten im Neuen Testament kontrovers diskutiert, in: *A. Bieler/I. Falk/Evangelische Frauen in Deutschland e.V.* (Hgg.), *So ist mein Leib. Alter, Krankheit und Behinderung – feministisch-theologische Anstöße*, Gütersloh 2012, 25–43, 26.

² Vgl. B. KOLLMANN, Schwierige Texte für den Religionsunterricht? Zur Didaktik der Heilungswunder, in: *Theo-Web 17* (2018), 101–119, 101–119.

Wie kann mit dem Anti-Bias-Ansatz bibeldidaktisch gearbeitet werden – exemplifiziert am Beispiel der Blindenheilung im Lukasevangelium (Lk 18,35–43)?

Der Anti-Bias-Ansatz wird hier zur leitenden Theorie der Fragestellung, auf dessen Grundlage eine Beziehung zwischen Text und Didaktik aufgebaut wird. Beim Anti-Bias-Ansatz handelt es sich um ein Konzept aus der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. Es wurde für die Fragestellung gewählt, um für bisherige Unsicherheiten im Umgang mit der Blindenheilung im Unterricht eine bereits pädagogisch etablierte Leitidee einzubinden. Diese Arbeit beschäftigt sich daher zwangsläufig mit den Grundlagen des Anti-Bias-Ansatzes und extrahiert dessen Zieldimensionen, um sie dann auf die Bibeldidaktik zu übertragen.

Der Schwerpunkt liegt auf der Verknüpfung des Anti-Bias-Ansatzes mit der disability-kritischen Perspektive und widmet sich dann der Textinterpretation. Die Argumentation verläuft von der theoretischen Fundierung des Anti-Bias-Ansatzes und der Disability Studies über die exegetische Analyse der Blindenheilung hin zur bibeldidaktischen Reflexion. Der Fokus liegt auf der theoretischen Durchdringung des Themas, insbesondere auf der Frage, wie der Anti-Bias-Ansatz und eine disability-kritische Perspektive die Bibeldidaktik bereichern und transformieren können. Die Blindenheilung dient als exemplarische Perikope, um die theoretischen Überlegungen zu konkretisieren.

Die Ergebnisse der theoretischen und exegetischen Auseinandersetzung werden in einem eigenen Abschnitt systematisch als Lehrstück nach Rudolf Englert aufbereitet. Das Lehrstück bündelt die zentralen Erkenntnisse der Arbeit und präsentiert sie in einer strukturierten Form, die sowohl die theoretische Durchdringung als auch die didaktische Reflexion berücksichtigt. Es dient als Synthese der vorangegangenen Kapitel und zeigt, wie die Prinzipien des Anti-Bias-Ansatzes und der disability-kritischen Perspektive in der Bibeldidaktik fruchtbar gemacht werden können. Das Lehrstück ist dabei nicht als praktisches Unterrichtskonzept zu verstehen, sondern als theoretisch fundierte, didaktisch reflektierte Darstellung, die die zentralen Erkenntnisse der Arbeit in einer lehrbaren Form präsentiert. Es bietet eine Grundlage für die weitere wissenschaftliche Diskussion und Reflexion in der Bibeldidaktik.

1.1.Problemstellung und Relevanz der Forschungsfrage

Die Wundererzählungen sind im Allgemeinen bereits gründlich erarbeitet worden und sind nach wie vor Thema der theologischen Forschung. Auch zukünftig werden sich

Autor*innen³ mit den Wundern und Heilungen Jesu beschäftigen. Gerade seit den 1990er Jahren führte ein gesteigertes Interesse an dem Wundertäter Jesu auch zu einer Neubewertung seiner Wundertätigkeit.⁴ Als Anstoß gilt die zunehmende Kritik an der kerygmatisch-existenzialen Wunderdeutung der Bultmann-Schule.⁵ Bernd Kollmann hat sich ausführlich mit der *Rehabilitierung der neutestamentlichen Wundererzählungen* beschäftigt und zählt ebenso zu jenen Autor*innen, die sich an den Wundern und Heilungen Jesu unter neuen Gesichtspunkten abgearbeitet haben. Sein Fokus liegt darauf, die Wunder für den Religionsunterricht wieder anschlussfähig zu machen.⁶ Kollmann bietet aber auch eine historische Übersicht der Heilungshermeneutik der letzten Jahrhunderte inklusive Kritikpunkten der einzelnen Strömungen.

Die Wunderhermeneutik ab den 1990er Jahren wird maßgeblich durch Gerd Theißens *Urchristliche Wundergeschichten* geprägt, die Wunder durch seinen sozialgeschichtlichen Ansatz als Hoffnungsgeschichten von unten zu lesen.⁷ Einen weiteren bedeutsamen Beitrag leistet Eugen Drewermann mit der tiefenpsychologischen Wunderdeutung.⁸

Auf Basis dieser neuen Akzente steht für andere Autor*innen mehr und mehr die Frage im Raum, wie man sich von der Entmythologisierung und der Historisierung der Wunder emanzipieren und neue Wege beschreiten könne.⁹ Dabei spielt auch die Wunderdidaktik eine zunehmend wichtigere Rolle. Stefan Alkier, Heike Bee-Schroedter und der bereits genannte Bernd Kollmann gehören hier zu den Vertreter*innen, die die neutestamentlichen Wunder von dem, was Ruben Zimmermann als „Wut des Wunderverstehens“¹⁰ bezeichnet, die sich

³ Diese Masterarbeit bemüht sich um einen geschlechterinklusive Sprachgebrauch. Um geschlechtlicher Vielfalt gerecht zu werden, wird hierfür der Asterisk verwendet. Damit sind intergeschlechtliche, transgeschlechtliche und nichtbinäre Menschen ebenfalls eingebunden. Die Ausnahme besteht bei direkten Zitaten. Diese werden wort- und zeichengetreu wiedergegeben und die Geschlechtsform des Originaltextes belassen.

⁴ Vgl. B. KOLLMANN, Von der Rehabilitierung mythischen Denkens und der Wiederentdeckung Jesu als Wundertäter. Meilensteine der Wunderdebatte von der Aufklärung bis zur Gegenwart, in: B. Kollmann/R. Zimmermann (Hgg.), *Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven* (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament), Bd. 339, Tübingen 2014, 3–26, 15–16.

⁵ Vgl. ebd. 4.

⁶ Vgl. beispielsweise B. KOLLMANN, Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46–52). Ein Wunder für Schulkinder, in: *Zeitschrift für Neues Testament (ZNT)* 4 (2001), 59–66; B. KOLLMANN, Schwierige Texte für den Religionsunterricht? Zur Didaktik der Heilungswunder, in: 17 (2018), 101–119.

⁷ Vgl. KOLLMANN, *Rehabilitierung mythischen Denkens*, 10.

⁸ Vgl. ebd. 12.

⁹ Vgl. ebd. 13.

¹⁰ F.D.E. SCHLEIERMACHER, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Berlin 1799, 144, zit. n. R. ZIMMERMANN, Von der Wut des Wunderverstehens. Grenzen und Chancen einer Hermeneutik der Wundererzählungen, in: B. Kollmann/R. Zimmermann (Hgg.), *Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven* (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament), Bd. 339, Tübingen 2014, 27–52, 27. Ruben Zimmermann referenziert hier die Formulierung „Wut des Wunderverstehens“, die ursprünglich von F.D.E.

seit der Neuzeit und dem entstehenden Rationalismus ausbreitet,¹¹ zunehmend befreien, um neue Hermeneutiken zu entwickeln, die sich mehr und mehr den Rezipient*innen zuwenden. Das Ringen um die angemessene Deutung der Wundererzählungen liegt in der Natur der Wunder selbst. Wunder treten in das alltägliche, *normale* Leben auf eine störende Weise ein, ohne dass wir sie kontrollieren könnten – sie kollidieren mit unserer Realität.¹² Sie übertreten radikal naturwissenschaftliche Grenzen und lassen die Zusehenden mit Staunen zurück.¹³ Sie entziehen sich damit unseren üblichen rationalen Deutungsmöglichkeiten. Oder wie Ruben Zimmermann es formuliert:

„Wundertexte sind schon deshalb unverständlich, weil sie von Ereignissen erzählen, die unverständlich und unerklärlich sind. Sie benennen diese Unverständlichkeit aber auch zusätzlich auf Textebene, indem z.B. die anwesenden Figuren ihre Grenzerfahrungen zum Ausdruck bringen.“¹⁴

Doch nicht nur die naturwissenschaftlichen Grenzen werden überwunden, sondern auch soziale: Der Blinde am Wegesrand, der seinen Lebensunterhalt nur durch Betteln vor den Stadttoren bestreiten konnte, wird durch die Heilung zum Teil der Gruppe und zum Nachfolger Jesu. Er hat nun eine Existenz, ein Ziel und eine Bestimmung durch seine Überführung von einem physisch defizitären Zustand in einen unversehrten. Und was war davor? Davor sind die Protagonisten dieser Erzählungen scheinbar Menschen, die nicht dazugehören zum erwählten Kreis – die Anderen. Auf der Gegenseite stehen die Gesunden, die Dazugehörigen, die Unversehrten, die Erwählten. „Arme, Krüppel, Lahme und Blinde“ (Lk 14,13)¹⁵ werden hingegen in den Heilungswundern als die Anderen stilisiert, die der Rettung bedürfen. Die Rettung sieht so aus, dass die Anderen in den normalen Zustand versetzt werden, um gerettet zu werden. Sie sind dabei – je nach Deutung – bloße literarische Figuren,

Schleiermacher stammt. Zimmermann baut vor dem Hintergrund dieser Aussage seine Kritik an einseitigen Auslegungsprozessen von Wundererzählungen auf.

¹¹ Vgl. R. ZIMMERMANN, Von der Wut des Wunderverstehens. Grenzen und Chancen einer Hermeneutik der Wundererzählungen, in: Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven, Tübingen 2014, 27–52, 27–29.

¹² Vgl. M. RYDRYCK, Miracles of Judgment in Luke-Acts, in: S. Alkier/A. Weissenrieder (Hgg.), Miracles Revisited. New Testament Miracle Stories and their Concepts of Reality (Studies of the Bible and Its Reception), Bd. 2, Berlin u.a. 2013, 23–32, 25.

¹³ Vgl. R. ZIMMERMANN, Gattung Wundererzählung, in: Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven, Tübingen 2014, 311–343, 322. Das Staunen wird teilweise explizit in den Erzählungen beschrieben.

¹⁴ ZIMMERMANN, Von der Wut des Wunderverstehens. Grenzen und Chancen einer Hermeneutik der Wundererzählungen, 42.

¹⁵ KATHOLISCHE BIBELANSTALT (HG.), Die Heilige Schrift. Einheitsübersetzung 1980, Stuttgart 132012. Alle deutschen Bibelzitate stammen aus der Einheitsübersetzung von 1980. Das hat mit einer persönlichen Präferenz zu tun, ist aber auch eine bewusste Entscheidung, da der Text nah am Griechischen ist und ihm eine Prägnanz innewohnt, die für die Analyse der Oppositionen relevant ist.

um die wunderbare Gottesherrschaft sichtbar zu machen in ihrem Übergang zum *Normalzustand*.¹⁶ Damit wird das Gottesreich zur Utopie der Normalisierung, in der nicht-normative Körper und Lebensweisen ausgeschlossen werden.

Leser*innen, die sich aufgrund ihrer eigenen Biographie mit *den Anderen* identifizieren können, trifft es schwer, wenn sie bei dieser Perspektive auf das Evangelium in ihrem defizitären Zustand nicht mitgedacht werden. So konstatiert Schiefer Ferrari in Bezug auf das Lukasevangelium, dass die lukanischen Heilungserzählungen sowohl stark zwischen den Kategorien gesund und krank polarisieren, als auch aus der Perspektive von Betroffenen zu den diskriminierendsten Texten der Evangelien zählen.¹⁷ Die Gegenüberstellung der behinderten Heilungsbedürftigen und derer, die ohne Umwege ins Himmelsreich gelangen, schmerzt schlichtweg, und das Lukasevangelium führt uns das radikal vor Augen.

Lässt man die Heilungserzählungen so stehen, bergen sie die Gefahr, dass negative Stereotypisierungen weitertradiert werden.¹⁸ Der blinde Mensch als schwach, hilfsbedürftig, rettungsbedürftig und als Outcast in einer Welt, die er weder zu sehen noch zu verstehen vermag. Mit dem Gleichnis des Blindenführers spricht Jesus es direkt an (Lk 6,39): Der blinde Mensch ist eine Existenz, die zum Scheitern verurteilt ist, wenn er selbstbestimmt leben möchte. Diese und andere Bilder verleiten zu einer Deutung, die für einen blinden Menschen zu der Frage führen kann, ob man überhaupt zu der Glaubensgemeinschaft dazugehören kann, solange man vom *Normalzustand* abweicht. Die Gefahr, dass die traditionellen Bilder der Bibel heutige Machtgefälle fördern ist durch die historische Verfestigung biblischer Motive gegeben.¹⁹ Gerade durch die Verschriftlichung biblischer Diskriminierungsformen, fand eine starke Verfestigung ableistischer Muster statt. Daher müssen sich Theolog*innen, Exeget*innen und Religionspädagog*innen damit auseinandersetzen, denn Heilungserzählungen sind für Menschen mit Disabilities nicht nur ein Hindernis, sondern

¹⁶ Vgl. M. SCHIEFER FERRARI, Gestörte Lektüre. Dis/abilitykritische Interpretationszugänge zu biblischen Heilungsnarrativen am Beispiel von Mk 7,31–37, in: Concilium 56 (2020), 500–508, 505.

¹⁷ Vgl. M. SCHIEFER FERRARI, (Un)gestörte Lektüre von Lk 14,12–14. Deutung, Differenz, Disability, in: *W. Grünstäudl u. a.* (Hgg.), Gestörte Lektüre: Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese, Bd. 4, Stuttgart 2012, 13–47, 13–14.

¹⁸ Vgl. M. SCHIEFER FERRARI, Gestörte Lektüre. Dis/abilitykritische Hermeneutik biblischer Heilungserzählungen am Beispiel von Mk 2,1–12, in: *B. Kollmann/R. Zimmermann* (Hgg.), Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament), Bd. 339, Tübingen 2014, 627–646, 631.

¹⁹ Vgl. J. KASISKE (Hg.), Das Projekt „Vom Süden lernen“. Die Arbeit an einem Dreh- und Angelpunkt, in: *Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit* (INKOTA texte 1), Berlin 2002, 9–18, 14; zit. n. B. SCHMIDT, Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit, Bd. 44 (Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg), Oldenburg 2009, 79.

vor allem „texts of terror“²⁰: „[B]ecause these stories performatively engender the objectification of persons living with disabilities [...]“²¹.

Deshalb stehen sowohl Exeget*innen, aber auch Lehrpersonen in der Pflicht, diese Bilder kritisch in den Blick zu nehmen, um die Tradierung negativer Stereotypisierungen bewusst zu machen und kritisch zu hinterfragen. Hier setzen exegetische Konzepte, wie die von Schiefer Ferrari entwickelte (un)gestörte Lektüre, als disability-kritischer Ansatz innerhalb der biblischen Hermeneutik an, um diesen Schief lagen entgegenzuarbeiten.

Die Heilungen und Wunder sind fixer Bestandteil der biblischen Erzählungen, deshalb lassen sie sich in ihrer Existenz nicht negieren. Wie Eugen Drewermann schreibt: „Von Anfang an war das Anliegen Jesu mithin ein therapeutisches.“²² Erzählt man über Jesus und sein Wirken, stellen die Heilungserzählungen einen wichtigen Kern dar.²³ Fragt man Kinder oder Jugendliche nach den Taten Jesu, nennen sie häufig Heilungen. Allen voran steht hier die Blindenheilung, die am häufigsten genannt wird, wie bei der empirischen Untersuchung von Helmut Hanisch herauskam.²⁴ Keinesfalls bedeutet die Blindenheilung ein genuin jesuanisches Handeln, denn auch in anderen Kulturen und in anderen Kontexten finden Blindenheilungen statt.²⁵ Man muss sich daher, um die Blindenheilung in ihrem literarischen Kontext zu verstehen, mit dem Kulturhorizont der Verfasser*innen beschäftigen, um zu verstehen, welche Bilder über Sehbehinderungen hier transportiert werden.

Die genannten Problemhorizonte führen zwangsweise zu Herausforderungen innerhalb der Bibeldidaktik. Nicht umsonst werden sie in der Literatur unter den schwierigen Texten für

²⁰ Vgl. S.V. BETCHER, Disability and the Terror of the Miracle Tradition, in: S. Alkier/A. Weissenrieder (Hgg.), *Miracles Revisited. New Testament Miracle Stories and their Concepts of Reality* (Studies of the Bible and Its Reception), Bd. 2, Berlin u.a. 2013, 161–181, 165. Der Begriff „texts of terror“ stammt eigentlich aus der feministischen Bibelhermeneutik und wurde geprägt von Phyllis Trible in ihrer Publikation *Texts of Terror: Literary-Feminist Readings of Biblical Narratives* (Minneapolis: Fortress, 1984). Sharon Betcher entlehnt hier diesen Begriff, um ihn für die Disability-Perspektive anzuwenden. Sie unterstreicht damit das Gewaltpotenzial, das von den Texten ausgeht, die durch ihre Reproduktion und die Tradierung von Stereotypen Diskriminierung von Menschen mit Disabilities legitimieren und fördern.

²¹ Ebd.

²² E. DREWERMANN, Tiefenpsychologische Hermeneutik von Wundererzählungen, in: R. Zimmermann/B. Kollmann (Hgg.), *Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven* (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament), Bd. 339, Tübingen 2014, 589–606, 589.

²³ Vgl. W. RITTER, Kommen Wunder für Kinder zu früh? Wundergeschichten im Religionsunterricht der Grundschule, Bd. 120, 1995, 841; Vgl. KOLLMANN, Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46–52). Ein Wunder für Schulkinder, 60.

²⁴ Vgl. H. HANISCH, Wunder und Wundergeschichten aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Annäherung, in: W.H. Ritter (Hg.), *Zeichen und Wunder. Interdisziplinäre Zugänge* (Biblisch-theologische Schwerpunkte), Bd. 31, Göttingen 2007, 135–158.

²⁵ Vgl. M. REIB, Blindheit, in: S. Hartwig (Hg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch*, Stuttgart 2020, 195–200, 196.

den Religionsunterricht geführt.²⁶ Ausschlaggebend dafür ist die Normalisierungserzählung, die sich nicht so ohne weiteres wegdeuten lassen. Betrachtet man die neutestamentlichen Heilungserzählungen oberflächlich, muss der behinderte Mensch seine körperliche Einschränkung überwinden, um dazuzugehören. Das ist sowohl für Betroffene, als auch für alle anderen Leser*innen ein Hindernis. Darüber hinaus berichten Betroffene häufig von fehlender Empathie bei der didaktischen Aufarbeitung im Unterricht, wenn Behinderung thematisiert wird.²⁷ Umso eklatanter fällt das Fehlen konkreter Ansätze mit konkreten Zielen auf, um die Diskriminierungsfrage der Heilungserzählungen für den Unterricht zu klären. Eine einseitige und unkritische Betrachtung im Religionsunterricht wird weder dem Text noch den Betroffenen gerecht.

Es wird daher debattiert, ob Wundererzählungen angesichts ihrer Problematiken, überhaupt geeignet sind für den Unterricht.²⁸ In den letzten Jahren kam es innerhalb der Bibeldidaktik zu einer Rehabilitierung der Wundererzählungen für den Religionsunterricht, es entstanden aber kaum konkrete didaktische Konzepte,²⁹ die es Lehrpersonen ermöglichen, auf Basis festgelegter Kriterien und Zielen, ihren Unterricht nach antidiskriminierenden Kriterien zu planen – die (un)gestörte Lektüre ist noch nicht in der schulischen Praxis angekommen. Die Bibeldidaktik konzentriert sich indessen meist auf die Fragestellung des Wirklichkeitsanspruchs der Wundererzählungen oder ihre metaphorische Bedeutung.³⁰

In seinem 2018 erschienen Aufsatz *Schwierige Texte für den Religionsunterricht? Zur Didaktik der Heilungswunder* erarbeitet Bernd Kollmann Aspekte der Heilungswunder im Religionsunterricht und zeigt deren Hürden auf. Dabei stützt er sich auf Studien aus den 1990er Jahren und frühen 2000ern, um die Verstehensvoraussetzungen von Kindern mit der

²⁶ Vgl. KOLLMANN, Schwierige Texte für den Religionsunterricht? Zur Didaktik der Heilungswunder, 101.

²⁷ Vgl. J. BARTZ, Warum heilt mich dieser Jesus nicht? Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46–52) und die Erfahrungswelt sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht, in: *Cahiers Internationaux de Théologie Pratique* 12 (2013), 3–81, 55. Die Alltagsexegeten*innen, die in dieser Studie qualitativ befragt wurden, äußern einen unsensiblen Umgang mit den Heilungserzählungen.

²⁸ Vgl. u.a. H.-J. BLUM, Biblische Wunder heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Bd. 23 (Stuttgarter biblische Taschenbücher), Stuttgart 1997; KOLLMANN, Schwierige Texte für den Religionsunterricht? Zur Didaktik der Heilungswunder; A. REIß, Mit Kindern und Jugendlichen über Wunder theologisieren, in: B. Kollmann/R. Zimmermann (Hgg.), *Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament)*, Bd. 339, Tübingen 2014, 663–677; RITTER, Kommen Wunder für Kinder zu früh?

²⁹ Vgl. A. REIß, Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat. Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Bd. 33 (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie), Kassel 2015, 149; H.-J. SCHIBLER, Wunder und Wahrheitsfrage, in: *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde. Gesundheit, Heil, Wunder* 2 (1998), 27–28, 28.

³⁰ Vgl. B. KOLLMANN, Neutestamentliche Wundergeschichten. Biblisch-theologische Zugänge und Impulse für die Praxis, Bd. 477, Stuttgart 2011, 191; Vgl. C. MÜNCH, Wundererzählungen heute unterrichten. Didaktik der Wundererzählungen, in: R. Zimmermann u. a. (Hgg.), *Kompodium der frühchristlichen Wundererzählungen. Die Wunder Jesu*, Bd. 1, Gütersloh 2013, 140–155, 146.

Wunderfrage neu zu verbinden. Ein Problem, das Kollmann bei seiner Analyse feststellt, ist die behindertenfeindliche Auslegung der Heilungswunder, für die er als Lösungsansatz die disability-kritische Exegese innerhalb der Bibeldidaktik einfordert:

„Heilungswunder sind schwierige Texte für den Religionsunterricht, weil sie mit dem Ideal des gesunden oder nicht behinderten Menschen einer Abwertung nicht normgemäßer Körperlichkeit Vorschub leisten und häufig in einer behindertenfeindlichen Form ausgelegt werden. Daher ist es eine wichtige Aufgabe der Wunderdidaktik, die Wunderkritik aus der Disability-Perspektive wahrzunehmen und im Rahmen ethischen Lernens den Sachverhalt, dass auch behindertes Leben lebenswert ist, bei der Erschließung der Heilungsgeschichten thematisch in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen.“³¹

Geht es bei den meisten – vorwiegend qualitativen – Studien, die Kollmann aufgreift, um die Frage, welchen Wahrheitswert Kinder und Jugendliche den Wundern zusprechen,³² gibt es auch neuere Beispiele, die die Sicht der Betroffenen im Blick haben. Dazu gibt es nennenswerte Studien im Bereich der Blindenheilungen, wie zum Beispiel die qualitative Erhebung der Alltagsexegeten*innen von Janieta Bartz.³³ Bei der Alltagsexegese handelt es sich um „[...] auf Erfahrungen und Wissen beruhendes Textverständnis nicht-wissenschaftlicher Exegeten [...]“³⁴, die im Fall der betreffenden Untersuchung selbst von einer Sehschädigung betroffen sind, und damit nach Janieta Bartz auch als die eigentlichen Expert*innen gelten sollten.

Allzu oft wird die Sicht der Betroffenen ausgeklammert, was auch Susanne Krahe, die selbst eine Sehbehinderung hatte, aufs Schärfste kritisiert.³⁵ Die Sicht der Betroffenen kann aber zu einem Perspektivenwechsel beitragen, der bezüglich der Fragestellung dieser Arbeit von großem Wert ist. Susanne Krahe und Janieta Bartz stehen hier in der Forschung exemplarisch für den Versuch, bei der Exegese von Wundererzählungen Betroffene stärker zur Sprache kommen zu lassen.

In der Religionspädagogik gibt es bereits Beiträge zu vorurteilsbewusstem Unterricht, aber fast ausschließlich im Bereich der interreligiösen Bildung. Vorurteile werden hier beispielsweise im Zusammenhang mit Islamfeindlichkeit genannt, wie etwa der Beitrag von Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer *Muslim:innenfeindlichkeit als Vorurteil und*

³¹ KOLLMANN, Schwierige Texte für den Religionsunterricht?, 116–117.

³² Vgl. HANISCH, Wunder und Wundergeschichten. G. BÜTTNER, Jesus hilft! Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002.

³³ Vgl. BARTZ, Warum heilt mich dieser Jesus nicht?

³⁴ Ebd. 37. In direkten Zitaten wird auf das Gendern verzichtet, um die Zitate Wort- und Zeichengetreu wiedergeben zu können.

³⁵ Vgl. KRAHE/METTERNICH, Kraft oder Kränkung, 26; Vgl. auch SCHIEFER FERRARI, Gestörte Lektüre von Mk 2,1–12, 628.

Herausforderung für interreligiöses Lernen. Konsequenzen für den christlichen Religionsunterricht verdeutlicht.³⁶ Auch wenn Disability als hermeneutische Leitkategorie³⁷ in der biblischen Exegese an Bedeutung gewinnt und die texts of terror bereits nach den Differenzkategorien gesund – krank befragt werden,³⁸ scheint in der Didaktik diese Entwicklung nur sehr langsam anzukommen.

Mitunter wird bis heute propagiert, Blindheit müsse im Unterricht durch Blindenspiele erfahrbar gemacht werden.³⁹ Dass dieser Umgang mit Blindheit auf Betroffene wie ein schlechter Film wirkt, wird selten reflektiert: Für die Betroffenen kann es sich anfühlen wie eine Freakshow – ein Vorführen ihrer Defizite zugunsten eines Lernprogresses der gesunden Schüler*innengruppe. In einer Zeit, in der eine plurale Schülerschaft und ein gesteigertes Diversitätsbewusstsein die Forderung nach Inklusion laut werden lassen, müssen daher Wege beschritten werden, um Diskriminierungspotenzial zu verringern.

Die Relevanz der Fragestellung ergibt sich dabei aus der Sache selbst: Seit der Verankerung von Inklusion durch die Behindertenrechtskonvention⁴⁰ ist diese nicht nur ein Recht, sondern auch zu einer Pflicht geworden, mit der man sich auseinandersetzen muss. Inklusion ist ein Menschenrecht und muss daher auch in Schulen nicht nur verwirklicht,⁴¹ sondern offen thematisiert werden. Oberstes Leitziel der Anti-Bias-Bildung ist das Erreichen von Bildungsgerechtigkeit und diskriminierungsfreien Schulen, die am Weg zur Erfüllung der Menschenrechte stehen. Wie könnte man also dieser Situation und den Betroffenen, wie auch allen anderen Involvierten, angesichts dieser menschenrechtlichen Verpflichtung gerecht werden?

³⁶ Vgl. T. SCHLAG/F. SCHWEITZER, Muslim:innenfeindlichkeit als Vorurteil und Herausforderung für interreligiöses Lernen. Konsequenzen für den christlichen Religionsunterricht, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 75 (2023), 58–72.

³⁷ SCHIEFER FERRARI, *Gestörte Lektüre* von Mk 2,1–12.

³⁸ Vgl. I. FISCHER, Inklusion und Exklusion. Biblische Perspektiven, in: A. Pithan/A. Wuckelt/C. Beuers (Hgg.), „... dass alle eins seien“. Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion (*Forum für Heil- und Religionspädagogik* 7), Münster 2013, 9–23; Vgl. BETCHER, *Disability and the Terror*, 161–181.

³⁹ Vgl. H. DIERK, „Hauptsache gesund“?! Heilungswunder im Neuen Testament (und mittelalterlichen Quellen) aus der Perspektive der Dis/ability Studies, in: P. Freudenberger-Lötz u. a. (Hgg.), *Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven*. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr, Kassel 2021, 96–107, 96.

⁴⁰ BUNDESMINISTERIUM FÜR SOZIALES, GESUNDHEIT, PFLEGE UND KONSUMENTENSCHUTZ (BMSGPK) (Hg.), *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls* 2016.

⁴¹ Vgl. ebd. art. 24; Vgl. auch S. FLAKE/I. SCHRÖDER, *Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?!*, in: K. Kammeyer (Hg.), *Inklusion und Kindertheologie (Inklusion – Religion – Bildung 1)*, Münster 2014, 37.

1.1.Zielsetzung

Die didaktische und theologische Herausforderung der Blindenheilungserzählungen im Unterricht bedarf einer Vorlage, wie Lehrkräfte in der Praxis die biblischen Texte deuten können.⁴² Die Idee und das Anliegen dieser Arbeit ist es, ein Konzept für die Auslegung der Heilungsgeschichten zu liefern, das den Kontrast gesund – krank thematisiert und sich kritisch damit auseinandersetzt. Dafür gibt es bereits Ansätze in der Bibelwissenschaft, wie beispielsweise die disability-kritische Hermeneutik, die auch beim Versuch, eine vorurteilsbewusste Bibeldidaktik zu entwickeln, die Basis bilden soll. Dabei geht es nicht darum, die differenzierenden Aspekte im biblischen Text wegzuinterpretieren.⁴³ Vielmehr soll eine vorurteilsbewusste Hermeneutik „[...] LeserInnen nicht nur zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den biblischen (Heilungs)Erzählungen und verschiedenen Interpretationsansätzen provozieren, sondern vor allem dazu, in diesem Zusammenhang eigene Differenzkategorien und Exklusions- bzw. Normalisierungsvorstellungen zu hinterfragen.“⁴⁴

Trotz dieser Hinwendung zu einer disability-kritischen Hermeneutik und dem steigenden Bewusstsein von inklusiver Religionsdidaktik, verweist Annike Reiß darauf, dass im Gegenzug zu bereits laufenden Bemühungen in der Fachdidaktik mitunter sogar eine rückwärts-gewandte Entwicklung stattfindet. Unsicherheiten und Missverständnisse der Wundererzählungen führen dazu, dass die Wunder im Unterricht generell gemieden werden.⁴⁵ Dieses Faktum macht es umso wichtiger, Anhaltspunkte für Lehrpersonen zu liefern, um die Pflicht der Lehrkräfte, sich mit den „[...] zentralen Erkenntnissen der Fachwissenschaft und -didaktik auseinanderzusetzen“⁴⁶, aufrechterhalten und Unsicherheiten entgegenwirken zu können. Deshalb widmet sich ein großer Teil dieser Arbeit der Wunderhermeneutik im Allgemeinen. Im Speziellen wird exemplarisch die Deutung des Textes von Lk 18,35–43 im Vordergrund stehen. Diese kurze Heilungserzählung wurde ausgewählt, um an ihr die aus der Auseinandersetzung mit der vorurteilsbewussten Pädagogik gewonnenen Erkenntnisse exemplarisch zu erproben.

⁴² Vgl. REIß, Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat, 167.

⁴³ Vgl. SCHIEFER FERRARI, Gestörte Lektüre von Mk 2,1–12, 645. Hier bezieht sich Schiefer Ferrari auf Ulrich Bach, der die Möglichkeit, dass die Evangelisten selbst diskriminierende Perspektiven in den Text eingeschrieben hätten, nicht zulässt und damit diese einfach negiert bzw. weginterpretiert. Vgl. U. BACH, Ohne die Schwächsten ist die Kirche nicht ganz. Bausteine einer Theologie nach Hadamar, Neukirchen-Vluyn 2006, 410.

⁴⁴ SCHIEFER FERRARI, Gestörte Lektüre von Mk 2,1–12, 645.

⁴⁵ Vgl. REIß, Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat, 154–155.

⁴⁶ Ebd. 155.

Hierbei soll das Ziel nicht eine bloße Integration der Disability-Leseweise in die Textdeutung sein, sondern darüber hinaus auch das Sichtbarmachen gesellschaftlicher Schieflagen. Das Ergebnis ist eine vorurteilsfreie Bildung mittels des Bibeltextes unter der Linse des Anti-Bias-Ansatzes. Es handelt sich dabei nicht um eine reine Textdeutung, sondern um eine bereits bibeldidaktisch überformte Interpretation. Der ausgewählte Bibeltext soll hierfür als Beispiel verstanden werden und dient dazu, die Fragestellung möglichst klar zu halten. Gleichzeitig zeigen sich anhand der kleinen Heilungserikope im Lukasevangelium bereits wichtige Indizien, die sich für eine vorurteilssensible Deutung heranziehen lassen. Gerade durch die Kurzfassung im Lukasevangelium im synoptischen Vergleich, kann man sich auf die elementaren Bestandteile der Deutung der Blindenheilung fokussieren.

Zusätzlich müssen am Weg zur Beantwortung der Forschungsfrage folgende Fragestellungen betrachtet werden:

Welche Kriterien lassen sich für die Erarbeitung eines didaktischen Konzepts einer anti-diskriminierenden Bibeldidaktik einer Heilungserzählung (Lk 18,35–43) unter der Leitidee des Anti-Bias-Ansatzes festlegen?

Welche Hindernisse kristallisieren sich bei der Textdeutung von Lk 18,35–43 heraus?

Als Ergebnis steht die didaktische Durchdringung, die mittels des Anti-Bias-Ansatzes erarbeitet wird. Ziel der Arbeit ist es, *die Blindenheilung im Lukasevangelium (Lk 18,35–43) aus einer disability-kritischen Perspektive im Kontext des Anti-Bias-Ansatzes zu deuten und die gewonnenen Erkenntnisse in Form eines Lehrstücks systematisch aufzubereiten. Das Lehrstück soll die theoretischen Grundlagen und exegetischen Ergebnisse der Arbeit bündeln und eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Bibeldidaktik bieten.* Das Lehrstück fungiert nicht als praktisches Unterrichtskonzept, sondern ist als theoretisch fundierte, didaktisch reflektierte Darstellung zu verstehen. Eine weitere Beschäftigung mit der konkreten didaktischen Ausführung ist aber für den Einsatz im Unterricht noch erforderlich, auch wenn didaktische Anmerkungen bereits einen Weg in die vorurteilsbewusste Bibeldidaktik weisen. Die hier häufig benannte vorurteilsbewusste oder antidiskriminierende Bibeldidaktik ist im Folgenden eine verkürzte Beschreibung dessen, was diese Arbeit ansatzweise entwickeln möchte. Gemeint ist bei antidiskriminierender oder vorurteilsbewusster Bibeldidaktik die versuchte Anwendung des Anti-Bias-Ansatzes auf die Wunderdidaktik.

In einem größeren Kontext betrachtet, wird durch die Integration der Aspekte von Anti-Bias in die Bibeldidaktik ein Anti-Bias-Ansatz geschaffen, der für die Religionspädagogik anschlussfähig wird. Mit der Beantwortung der Forschungsfragen kann die

Religionspädagogik davon profitieren, ein hilfreiches Instrumentarium zu erhalten, das biblische Diskriminierungsgeschichten in positive Partizipationsgeschichten umwandelt. Damit kann ein Beitrag dafür geleistet werden, eine Gemeinschaft zu fördern, die – gestärkt durch die einzelnen Mitglieder – über Unterschiede reden kann, ohne zu diskriminieren: „While constructing anti-bias curriculum, we can entangle inclusion and diversity by welcoming an awareness of similarities and differences [...]“⁴⁷ Das hat positive Auswirkungen für Betroffene wie Nicht-Betroffene, den Unterricht, die Schule und letztlich für die Gesellschaft. Die vorurteilsbewusste Bibeldidaktik zum Thema Blindheit in dieser Arbeit ist nicht vorrangig an inklusive Schulen gerichtet, die Betroffene unterrichten, sondern viel eher an Schulen, an denen das *nicht* der Fall ist. Ziel ist es, vor allem nicht-betroffene Schüler*innen und Pädagog*innen für Schieflagen zu sensibilisieren. Dazu ergeben sich mehrere Probleme:

- (1) Fehlende Diversität erschwert das Anti-Bias-Lernen.
- (2). Es ergibt sich daraus die Problematik, dass es bei einem Sprechen *über* Betroffene im Gegensatz zu einem miteinander Lernen bleibt.
- (3) Negative Machtdynamiken wie Ableism können sich durch das Othering, das so stattfindet, verstärken.⁴⁸

Unter Othering versteht man eine äußere Zuschreibung einer Gruppe an Menschen als die signifikant Anderen mit dem Effekt der Ausgrenzung. Diese Zuschreibungen dienen zur Festlegung und Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen.⁴⁹ Dies passiert laut der Kritik der Disability-Studies zugunsten der Gruppe *normalbefähigter Menschen* oder der *able-bodied*. Daraus leitet sich der Begriff *Ableism* ab, welcher verstanden wird als „[...] type of discrimination in which able-bodied individuals are viewed as normal and superior to those with a disability, resulting in prejudice toward the latter.“⁵⁰ Die Phänomene von Othering und Ableism sind grundlegend für die disability-kritische Leseweise von Bibeltexten.

Da eine allgemeine, dem Anti-Bias-Ansatz verpflichtete Textdeutung entworfen wird, gibt es beim Alter der Zielgruppe keine Einschränkungen. Der Anti-Bias-Ansatz setzt bereits im elementaren Bildungsbereich an, und theoretisch könnte man sich auch Bildungsarbeit auf

⁴⁷ S. BINNENDYK, Reconceptualizing Inclusion Through Anti-Bias Curriculum, in: Journal of childhood studies 47 (2022), 7–13, 9.

⁴⁸ Vgl. K. DIETRICH/S. HERDEL/B. SCHMIDT, Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes, in: Rassismuskritische Bildungsarbeit (Rassismuskritik), Bd. 2, Schwalbach am Taunus 2011, 154–170, 157, 161–162, 164–165.

⁴⁹ Vgl. C. RIEGEL, Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld 2016, 51–54. Diese Definition bezieht sich auf postkoloniale Theorien. Christine Riegel verweist hier vor allem auf Edward Said (1978) und Gayatri C. Spivak (1985), die diesen Begriff geprägt haben.

⁵⁰ Ableism, online unter: Encyclopædia Britannica Online, academic-eb-com.uaccess.univie.ac.at/levels/college/article/ableism/604937 (Stand: 16.12.2013; Abruf: 16.02.2026).

Basis der Textdeutung auf dieser elementaren Ebene vorstellen.⁵¹ Das Lehrstück dieser Arbeit dient gewissermaßen als Reflexionsrahmen für die weitere Beschäftigung mit den Texten und Konzepten, sodass hier keine spezielle Adressat*innengruppe im Fokus steht. Nichtsdestotrotz werden hie und da Hinweise auf bestimmte Altersgruppen gegeben werden.

1.2.Methodisches Vorgehen

Die Arbeit basiert auf einer theoretischen Fundierung durch den Anti-Bias-Ansatz und die disability-kritische Perspektive sowie einer hermeneutischen Analyse der Blindenheilung im Lukasevangelium (Lk 18,35–43). Die gewonnenen Erkenntnisse werden abschließend in Form eines Lehrstücks systematisch aufbereitet, das die zentralen Prinzipien des Anti-Bias-Ansatzes und der disability-kritischen Bibeldidaktik zusammenführt. Als methodisches Repertoire werden hier also einerseits die theoretischen Grundlagen des Anti-Bias-Ansatzes und disability-kritischer Exegese erarbeitet, andererseits sollen didaktische Anregungen in Form eines Lehrstücks auf Basis einer Textdeutung entstehen.

In der theoretischen Grundlegung werden der Anti-Bias-Ansatz und die Disability Studies als Referenzrahmen für die Fragestellung erläutert. Dies soll zu einer grundlegenden Diskussion darüber führen, inwiefern Bibeldidaktik im Kontext von Diversität und Heterogenität herausgefordert ist. Konkret wird dies am Beispiel der Blindenheilung Lk 18,35–43, die als Fallbeispiel angeführt wird, praktisch erarbeitet und anschließend evaluiert. Im Anschluss steht die Verknüpfung der theoretischen Grundlagen mit der exegetischen Analyse, die als Lehrstück präsentiert wird.

Das Lehrstück wird als methodisches und inhaltliches Ergebnis der Arbeit eingeführt und in den Kontext der Problemstellung, der Forschungsfrage und der Zielsetzung eingebettet. Die Arbeit zielt auf die Entwicklung eines Lehrstücks als Synthese der theoretischen und exegetischen Erkenntnisse ab. Das Lehrstück dient als methodisches Instrument, um die theoretischen und exegetischen Ergebnisse der Arbeit in einer strukturierten und lehrbaren Form zu präsentieren.

⁵¹ Denkbar wäre zum Beispiel der Einsatz beim Theologisieren mit Kindern in der Kinderliturgie.

2. Theorie und Praxis des Anti-Bias-Ansatzes: Entwicklung, Konzepte und Einsatz in der Schule

Der Begriff *Bias* kommt aus dem Englischen und bedeutet ursprünglich so viel wie *schräg* oder *schief*. Oft wird der Begriff mit *Vorurteil*, *Voreingenommenheit*, oder auch *Schiefelage* ins Deutsche übersetzt.⁵² Bettina Schmidt merkt hier an, dass im Deutschen nicht die gesamte Komplexität des Begriffes *Bias* erfasst werden kann.⁵³ Deshalb lohnt es hier, mit englischsprachigen Definitionen zu arbeiten und den Begriff *Bias* unübersetzt stehen zu lassen. Von einem *Bias* spricht man bei allgemeiner Voreingenommenheit gegenüber einer Sache oder einer Person, die das Handeln maßgeblich, meist im negativen Sinne beeinflusst. Gemeint ist damit vor allem die unfaire Behandlung von Personen oder Personengruppen, ausgelöst durch Vorurteile gegenüber diesen. Hier wird *Bias* als vorurteilsbehaftete Begegnung mit der Umwelt verstanden, die sich, bewusst oder unbewusst, auf das Verhalten gegenüber Personen oder ganzen Gruppen auswirkt.⁵⁴ So beschreibt es auch Louise Derman-Sparks 1989 mit ihrer Definition: „Any attitude, belief or feeling that results in, and helps to justify, unfair treatment of an individual because of his or her identity.“⁵⁵ Ein *Bias* wirkt sich also immer auf das aus, wie Menschen miteinander umgehen und sich gegenseitig behandeln. Da alle Menschen Vorurteile haben und diese in unserem Zusammenleben auch wichtige Funktionen erfüllen, geht der Anti-Bias-Ansatz davon aus, dass man zwar nicht vorurteilsfrei, sehr wohl aber vorurteilsbewusst leben kann.⁵⁶ Vorurteile sind Teil unserer Wahrnehmung und fungieren als Komplexitätsreduktion, somit sind sie für unser Zusammenleben gewissermaßen notwendig.⁵⁷ Der Begriff *Bias* wird umfassend verstanden, um alle Formen der Diskriminierung und „Ismen“ – also beispielsweise Sexismus, Rassismus, Ableismus –

⁵² Vgl. H. FANGERAU, *Bias*, in: C. Lenk/G. Duttge/H. Fangerau (Hgg.), *Handbuch Ethik und Recht der Forschung am Menschen*, Berlin u.a. 2014, 579–582, 579.

⁵³ Vgl. B. SCHMIDT, *Der Anti-Bias-Ansatz. Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity*, in: R. Leiprecht/A. Steinbach (Hgg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 2, Schwalbach am Taunus 2015, 207–247, 210.

⁵⁴ Vgl. K. DIETRICH/S. HERDEL/B. SCHMIDT, *Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes*, in: *Rassismuskritische Bildungsarbeit (Rassismuskritik)*, Bd. 2, Schwalbach/Ts. 2011, 154–170, 164.

⁵⁵ L. DERMAN-SPARKS/P. GREENBERG, *Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children*, Washington, D.C. 1989, 3.

⁵⁶ Vgl. DIETRICH/HERDEL/SCHMIDT, *Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes*, 164.

⁵⁷ Vgl. B. SINDELAR, *Wodurch und in welchem Alter erwerben Kinder Vorurteile?*, in: *Sir Peter Ustinov Institut (Hg.), Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien (Studienreihe Konfliktforschung)*, Bd. 20, Wien 2007, 7–18, 9.

miteinzubeziehen,⁵⁸ „[...] ohne diese zu hierarchisieren“⁵⁹. Anti-Bias versteht sich hier als Prinzip, das gegen diese Prozesse arbeitet und versteht sich damit „[...] als intersektionaler Ansatz, der die verschiedenen Formen von Diskriminierung als Ausdruck gesellschaftlich ungleicher Positionen und Machtverhältnisse und ihre vielschichtigen gegenseitigen Verstrickungen in den Blick nimmt“⁶⁰, wie es das Anti-Bias-Netz – eine Organisation, die mit einem Anti-Bias-Schwerpunkt mit Schulen zusammenarbeitet – definiert.

Bereits in dieser Definition befinden sich einige Begriffe, die weiterer Erklärungen bedürfen. Mit Machtverhältnissen kommen wir innerhalb einer Gesellschaft jeden Tag direkt oder indirekt in Berührung. Aus diesen Machtverhältnissen, die für Schieflagen innerhalb einer Gesellschaft verantwortlich sind, lassen sich die für die intersektionale Arbeit so wichtigen Differenz- oder Machtkategorien extrahieren, die auch in der verfassten Abschlussarbeit in den Blick genommen werden sollen. Ein intersektionaler Ansatz beschäftigt sich eben genau mit diesen Verhältnissen, Formen der Unterdrückung und Differenzkategorien sowie ihren Überschneidungen (engl. intersections). Christine Riegel bringt diesen Fakt mit folgender Definition auf den Punkt:

„Bezeichnend für Ansätze der Intersektionalität ist der Fokus auf das interdependente Zusammenspiel von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen bzw. Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen [...] sowie von den damit verbundenen sozial konstruierten Differenzkategorien [...]“⁶¹.

Der Anti-Bias-Ansatz oder die Bias-Sensibilisierung zielt im Speziellen darauf ab, die Macht- und Diskriminierungskategorien offen zu legen, sichtbar zu machen und so nach und nach Vorurteile abzubauen, oder einfacher gesagt: „Es geht in der Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz also darum, Stereotypisierungen und Vorurteilen aktiv zu begegnen.“⁶² Dabei ist der Anti-Bias-Ansatz kein fixes Methodenrepertoire, oder eine Ansammlung an

⁵⁸ Vgl. DIETRICH/HERDEL/SCHMIDT, Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes, 155.

⁵⁹ P. REDDY, Hier bist Du richtig, wie Du bist! Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze und Übungen zur Umsetzung von Anti-Bias-Bildung für Schule, Jugendarbeit, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung, hg. von *Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V. (IDA)*, Düsseldorf 2019, 23.

⁶⁰ ANTI-BIAS-NETZ, Der Anti-Bias-Ansatz. Ein Ansatz zur Unterstützung vorurteilsbewusster Veränderungsprozesse in Schule (hg. von *Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V. (IDA)*), in: gegenpol (2017), 1. Das Anti-Bias-Netz ist eine Organisation, die ihren Arbeitsschwerpunkt auf die Arbeit mit Schulen auf Grundlage des Anti-Bias-Netz verpflichtet hat. Sie beschreiben sich auf ihrer Website folgendermaßen: „Wir sind ein Zusammenschluss freier Multiplikatorinnen, Beraterinnen und Fortbildnerinnen. Seit 2002 arbeiten wir in sehr vielen, sehr unterschiedlichen Bereichen mit dem Anti-Bias-Ansatz, einem Ansatz zur vorurteilsbewussten Bildung.“ C. BOVHA u. a., [Anti-Bias-Netz], online unter: [anti-bias-netz.org/](https://www.anti-bias-netz.org/) (Stand: o. J.; Abruf: 23.03.2026).

⁶¹ RIEGEL, Bildung – Intersektionalität – Othering, 41.

⁶² K. GRAMELT, Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt, Wiesbaden 2010, 102.

Unterrichtsvorschlägen, sondern versteht sich betont als grundlegende Haltung im Umgang mit Diversität, die aber stets offen und reflexionsfähig bleiben muss. Anders gesagt:

„Anti-Bias-Arbeit stellt nicht in erster Linie Bildungsarbeit mit einem festgelegten Methodenablauf dar, sondern beschreibt (lebenslange) Reflexions- und Veränderungsprozesse von (eigenen) Haltungen, Organisationen und gesellschaftlichen Strukturen in einer Perspektive der Anti-Diskriminierung und sozialen Gerechtigkeit.“⁶³

Es gibt mittlerweile viele Ansätze innerhalb der inklusiven Pädagogik, wie man mit dem Pluralismus im Klassenzimmer, mit der Migrationsgesellschaft⁶⁴ oder Diversity im Allgemeinen umgehen kann. Der Anti-Bias-Ansatz ist ein Lösungsansatz aus diesem Spektrum. Im allgemeinen pädagogischen Diskurs, wie auch innerhalb der Religionspädagogik, sind Themen wie Migration, Diversität, Pluralität, Multikulturalität und Inklusion längst schon als gegenwärtige Herausforderung anerkannt.⁶⁵ Darüber hinaus ist die Inklusion von Menschen mit Behinderung ein Menschenrecht,⁶⁶ woraus sich auch eine rechtliche Verpflichtung ergibt. Für schulische Bildung leitet sich hier die Notwendigkeit eines vorurteilsbewussten Umgangs ab, denn Unterricht geschieht grundsätzlich im Kontext der Vielfalt. Schule reproduziert Differenzen und damit auch Bildungsungerechtigkeit und soziale Machtgefälle.⁶⁷ Warum aber ist gerade der Anti-Bias-Ansatz in dieser Arbeit die essenzielle Bezugstheorie für diese Diskussion? Mit seinen Ursprüngen in den 80er Jahren des vorherigen Jahrhunderts, gehört Anti-Bias nicht gerade zu den neuesten Errungenschaften innerhalb des pädagogischen Diskurses, könnte man als Vorwurf anführen. Tatsächlich ist das meiste, das der Anti-Bias-Ansatz bietet, bereits Usus in der Arbeit in Bildungseinrichtungen, ohne dass es mitunter einer extra Erwähnung bedarf.⁶⁸

Der Anti-Bias-Ansatz berücksichtigt dabei jede Form der Heterogenität: Geschlecht, Herkunft, Kultur, geistige und körperliche Verfassung etc. All dies geschieht unter der Prämisse, dass im pädagogischen Handeln grundsätzlich keine universalen Werte und Normen

⁶³ B. SCHMIDT, Intersektionalität muss praktisch werden ...?! Widersprüche, Möglichkeiten und Begrenzungen von Anti-Bias-Arbeit an Schulen, in: *R. Leiprecht/A. Steinbach/B. Schmidt* (Hgg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 2, Schwalbach am Taunus ²2015, 248–268, 249.

⁶⁴ Vgl. SCHMIDT, *Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity*.

⁶⁵ Vgl. S. HONG, Heterogenität und Inklusion. Eine Metastudie zu komplexen Diskursfeldern in der Erziehungswissenschaft und der Religionspädagogik, Bd. 25 (*Studien zur Religiösen Bildung, StRB*), Leipzig 2023, 13–16.

⁶⁶ Vgl. A. MÜLLER-FRIESE/W. SCHWEIKER, Inklusives Lernen im Religionsunterricht, in: *C. Beuers/A. Pitthan/A. Wuckelt* (Hgg.), „... dass alle eins seien“. Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion (*Forum für Heil- und Religionspädagogik*), Bd. 7, Münster 2013, 129–148, 129.

⁶⁷ Vgl. HONG, *Heterogenität und Inklusion*, 81–88.

⁶⁸ Vgl. GRAMELT, *Der Anti-Bias-Ansatz*, 102. Gramelt weist daraufhin, dass seit der Entstehung des Anti-Bias-Ansatzes Mitte der 80er Jahre nun vieles in der pädagogischen Arbeit bereits als selbstverständlich betrachtet wird.

angenommen werden können, sondern im Gegenteil eine starke individuelle Perspektive in jeder Bildungsarbeit in den Blick genommen werden muss.⁶⁹ So sieht Gramelt im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes jede Pädagogin und jeden Pädagogen in der Pflicht, sich mit den je eigenen Werten und Normen auseinanderzusetzen.⁷⁰ Der angezielte Vorurteilsabbau soll gesellschaftliche Machtverhältnisse kritisieren und ihre Reproduktion verhindern.⁷¹

Wenn wir den Anti-Bias-Ansatz heute betrachten, haben wir auch kein theoretisches Modell aus den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts mehr vor Augen, sondern eine in der Praxis erprobte und vielfach weiterentwickelte Grundhaltung für den Einsatz im Bildungsbereich. Der Einsatzbereich reicht heute weit über die Grenzen der Elementarpädagogik bis in die Erwachsenenbildung hinein.⁷²

Im Folgenden werden nun, nach einem kurzen geschichtlichen Überblick, die Kennzeichen des Anti-Bias-Ansatzes diskutiert sowie dessen Ziele dargelegt. Im Anschluss daran soll Schule als besonderes Einsatzgebiet des Anti-Bias-Ansatzes hervorgehoben werden.

2.1. Ursprung und Entwicklung des Anti-Bias-Ansatzes

Der geschichtliche Überblick über den Anti-Bias-Ansatz ist vor allem wichtig, um zu verstehen, welche Genese er durchlaufen hat: Von seinen Ursprüngen in der Elementarpädagogik ist er heute zwischen intersektionalen und multikulturellen Ansätzen anzusiedeln und umfasst ein Spektrum von Elementarpädagogik bis zur Erwachsenenbildung.⁷³

Der Ansatz wurde Mitte der 1980er Jahre von einer Gruppe entwickelt, die sich um die Pädagogin Louise Derman-Sparks versammelte. Derman-Sparks befasste sich in ihrer Forschung mit interkultureller Pädagogik und ist spezialisiert auf frühkindliche beziehungsweise vorschulische Bildung. Ergebnis der Arbeit der Gruppe war demnach ein vollständiges Curriculum für den Einsatz in der Elementarpädagogik.⁷⁴ Grund für die Entwicklung dieses Ansatzes war die bewusste Abgrenzung und „[...] Kritik an bisherigen dominanzkulturellen, multikulturell-touristischen und farbenblinden Ansätzen [...]“⁷⁵ in den USA, die allesamt der Komplexität der Mehrfachzugehörigkeit nicht gerecht wurden.

⁶⁹ Vgl. ebd. 208.

⁷⁰ Vgl. ebd. 211–212.

⁷¹ Vgl. ebd. 201.

⁷² Vgl. ebd. 161–172.

⁷³ Vgl. SCHMIDT, Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity, 210–213.

⁷⁴ Vgl. GRAMELT, Der Anti-Bias-Ansatz, 101.

⁷⁵ DIETRICH/HERDEL/SCHMIDT, Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes, 155.

Der Einsatzbereich des Anti-Bias-Ansatzes hat sich bereits früh bis nach Südafrika ausgeweitet. Die Kooperationen von Derman-Sparks in Südafrika sorgten dafür, dass der Anti-Bias-Ansatz dort in pädagogischen Einrichtungen übernommen wurde, um auf Schieflagen im Zuge der Apartheid, die 1990 dem Ende zuing, aufmerksam zu machen und den Machtverhältnissen, die aus dem Erbe der Apartheid zurückblieben, entgegenzuwirken.⁷⁶ Man konzentrierte sich dort vor allem auf die Weiterbildung von Lehrpersonen und Erziehenden, denen man die Möglichkeit und Perspektive gab, die eigene Handlungsfähigkeit für gesellschaftliche Veränderungen zu erkennen.⁷⁷ Das Projekt ELRU (Early Learning Ressource Unit) verpflichtete sich dabei dem Anti-Bias-Ansatz, der sich insofern eignete, da die Mehrdimensionalität der Anti-Bias-Perspektive es möglich machte, das soziale Machtgefälle und Diskriminierungsstrukturen innerhalb einer Gruppe, die sich durch die Hautfarbe definierte, in den Blick zu nehmen.⁷⁸

Beim Transfer des Anti-Bias-Ansatzes nach Europa spielt die Genese der zwei Ursprünge – USA und Südafrika – mit je unterschiedlichen Ausprägungen eine große Rolle. Diese Genese ist deshalb erwähnenswert, weil sie dazu führt, dass im deutschsprachigen Bildungsbereich der Ansatz auf ein größeres Feld an Handlungsmöglichkeiten erweitert und in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen eingesetzt wird.⁷⁹ In den 1990er Jahren kam der Ansatz nach Deutschland und wurde dort vor allem als „[...] Kritik an interkulturellen Ansätzen in Bezug auf die Defizitorientierung, die Differenzausblendung oder -festschreibung [...]“⁸⁰ etabliert.

In der Folge kam es zu verschiedenen Adaptionen für die unterschiedlichen Arbeitsgebiete. Für diese Arbeit soll vor allem die vorurteilsbewusste Bildung in Schulen im Fokus stehen, die in Deutschland beispielsweise das FiPP-Institut praktiziert,⁸¹ welches 2010 Teil einer empirischen von Katja Gramelt wurde. Zu weiteren Organisationen, die sich dem Anti-Bias-Ansatz verpflichtet haben und hier auch als Quelle dienen, zählen *Kinderwelten*, das *Anti-Bias-Netz* oder die *Anti-Bias-Werkstatt*.

⁷⁶ Vgl. GRAMELT, Der Anti-Bias-Ansatz, 117.

⁷⁷ Vgl. SCHMIDT, Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity, 211.

⁷⁸ DIETRICH/HERDEL/SCHMIDT, Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes, 155.

⁷⁹ Vgl. GRAMELT, Der Anti-Bias-Ansatz, 125.

⁸⁰ SCHMIDT, Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity, 211.

⁸¹ J. GRAFE, Anti-Bias im FiPP e.V., online unter: FiPP e.V. Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis, <https://www.fippev.de/wir-ueber-uns/anti-bias-ansatz> (Stand: o. J.; Abruf: 28.03.2026).

2.2.Grundprinzipien des Anti-Bias-Ansatzes: diversitätsbewusst, diskriminierungskritisch und proaktiv

„Anti-Bias ist ein proaktives, diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Praxis-konzept.“⁸² Eine der Grundprämissen des Anti-Bias-Ansatzes ist, dass er letzten Endes durch die Schulung für Fairness und Diversität in einem bereits sehr jungen Alter gesamtgesellschaftlich eine Veränderung bewirken möchte. Dem Ansatz nach kann sich ein Kind nicht vollkommen in der Entwicklung entfalten, wenn es passiv oder aktiv in Diskriminierungsgeschehen involviert ist. Am Ende steht die Veränderung der Gesellschaft und letztlich der Welt durch ein gesteigertes Diskriminierungsbewusstsein und Diversitätstoleranz, die sich in der Haltung und im Handeln niederschlagen.⁸³

Trotz unterschiedlicher Akzentsetzungen der Kernziele von Anti-Bias innerhalb der Literatur gibt es Kennzeichen, die die Basis jeder Anti-Bias-Arbeit bilden. Katharina Dietrich, Shantala Herdel und Bettina Schmidt fassen die zentralen Elemente des Anti-Bias-Ansatzes folgendermaßen zusammen:

Der Anti-Bias-Ansatz...

- (1) wendet sich an alle Menschen
- (2) bezieht alle Formen von Diskriminierung ein
- (3) bezieht alle Ebenen von Diskriminierung ein
- (4) zielt auf vorurteilsbewusstes und diskriminierungsfreies Handeln
- (5) ist ein lebenslanger Prozess⁸⁴

Zu (1) wird gesagt, dass jeder Mensch Teil des diskriminatorischen Systems ist und entweder bereits diskriminiert hat oder diskriminiert wurde. Dieses Argument basiert vielfach auf der Erfahrung, dass jede und jeder hinsichtlich irgendwelcher Kategorien in eine diskriminierte Gruppe fällt.⁸⁵ Dass sich der Anti-Bias-Ansatz an alle Menschen wendet, bietet laut Dietrich Herdel u.a. die Chance, a) einen empathischen Austausch und b) einen beschuldigungsfreien Raum zu schaffen. Dem gegenüber stehen als hinderliches Merkmal homogene Gruppen bzw. homogene Teams bei den Gruppenleiter*innen, weil dies dazu führen kann, Machtverhältnisse weiter zu reproduzieren.⁸⁶

⁸² ANTI-BIAS-NETZ, Der Anti-Bias-Ansatz. Unterstützung vorurteilsbewusster Veränderungsprozesse in Schule, 1.

⁸³ Vgl. DERMAN-SPARKS/GREENBERG, Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children, IX–X.

⁸⁴ DIETRICH/HERDEL/SCHMIDT, Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes, 156–167.

⁸⁵ Vgl. ebd. 156–157.

⁸⁶ Vgl. ebd.

Punkt (2) bezieht sich darauf, dass der Anti-Bias-Ansatz versucht, alle Diskriminierungen zu umfassen, da er sich nicht auf eine bestimmte Personengruppe konzentriert, sondern auf das dahinterliegende Problem, das die Vertreter*innen des Anti-Bias-Ansatzes in der sozialen Konstruktion der diskriminierenden Prozesse sehen.⁸⁷ Die verschiedenen Diskriminierungsformen sind beispielsweise Rassismus, Sexismus, Klassismus, Antisemitismus, Heterosexismus und Diskriminierung entlang von Merkmalen wie Sprache, Alter, Religion oder Bildung. Der Fokus liegt dabei auf den Auswirkungen der Differenzkategorien in gesellschaftlichen Machtverhältnissen, und auf deren Reproduktion.

Anschließend ist mit Punkt (3) ausgesagt, dass nicht nur die verschiedenen Formen, sondern auch die verschiedenen Ebenen in den Blick genommen werden müssen. In dem Buch *Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes* beschreiben die Autor*innen den Vorgang wie folgt:

„Um der Komplexität der Realität gerecht zu werden, bezieht der Anti-Bias-Ansatz sowohl subjektive Einstellungen und individuelle Verhaltensweisen als auch gesellschaftliche und globale Strukturen sowie deren Verstrickungen untereinander in die Analyse von Diskriminierung und Diskriminierungsmechanismen mit ein.“⁸⁸

Neben der Reproduktion von Schief lagen in Form der Tradierung von Stereotypen, ist auch die intersektionale Perspektive ein wichtiger Faktor in der Theorie des Anti-Bias. Hier kommen drei Ebenen in den Blick: zwischenmenschlich, institutionell und ideologisch-diskursiv.⁸⁹ Dabei geht es um die Reflexion und kritische Auseinandersetzung von subjektiven und individuellen Verstrickungen sowie gesellschaftlichen Machtverhältnissen mit dem Ziel des „vorurteilsbewussten Miteinanders“⁹⁰.

Da als implizites Ziel in Anti-Bias eine diskriminierungsfreie Gesellschaft (4) angenommen wird, geht man davon aus, dass es einen lebenslangen Veränderungsprozess braucht, um Ungleichheiten auf zwischenmenschlicher, institutioneller und ideologisch-diskursiver Ebene aufzuheben. Deshalb legen die Autor*innen als vierten Punkt in der Aufzählung oben fest, dass ein (5) lebenslanger Vorgang dafür nötig ist, um die Grundsätze des Anti-Bias-Ansatzes in die eigenen Denk- und Handelsweisen zu integrieren.⁹¹ Da der Anti-Bias-Ansatz grundsätzlich davon ausgeht, dass ein immerwährendes Wahrnehmen, Reflektieren und

⁸⁷ Vgl. ebd. 158.

⁸⁸ Ebd. 162.

⁸⁹ Vgl. ebd. 163.

⁹⁰ Vgl. ebd. 164.

⁹¹ Vgl. ebd. 165.

Konfrontieren nötig ist, um zu dieser Utopie zu gelangen, kann sich Anti-Bias-Bildung nicht auf einen bestimmten Zeitraum beschränken.

Ein weiterer Aspekt, der für Anti-Bias zentral ist, ist der Open-Source-Gedanke: dieser ist bewusst dazu gedacht, ihn für die je eigenen Zwecke nutzen und anpassen zu können.⁹² Das Credo lautet: „Anti-Bias-Arbeit soll nicht nur allen Menschen zugänglich sein, sondern auch von allen verwendet werden können.“⁹³ Schon in der Anfangszeit wurde Anti-Bias exportiert und damit an neue Gegebenheiten assimiliert. Man könnte meinen, dass der Ansatz nie dazu gedacht war, nur in der Elementarpädagogik eingesetzt zu werden. Dies ist durch seine universale Herangehensweise, da er alle Diskriminierungsformen und -ebenen berücksichtigt, begünstigt. Mittlerweile ist der Anti-Bias-Ansatz sowohl für die Schule als auch für die Erwachsenenbildung erprobt und zum Teil evaluiert. Die spezifische Fächerfärbung für den Religionsunterricht bzw. die Bibeldidaktik soll der Anti-Bias-Ansatz durch die vorliegende Arbeit erhalten.

Der Open-Source-Aspekt macht es allerdings auch schwierig, den Anti-Bias-Ansatz innerhalb der Pädagogik einzuordnen, da er sich zwischen interkulturellen, multikulturellen, antirassistischen, anti-diskriminierenden, intersektionalen und Diversity-Ansätzen nur schwer fassen lässt und teils auch – falsch verstanden – am Anti-Bias-Ansatz vorbei in der Praxis angewandt wird.⁹⁴ Der Anti-Bias-Ansatz verhandelt Differenzierungen unter der Perspektive antirassistischer Ansätze, da Herrschaftsverhältnisse in den Blick genommen werden – im Gegensatz zu interkulturellen Ansätzen, die lediglich die positive Bewertung von Diversität propagieren, ohne dahinter liegende Machtsysteme zu analysieren.⁹⁵

Anti-Bias beschäftigt sich nicht nur mit der Herkunft von Menschen, sondern bezieht sich grundsätzlich auf alle Diskriminierungsformen und unterscheidet sich daher zu antirassistischen und interkulturellen Ansätzen. Der Begriff *Bias* macht dieses Spezifikum deutlich: Diskriminierungen und Ungleichheit gehen über rassistische und ethnische Zuschreibungen

⁹² Vgl. SCHMIDT, Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity, 212.

⁹³ B. SCHMIDT, Methoden sind nicht alles, in: *Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt* (Hgg.), Demokratie verstehen und leben. Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit (Verinnerlichte Dominanz und verinnerlichte Unterdrückung), o. O. 2007, 1–4, 1.

⁹⁴ Vgl. SCHMIDT, Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity, 234–235. Hier resümiert Bettina Schmidt, dass es wesentlich ist, welches Verständnis man der Anti-Bias-Arbeit zu Grunde legt. Unterschiedliche Konzepte zwischen Rassismuskritik und Diversity können den Fokus stark verändern und teils gegen die ursprüngliche Intention von Anti-Bias arbeiten.

⁹⁵ Vgl. ebd. 207.

hinaus und sind vor allem nur in ihren Verstrickungen mit anderen Machtkategorien zu verstehen.⁹⁶

Daher lässt er sich in eine Reihe mit Anti-Diskriminierungsansätzen und Diversity-Konzepten einordnen, die gesellschaftliche Schieflagen als Ursache für Diskriminierungen in den Blick nehmen.⁹⁷ Während Diversity aber grundsätzlich am Spektrum näher bei multikulturellen Ansätzen steht, beschäftigen sich Anti-Diskriminierungsansätze hauptsächlich mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Ungleichheiten. Bettina Schmidt meint, dass sich grundsätzlich keine scharfe Trennung zwischen den Konzepten ziehen lässt und damit auch keine genaue Aussage über die Vorgehensweise innerhalb der unterschiedlichen Tendenzen zu treffen ist. Es sei aber für die Praxis wichtig, festzulegen, unter welchem Fokus Anti-Bias verstanden wird. Diese Arbeit konzentriert sich auf ein möglichst ursprüngliches Verständnis des Anti-Bias-Ansatzes, wie es von Bettina Schmidt beschrieben wird.⁹⁸

Der Anti-Bias-Ansatz ist weder eine konkrete Methode noch ein spezifisches didaktisches Konzept. Vielmehr bietet Anti-Bias einen „pädagogischen Handlungsspielraum“, innerhalb dessen sich Praxis manifestieren kann. Damit gibt er gewissermaßen den Rahmen vor und umfasst alles, was mit der Ausführung zu tun hat: Materialien, Raumgestaltung, Haltung der Lehrperson, Inhalte, Kommunikations- und Interaktionsformen.⁹⁹

In den Grundzügen und zentralen Elementen des Anti-Bias-Ansatzes ist essentiell, dass der Anti-Bias-Ansatz alle Diskriminierungsformen aufgreift, denn es „[...] wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch am Schnittpunkt verschiedener Differenzlinien positioniert ist, die in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich bedeutsam sind und unterschiedlich bewertet werden.“¹⁰⁰ Anti-Bias bewegt sich aufgrund seiner Mehrdimensionalität und der Prämisse, dass alle Diskriminierungsformen miteinander verbunden sind, immer auch im Spektrum der intersektionalen Pädagogik.¹⁰¹ Intersektionalität bezeichnet die Tatsache, dass unterschiedliche Kategorien, die mit unterschiedlichem sozialem Status und Diskriminierungen verbunden sind, miteinander verwoben sind und dadurch Mehrfachzugehörigkeiten entstehen, die es zu analysieren gilt.¹⁰² Allerdings soll für die folgende Diskussion der Anti-

⁹⁶ Vgl. O. TRISCH/A. WINKELMANN, Vorurteile, Macht und Diskriminierung. Die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt, Berlin, in: *Sir Peter Ustinov Institut* (Hg.), Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien (Studienreihe Konfliktforschung), Bd. 20, Wien 2007, 107–124, 108.

⁹⁷ Vgl. SCHMIDT, Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity, 209.

⁹⁸ Vgl. ebd. 209–214.

⁹⁹ Vgl. ebd. 211.

¹⁰⁰ DIETRICH/HERDEL/SCHMIDT, Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes, 159.

¹⁰¹ Vgl. SCHMIDT, Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity, 213.

¹⁰² Vgl. T. KNAUTH, Intersektionalität, in: WiReLex (2020), 3.

Bias-Ansatz unter dem Gesichtspunkt von Anti-Diskriminierung betrachtet und die intersektionale Perspektive vernachlässigt werden.

Dass einzelne Diskriminierungsformen wie in der vorliegenden Arbeit herausgegriffen werden, wird in der Praxis unterschiedlich gehandhabt. Dietrich u.a. weisen darauf hin, dass der fehlende Fokus auf einzelne Diskriminierungsformen oft dem Zeitmangel geschuldet sei und man sich auf allgemeine Sensibilisierung fokussiere. Aus der Erfahrung der Anti-Bias-Werkstatt schildern die Autorinnen, dass dies in diesem Format schlicht nicht möglich sei.¹⁰³ Aber auch Dietrich u.a. schließen ein Herausgreifen einzelner Diskriminierungsformen nicht aus und begrüßen dieses sogar. Es sei jedoch daran gebunden, dass „[...] grundlegende Mechanismen, Funktionsweisen und Legitimationsmuster von Diskriminierung sowie das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungsformen thematisiert werden.“¹⁰⁴

Das Bewusstsein von Handlungsfähigkeit in Anbetracht der lähmenden Erfahrung von Diskriminierungserlebnissen nimmt in der Anti-Bias-Bildung eine große Rolle ein. Das Aushalten scheinbarer Unvollkommenheiten beziehungsweise von Vielfalt und der vorurteilsbewusste Umgang damit ist letzten Endes der Weg zur Erreichung dieser Utopie.¹⁰⁵ Der Zielhorizont von Anti-Bias ist der „transformative Beitrag“¹⁰⁶ hin zu einer diskriminierungsfreien Gesellschaft.

Die lukanische Soteriologie in den Wundern speist sich im Wesentlichen aus dem Beziehungsgeschehen und das „[...] entspricht dem Charakteristikum der neutestamentlichen Anthropologie, daß [sic!] der einzelne Mensch zum Anschauungsort der Zuwendung Gottes zur Welt als Schöpfung wird.“¹⁰⁷ Mit der Zuwendung Gottes zum Menschen als stückweise Realisierung des Gottesreiches und als Vision einer gerechten Gesellschaft, in der Frieden und ein gerechtes Zusammenleben erfüllt ist,¹⁰⁸ lässt sich aus Sicht der Religionspädagogik hier gut anknüpfen. Auch sie verlangt eine Transformation – nämlich eine Transformation der „unheilvollen Strukturen“¹⁰⁹.

¹⁰³ Vgl. DIETRICH/HERDEL/SCHMIDT, Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes, 161.

¹⁰⁴ DIETRICH/HERDEL/SCHMIDT, Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis, 161.

¹⁰⁵ Vgl. SCHMIDT, Intersektionalität muss praktisch werden ...?!, 257–258.

¹⁰⁶ REDDY, Hier bist Du richtig, wie Du bist!, 11.

¹⁰⁷ S. HAGENE, Zeiten der Wiederherstellung. Studien zur lukanischen Geschichtstheologie als Soteriologie (Neutestamentliche Abhandlungen 42), Münster 2003, 158.

¹⁰⁸ Vgl. F. ALBRECHT, Blindheit und Lähmung. Heilungserzählungen als Schlüsseltexte für Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, Bd. 1 (Bibel – Schule – Leben), Münster 1999, 139.

¹⁰⁹ Ebd.

2.3.Ziele des Anti-Bias-Ansatzes: Vorurteilsbewusstsein, Empathie, Machtkritik und Empowerment

Im Folgenden wird vor allem der Text *Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis – kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes*, der von Mitgliedern der Anti-Bias-Werkstatt publiziert wurde, mit Rückgriff auf Derman-Sparks, herangezogen. Wie lässt sich der Anti-Bias-Ansatz aber konkret anwenden? Um diese Frage zu beantworten, müssen zuerst die Zielperspektiven geklärt werden.

Mit Hilfe von Anti-Bias wird versucht, mit Menschen gemeinsam Stereotypisierungen offenzulegen und zu kritisieren, um dadurch nachhaltig das individuelle wie gesellschaftliche Handeln zu beeinflussen. Die Ursprünge, wie im Kapitel 2.1 gezeigt, liegen in den USA bei Derman-Sparks und ihrem *Anti-Bias Curriculum*. Derman-Sparks fasst zu dieser Zeit die Ziele des Anti-Bias-Curriculums wie folgt zusammen:

„Curriculum goals are to enable every child: to construct a knowledgeable, confident self identity; to develop comfortable, empathetic, and just interaction with diversity; and to develop critical thinking and the skills for standing up for oneself and others in the face of injustice.“¹¹⁰

Übersetzt und zusammengefasst heißt dies also, dass es in erster Linie um die Förderung der Entwicklung einer kindlichen Identität geht, die einen selbstbewussten Umgang mit Diversität pflegt, immer wieder Machtverhältnisse kritisch hinterfragt und dabei für sich und andere einsteht. Das heißt wiederum, dass Kinder lernen sollen, Unterschiede zwischen Menschen zu kennen, sie benennen zu können, sich damit wohlfühlen, dass es Unterschiede gibt, aber gleichzeitig aktiv zu reagieren, wenn Unfairness und Ungerechtigkeiten erkannt werden. Hinter dieser Aussage steht die Annahme, dass eine Welt, die von unfairen Machtverhältnissen durchzogen ist, Kindern in ihrer Entwicklung schadet. Derman-Sparks schreibt dazu:

„All children are harmed. On the one hand, struggling against bias that declares a person inferior because of gender, race, ethnicity, or disability sucks energy from and undercuts a child’s full development. On the other hand, learning to believe they are superior because they are White, or male, or able-bodied, dehumanizes and distorts reality for growing children, even while they may be receiving the benefits of institutional privilege.“¹¹¹

¹¹⁰ DERMAN-SPARKS/GREENBERG, *Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children*, IX.

¹¹¹ Ebd.

Selbst wenn die Heranwachsenden zu den Profiteuren einer vorurteilsgeprägten Gesellschaft zählen, steht es der vollen Entwicklung des Kindes entgegen, wenn Bias und dessen Auswirkungen das Leben dominieren. Kinder haben sehr feine Antennen, wenn es darum geht, wie sie bewertet werden, und haben schon sehr früh Stereotypen und Rollenbilder verinnerlicht, was sie hemmt, ihr volles Potential zu entfalten.¹¹² Zu den zuvor genannten Zielen beschreiben Derman-Sparks und Edwards in einer kürzlich überarbeiteten Publikation die in den 80er Jahren festgelegten Zielvorstellungen in vier Stichworten, um die Anti-Bias-Education zu beschreiben:

- (1) Identity
- (2) Diversity
- (3) Justice
- (4) Activism¹¹³

Um den vollen Gehalt der Ziele zu verstehen, müssen hier ein paar Begriffe herausgenommen und gesondert betrachtet werden. Bei der Identität meint Derman-Sparks zunächst immer eine *positive*. Das heißt, sie geht davon aus, dass Kinder im Idealfall eine gestärkte Identität haben, die es für sie selbst gar nicht notwendig macht, dass sie sich anderen überlegen fühlen müssen.¹¹⁴ Hier ist aber nicht nur die *Personal Identity* gemeint, sondern auch die *Social Identity*¹¹⁵, denn: „Jeder Mensch findet Anerkennung und Wertschätzung, als Individuum und als Mitglied in einer bestimmten sozialen Gruppe. Dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um seinen eigenen Hintergrund.“¹¹⁶ Reddy Prasad beschreibt die Identitätsebene des Anti-Bias-Ansatzes zusätzlich mit dem Begriff des *Belonging*, welcher im angelsächsischen Raum im pädagogischen Diskurs weit verbreitet ist, und sich als *Zugehörigkeit* oder *Anerkennung* übersetzen lässt.¹¹⁷ Die Identität ist der Ausgangspunkt bei der Anti-Bias-Arbeit: Es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch durch Zuschreibungen von Merkmalen unter Zugehörigkeiten fällt.¹¹⁸ Eine Stigmatisierung und Diskriminierung

¹¹² Vgl. ANTI-BIAS-NETZ, Der Anti-Bias-Ansatz. Unterstützung vorurteilsbewusster Veränderungsprozesse in Schule, 6.

¹¹³ L. DERMAN-SPARKS/J.O. EDWARDS, Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves, Washington D.C. 2020, 5.

¹¹⁴ Vgl. ebd. 24.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ REDDY, Hier bist Du richtig, wie Du bist!, 22.

¹¹⁷ Vgl. ebd. 54.

¹¹⁸ Vgl. SCHMIDT, Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen, 75.

bedingt durch Vorurteile kann zu einer gestörten Identität beitragen und ist vor allem für marginalisierte Gruppen, wie die von Menschen mit Behinderungen, eine Gefahr.¹¹⁹

Das zweite Ziel *Diversity* fördert den entspannten Umgang mit Unterschieden zwischen Menschen. Das meint, dass es nicht im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes ist, Unterschiede zu negieren, sondern Kinder vertraut zu machen mit Worten für Diversität und die Schulung im respektvollen Umgang mit Andersheit, bei gleichzeitiger Anerkennung der Unterschiede zwischen Menschen.¹²⁰

Das Ziel *Justice* soll die Fähigkeiten von Heranwachsenden zu Empathie, Fairness und dem kritischen Interpretieren ihrer Umgebung fördern, sodass sie damit ein Gespür für Ungerechtigkeiten in ihrer Umgebung entwickeln. So Derman-Sparks und Edwards: „As children come to identify unfair experiences and learn that unfair situations can be made more fair, they gain an increased sense of their own power in the world.“¹²¹

Damit hängt eng das vierte Ziel *Activism* zusammen, denn dieses bedeutet, dass Kinder dazu befähigt oder besser gesagt ermutigt werden sollen, für sich und andere einzustehen. Dabei ist es unbedingt nötig, dass die ersten drei Ziele erfüllt werden, um schlussendlich zur Wirkmächtigkeit im Handeln zu gelangen.¹²² Mit diesem Ziel verbunden ist der für Derman-Sparks wichtige Begriff des *Empowerment*. Derman-Sparks selbst sieht das Konzept von *Empowerment* neben *Identity* als stark einflussreich für die Entwicklung von Anti-Bias an.¹²³ Dabei verbirgt sich hinter dem Begriff weit mehr als die gemeinhin ins Deutsche übersetzte *Selbstbefähigung*, wobei der Fokus auf der individuellen Ermächtigung liegt.¹²⁴ Hingegen ist Empowerment „kritisch gelebte Praxis“¹²⁵, die auf gesellschaftliche und politische Missstände aufmerksam machen will, Diskriminierungen anprangert und handlungsfähig macht. Es ist ein Konzept, das zu Beginn sehr radikal verstanden wurde, später aber vor allem in den Bereich politisch sensibler Sprache abgedrängt wurde.¹²⁶ Bestrebungen, es als

¹¹⁹ Vgl. R. MARKOWETZ, Soziale Identität, in: S. Hartwig (Hg.), Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch, Stuttgart 2020, 63–69, 63.

¹²⁰ Vgl. DERMAN-SPARKS/EDWARDS, Anti-Bias Education for Young Children, 15.

¹²¹ Ebd. 16.

¹²² Vgl. ebd. 17.

¹²³ Vgl. DERMAN-SPARKS/GREENBERG, Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children, 5.

¹²⁴ Vgl. Ž. MAMUTOVIC, Empowerment und Anti-Bias. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, in: *Anti-Bias-Netz* (Hg.), Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz, Freiburg im Breisgau 2016, 113–126, 115.

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Vgl. K. McLAUGHLIN, Empowerment. A Critique (Routledge Key Themes in Health and Society), London, New York 2016, 51–52. Im Gegensatz zur Sprache verleihenden Funktion von Empowerment in den Anfängen, entwickelte sich Empowerment zunehmend im akademischen Feld Richtung Sprachlosigkeit. Korrekte Sprache und die Vermeidung von Begriffen stehen im heutigen Diskurs laut der Kritik Kenneth McLaughlins im Vordergrund.

ganzheitliches aktivistisches Konzept wieder zu etablieren, existieren.¹²⁷ Derman-Sparks macht Empowerment zum Kriterium gelungener Anti-Bias-Bildung, um den Aktivismus des Ansatzes zu verdeutlichen. Durch Empowerment kommt der Ansatz aus seiner individuellen Beschränkung heraus ins gesellschaftliche und politische Wirken, mit dem Fokus auf Verteilungsgerechtigkeit.¹²⁸ Derman-Sparks versteht daher auch die Kriterien Aktivismus und Handlungsfähigkeit aus der Perspektive des Empowerments.

Diese vier Grundprinzipien werden auf unterschiedliche Weise in unterschiedliche Betätigungsfelder übersetzt und gegebenenfalls erweitert. So formulieren Hahn u.a. den Vierschritt konkreter aus und liefern damit eine Struktur, die stärker an der Praxis orientiert ist:

- (1) die Ich-Identität und die Bezugsgruppenidentität stärken;
- (2) den Umgang mit Vielfalt fördern;
- (3) kritisches Nachdenken anregen;
- (4) die Handlungsfähigkeit ausbauen.¹²⁹

Hier wird das dritte Ziel abgekürzt, indem der volle Gehalt von *Justice* abgeschwächt und auf das kritische Denken reduziert wird. Kritisches Denken ist eine Grundkompetenz, die es unter dem Zielhorizont zu erreichen gilt. Die Fähigkeit, kritisch zu denken, stärkt Kinder in ihrem Selbstbild und hilft ihnen, in den Beziehungen zu anderen fürsorglich zu sein¹³⁰. Damit ist das kritische Denken die Grundlage für die im vierten Punkt angesprochene Handlungsfähigkeit und generell eine wichtige Kompetenz, die im Leben von großem Wert ist.¹³¹ Das dritte Ziel wird laut Derman-Sparks und Edwards aber weiter gefasst: neben dem kritischen Denken ist ein grundsätzliches Gespür für Gerechtigkeit – eine Gerechtigkeitskompetenz, wenn man so will – angesprochen.¹³² Dabei soll auch Fairness und Empathie gefördert werden.

Um die Grundzüge des Anti-Bias-Ansatzes vollends nachvollziehen zu können, wird hier noch eine dritte Charakterisierung herangezogen. Diese ist mit anderen Akzenten formuliert und macht zusätzlich die einzelnen Aspekte sehr deutlich:

- (1) Sensibilisierung hinsichtlich Vorurteilen gegenüber verschiedenen gesellschaftlich konstruierten Kategorien,

¹²⁷ Vgl. MAMUTOVIC, Empowerment und Anti-Bias, 115 ff.

¹²⁸ Vgl. ebd. 117.

¹²⁹ J. HAHN/A. KÜBLER/N. KONTZI, Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen! Oder: Warum es so wichtig ist, bei sich selbst anzufangen, in: *Lernende Schule* 60 (2012), 42–45, 43.

¹³⁰ L. DERMAN-SPARKS, Anti-Bias Education for Everyone. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle, in: *P. Wagner* (Hg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*, Freiburg 2013, 279–294, 285.

¹³¹ Vgl. ebd.

¹³² Vgl. DERMAN-SPARKS/EDWARDS, Anti-Bias Education for Young Children, 17.

- (2) Bewusstmachen von diskriminierenden Strukturen und Verhaltensweisen,
- (3) Arbeit an der eigenen Haltung,
- (4) Entwicklung alternativer Handlungsstrategien,
- (5) Veränderung von Strukturen.¹³³

Auch Cvetka Bovha formuliert ihre Ziele für die konkrete Praxis an Schulen, in Kitas und mit Freiwilligendiensten und aus Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Institutionen und Pädagog*innen. Der klassische Vierschritt in der Anti-Bias-Education wird hier erweitert und abgewandelt. Als fünfter Punkt ist hier noch zusätzlich die *Veränderung von Strukturen* angegeben, was den gesellschaftlichen Impact, den der Anti-Bias-Ansatz durchaus für sich beanspruchen will, hervorhebt. Das Ziel der Gerechtigkeit bekommt einen großen Stellenwert zugeschrieben. Ziel 2 und 3 sind dem Justice-Ziel von Derman-Sparks zuzuordnen und werden durch einen zusätzlichen Fokus auf die Arbeit an der eigenen Haltung erweitert. Die Haltung von Lernenden und Lehrenden im Bildungskontext spielt eine große Rolle, da Vorurteile und Zuordnungen zu Kategorien oft unbewusst durch die Haltung an Heranwachsende weitergegeben werden.¹³⁴

Zusammenfassend lässt sich zu den Zielen sagen, dass der Anti-Bias-Ansatz eine vorurteilsbewusste Veränderung des Selbst und der Gesellschaft anstrebt, was meistens in vier Zielkategorien¹³⁵ festgehalten wird. Die Kernziele folgen dabei einer Reihenfolge, die aber nicht linear zu verstehen ist, da die Ziele sich untereinander bedingen und wie Zahnräder ineinandergreifen müssen, um am Ende etwas zu bewegen.¹³⁶ Auffallend ist der Ansatzpunkt bei der eigenen, individuellen Identität, die aber auch auf die Familienidentität ausgeweitet werden kann. Es geht um die jeweils eigenen Vorurteile. Nur, wenn man in der eigenen Identität gestärkt ist, ist man für Diskriminierung – passiv und aktiv – nicht anfällig. Dabei ist das Ziel nicht, dass man vorurteilsfrei wird, denn jeder Mensch hat Vorurteile, sondern einen bewussten Umgang mit Vorurteilen lernt.¹³⁷ Die konkreten Ziele unterscheiden sich bei den Autor*innen und es werden jeweils andere Akzente gesetzt. Dies hängt mit dem je eigenen

¹³³ C. BOVHA, Auf die eigene Haltung kommt es an, in: Neue Caritas 18 (2013), 17–19, 17–19.

¹³⁴ Vgl. HAHN/KÜBLER/KONTZI, Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen, 42.

¹³⁵ Mit Ausnahme von Cvetka Bovha, die die Zielaspekte in 5 Zielen zusammenfasst.

¹³⁶ DERMAN-SPARKS/EDWARDS, Anti-Bias Education for Young Children, 17. Das Bild führen Derman-Sparks und Edwards an, um zu symbolisieren, wie die vier Kernziele ineinandergreifen. Das Bild stammt von Kinderwelten und wurde auf einer Konferenz im Jahr 2010 präsentiert.

¹³⁷ Vgl. BOVHA, Auf die eigene Haltung kommt es an, 17–19.

Anwendungsbereich bzw. Forschungsschwerpunkt zusammen und ist von den Schöpfer*innen des Anti-Bias-Ansatzes gestattet und sogar erwünscht.¹³⁸

Da die Zielkategorien von Derman-Sparks in ihrer Bedeutung sehr weit gefasst sind, wird für den praktischen Teil eine Engführung auf die Forschungsfrage notwendig sein. Aus den referierten Zielen kann man eine grundlegende Struktur der Anti-Bias-Arbeit ableiten: „Das Bewusstwerden der eigenen Vorurteile und das Verständnis der dahinter liegenden Strukturen sind die Voraussetzungen für das Lernen neuer Verhaltensweisen.“¹³⁹ Deshalb setze man in der Anti-Bias-Arbeit zuerst immer auf Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung, ziele aber auf eine Verhaltensänderung ab, die auch nicht umhin komme, eine grundsätzliche Machtkritik auf struktureller/ideologischer Ebene zu betreiben.¹⁴⁰ Es lässt sich hier auch eine inhärente logische Reihenfolge erkennen, die allerdings nicht zwingenderweise linear erfolgen muss, wie oben beschrieben. Vom Vorurteilsbewusstsein über die Machtkritik soll einerseits eine gestärkte Ich-Identität, aber auch eine Gruppenidentität hervorgehen. Das Aushalten der eigenen und der diversitären Existenz größerer Gruppenzusammenhänge führt zu einer allgemeinen Akzeptanz von Verschiedenheit und Vielfalt. Diese drei Ebenen, die wesentlich auf individueller Erfahrung von Ungleichwertigkeitsgefühlen, aber auch dem kognitiven Verstehen dahinterliegender Machtstrukturen beruhen, sollen letztlich das Verhalten transformieren. Die Verhaltensänderung soll aber mit einem aktivistischen Impetus stattfinden, weswegen ich hier den Begriff des Empowerments bevorzuge. Zusammenfassend lassen sich folgende vier Kategorien für die Weiterarbeit nennen:

- (1) Vorurteilsbewusstsein
- (2) Machtkritik
- (3) Diversität
- (4) Empowerment

Die Schwierigkeit besteht darin, einerseits die Ziele der Anti-Bias-Bildung für die Bibeldidaktik fruchtbar zu machen, andererseits die Kennzeichen vorurteilsbewusster Bildung im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes so zu integrieren, dass am Ende ein stimmiges Gesamtkonzept folgt. Die vier Kriterien sollen daher sowohl für die theoretische Untermauerung als auch für die Textdeutung eine Rolle spielen.

¹³⁸ Vgl. SCHMIDT, Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity, 212.

¹³⁹ TRISCH/WINKELMANN, Vorurteile, Macht und Diskriminierung, 109.

¹⁴⁰ Vgl. ebd.

Der Anti-Bias-Ansatz blieb historisch gesehen nicht in der Elementarpädagogik gefangen, sondern hat sich in verschiedene Richtungen weiterentwickelt. Im schulischen Bereich haben sich vor allem Theorien und Methoden rund um das Anti-Bias-Netz ausgebildet. Um den speziellen Lebensabschnitt von *Schule und Jugend* soll es nun im nächsten Kapitel gehen, da sich diese Masterarbeit auf den Bereich schulische Bildung konzentriert.

2.4.Schule als Mikrokosmos von Anti-Bias-Arbeit: Anti-Bias in der Unterrichtspraxis und dessen Potentiale im schulischen Kontext

Dass eine Anti-Bias-Bildung vor allem in Bildungseinrichtungen notwendig ist, zeigt die Tatsache, dass bereits sehr früh im Bildungsbereich Diskriminierungen wahrgenommen werden. Derman-Sparks erwähnt, dass Ausgrenzungen, die mit Sexismus zusammenhängen, bereits bei Kleinkindern wahrgenommen werden. Diskriminierungen unter Kindern betreffend der Disability werden erst später beobachtet, aber entwickeln sich auch schon im Kindergartenalter.¹⁴¹ Wir haben es also auch in der Schule – „[...] ausgelöst durch die Einflüsse und das Verstehen der gesellschaftlichen Realitäten und Zuordnungen“¹⁴² – mit einem Raum zu tun, in dem Machtverhältnisse als eine Art Abbild der Gesellschaft gelebt werden. Das Ziel von Anti-Bias ist es, wie das vorangehende Kapitel gezeigt hat, diesen Entwicklungen entgegenzuwirken.

Die im vorherigen Kapitel besprochenen Ziele sind nicht auf die Elementarpädagogik beschränkt, sondern gelten nach Derman-Sparks und Edwards auch für Erwachsene.¹⁴³ Dass die dazwischenliegende Ebene der Jugendbildung ebenso gleichwertige Ziele, wenn auch mit anderer Akzentsetzung, verfolgt, ist hier gedanklich zu ergänzen. Schule als Handlungsraum von Anti-Bias wird vom Anti-Bias-Netz begründet mit der Tatsache, dass Schule ein Mikrokosmos gesellschaftlicher Machtverhältnisse ist: „Als Teil der Gesellschaft spiegelt Schule gesellschaftliche Dominanzverhältnisse wider.“¹⁴⁴ Weil diese Dominanzverhältnisse die Bildungschancen und damit die eigene Biographie in weiterer Folge formen, wird Handlungsbedarf hin zu einer antidiskriminierenden Schule nötig.¹⁴⁵ Um Bildungsgerechtigkeit

¹⁴¹ Vgl. DERMAN-SPARKS/GREENBERG, Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children, 1–2.

¹⁴² GRAMELT, Der Anti-Bias-Ansatz, 202.

¹⁴³ Vgl. L. DERMAN-SPARKS/J.O. EDWARDS, Anti-bias education for young children & ourselves, Washington, DC 2020, 18.

¹⁴⁴ C. BOVHA u. a., Arbeitsfelder. Anti-Bias und Schule, online unter: Anti-bias-netz.org, <https://www.anti-bias-netz.org/arbeitsfelder/anti-bias-und-schule/> (Stand: 2021; Abruf: 15.02.2026).

¹⁴⁵ Vgl. ANTI-BIAS-NETZ, Der Anti-Bias-Ansatz. Unterstützung vorurteilsbewusster Veränderungsprozesse in Schule, 4.

zu ermöglichen, kann der Anti-Bias-Ansatz unterstützend wirken,¹⁴⁶ wenn grundsätzlich die Einsicht vorhanden ist, dass diese der aktiven Gestaltung bedarf.¹⁴⁷ Im Schulischen liegt der Fokus daher vor allem auf der Bildungsgerechtigkeit und damit implizit auf der Inklusion. Im Sinne der Bildungsgerechtigkeit ist es besonders wichtig, dass alle Diskriminierungsformen und ihre Überschneidungen im Blick behalten werden:

„Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung in den Schulstrukturen umfasst dabei nicht nur Aspekte wie Herkunft, Hautfarbe oder Sprache, sondern auch Ausgrenzung in Bezug auf Gender, unterschiedliche Familienformen, sexuelle Lebensweise, Klasse, Alter, körperliche oder geistige Gesundheit usw.“¹⁴⁸

Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer bringen eine Vielzahl an bereits verinnerlichten Stereotypen in die Schule mit. Diese werden in der Schule verstärkt oder abgeschwächt, und es manifestieren sich neue Vorurteile, unter anderem durch die Vorbildfunktion der Pädagog*innen:

„Kinder übernehmen bereits sehr früh Haltungen von ihnen nahestehenden Erwachsenen gegenüber unterschiedlichen Menschengruppen, sie sind schon in frühen Jahren sehr sensibel, wer als zugehörig, der Norm entsprechend oder anders zugeordnet wird. Und Kinder merken zugleich, zu welchen Gruppen sie selbst gerechnet werden.“¹⁴⁹

Kinder imitieren schon früh die Unterschiede in verschiedenen Rollen, die sie wahrnehmen. Gerade deshalb ist es in der schulischen Anti-Bias-Arbeit wichtig, die Haltungsänderung der Pädagog*innen mitzudenken. Während es allerdings bei Kindern um diese Imitation geht und die Verhinderung sich aufbauender Vorurteile, ist es bei Jugendlichen wichtig, den erlernten Bias kritisch zu hinterfragen und Vorurteile abzubauen:

„Bei Jugendlichen und Erwachsenen geht es mehr um das ‚Verlernen‘ bzw. Ablegen von gelernten vorurteilsbeladenen Denk- und Handlungsweisen und um das Erlernen von konstruktiven, nicht-diskriminierenden Denk- und Handlungsmöglichkeiten.“¹⁵⁰

¹⁴⁶ Vgl. N. KONTZI, Anti-Bias kann vorurteilsbewusste Veränderungsprozesse in Schule unterstützen. Erfahrungen aus der Praxis, in: *Anti-Bias-Netz* (Hg.), Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz, Freiburg im Breisgau 2016, 45–56, 46.

¹⁴⁷ Vgl. ANTI-BIAS-NETZ, Der Anti-Bias-Ansatz. Unterstützung vorurteilsbewusster Veränderungsprozesse in Schule, 6.

¹⁴⁸ Ebd. 5.

¹⁴⁹ HAHN/KÜBLER/KONTZI, Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen, 42.

¹⁵⁰ REDDY, Hier bist Du richtig, wie Du bist!, 15.

Denn Vorurteile werden in einem lebenslangen Prozess permanent erlernt und integriert. Durch die „[...] Allgegenwärtigkeit, Selbstverständlichkeit und Funktionalität [...]“¹⁵¹ der Vorurteile werden diese immer stabiler in das eigene Weltbild integriert. Dieser Prozess ist bei jugendlichen Schüler*innen bereits fortgeschritten.

Die Differenzkategorien und ihre Verschränkungen haben reale Auswirkungen auf die Wirklichkeit, denn „[es] entstehen aufgrund von Vorurteilen Barrieren, die Kinder stark verunsichern und somit am Lernen behindern können. Die Potentiale der Schüler_innen werden dabei oft nicht erkannt und in der Folge können sie nicht ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden. Die Botschaften, die die Schüler_innen erhalten, stehen immer in einem gesellschaftlichen Kontext.“¹⁵² Gesellschaft prägt dabei Schule, und umgekehrt. Untersuchungen zeigen auch „[...]“, dass Diskriminierung an Schulen systematisch vollzogen wird und weit verbreitet ist. In den meisten Fällen bleiben diese Vorfälle für die Diskriminierenden folgenlos. Nicht aber für die Betroffenen: Benachteiligung und Diskriminierung beeinträchtigen das Selbstwertgefühl und die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen stark“¹⁵³ – und sind damit für eine gesunde Identitätsentwicklung hinderlich.

Die Schule bleibt also, wie ausgeführt, nicht frei von Diskriminierungen und Schieflagen, und ist durch ihre Aufgabe der gerechten Verteilung von Bildungschancen sogar eine Schlüsselstelle in der Biographie eines Menschen. Gerade deshalb ist sie ein wichtiger Ort, wo vorurteilsbewusste Bildung stattfinden soll. Aber wie gelingt Anti-Bias-Arbeit in der schulischen Praxis? Im Folgenden soll kurz darauf eingegangen werden, welche Erkenntnisse sich aus der Literatur im Umgang von Anti-Bias im schulischen Kontext ergeben. Konkrete Einsicht in die Praxis kann man durch das Anti-Bias-Netz bekommen, das mehrere Projekte in Schulen nach dem Anti-Bias-Ansatz gestaltet hat.

Die Schulzeit ist nur ein begrenzter Zeitraum, aber Anti-Bias-Bildung hat den Anspruch, ein lebenslanger Lernprozess zu sein – ein Widerspruch. Schon Dietrich u.a. merken berechtigterweise an, dass in einzelnen Seminareinheiten oder Workshops nicht evaluierbar ist, ob daraus ein lebenslanger Prozess entsteht.¹⁵⁴ Auch für den Unterricht und den Bereich Schule lassen sich solche Auswirkungen schwer abschätzen, obgleich man als Lehrperson

¹⁵¹ TRISCH/WINKELMANN, Vorurteile, Macht und Diskriminierung, 112.

¹⁵² KONTZI, Anti-Bias kann vorurteilsbewusste Veränderungsprozesse in Schule unterstützen, 46–47.

¹⁵³ ANTI-BIAS-NETZ, Der Anti-Bias-Ansatz. Unterstützung vorurteilsbewusster Veränderungsprozesse in Schule, 6.

¹⁵⁴ Vgl. DIETRICH/HERDEL/SCHMIDT, Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes, 165.

Heranwachsende in der Schule häufig über einen längeren Zeitraum begleiten kann. Daher ist es wichtig, dass Pädagog*innen den Ansatz in ihren Unterricht und in ihr Handeln an der Schule integrieren, um diesen lebenslangen Prozess bei Schüler*innen anzuregen. Im Gegensatz zur „Kurzzeitpädagogik“¹⁵⁵ die Dietrich u.a. anführen, hat man bei guter Integration des Anti-Bias-Ansatzes in den Unterricht und in schulische Abläufe ein pädagogisches Umfeld „[...] mit der besonderen Chance eines nicht nur punktuellen und zufälligen informellen, sondern prozessual angelegten kontinuierlichen Lernens.“¹⁵⁶ Schule kann also ein Ort des Anstoßes von lebenslangem, vorurteilsbewusstem Lernen sein.

Der Faktor Zeit spielt generell eine wesentliche Rolle, denn gerade im Religionsunterricht hat man sowohl zeitlich begrenzte Ressourcen als auch eine begrenzte Anzahl an Schüler*innen, die man erreichen kann. Bei Untersuchungen zum vorurteilsbewussten Lernen im Religionsunterricht bezüglich der Frage der Islamfeindlichkeit im interreligiösen Lernen führten die Beobachtungen auch zu der Schlussfolgerung, dass der Unterricht für eine wirkungsvolle Veränderung nicht ausreicht: „Das Ausbleiben von Vorurteilsabbau bzw. Einstellungsänderungen hat schon bei der Diskussion entsprechender Befunde mitunter zu der Auffassung geführt, dass die bei den Untersuchungen zur Wirksamkeit interreligiösen Lernens eingesetzten zeitlich begrenzten Unterrichtseinheiten nicht ausreichen, die gewünschten Effekte zu erzielen.“¹⁵⁷ Erschwerend kommt auch hier die Qualität der Beziehungen in Schulen hinzu: „Enge Beziehungen im unmittelbaren Kontext des Aufwachsens und Freundeskreises sind eher dazu geeignet, Vorurteile abzubauen, als punktuelle kurzzeitige Begegnungen oder punktuelle Bildungsmaßnahmen.“¹⁵⁸ Nach dieser Argumentation steht man als Religionslehrer*in mit zu großer professioneller Distanz zur Schülerschaft, um Einfluss zu nehmen. Doch auch hier gilt, wie oben festgestellt: sind Haltung und Handlung nach dem Anti-Bias-Ansatz ausgerichtet, hat man große Chancen, einen vorurteilsbewussten Lernprozess anzuregen, speziell, wenn Schulleitbild und Belegschaft die vorurteilsbewusste Bildung mittragen. Die Nachhaltigkeit dieses Impulses bleibt aber schwer eruierbar.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass nicht fälschlicherweise der Eindruck entstehen soll, dass Exklusion und Diskriminierung von Lehrpersonen zu lösende Probleme sind, sondern man sich immer vergegenwärtigen muss, dass diese Strukturen ein institutionelles und sogar gesellschaftliches Problem sind, das eine Einzelperson nicht zu lösen vermag. Deshalb

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ SCHLAG/SCHWEITZER, Muslim:innenfeindlichkeit als Vorurteil, 71.

¹⁵⁷ Ebd. 68.

¹⁵⁸ Ebd. 69. Sie beziehen sich hier auf die Kontakthypothese Gordon Allports.

sei der Anti-Bias-Ansatz, trotz der Anerkennung der Wichtigkeit der individuellen Haltung, bewusst ein Ansatz, der die dahinterliegenden Strukturen, die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen und die tief verankerten Bilder in der Gesellschaft betrachtet.¹⁵⁹

Die Bereiche, in denen über Anti-Bias-Arbeit an Schulen reflektiert wird, finden sich vor allem innerhalb der Schulentwicklung und umfassen folgende Punkte:

- (1) Interaktion
- (2) Unterrichtsentwicklung
- (3) Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien
- (4) Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern
- (5) Gestaltung der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Team
- (6) Gestaltung der Struktur der Gesamtschule
- (7) Kooperation im Gemeinwesen
- (8) Bildungspolitik.¹⁶⁰

Die Interaktion als erster Punkt umfasst dabei „[...] die Gestaltung zum einen der inhaltlichen und sozialen Lernprozesse in konkreten Lerngruppen, zum anderen die Gestaltung des Umgangs miteinander und mit Konflikten auf Klassen-Ebene wie innerhalb der gesamten Schulgemeinschaft.“¹⁶¹

Der Ansatzpunkt für die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz ist dabei stets die Lehrperson, die im besten Fall versucht, Anti-Bias als Grundhaltung im Alltag zu integrieren und danach zu handeln, denn:

„Da Schulentwicklung nur mit einer Haltungsänderung stattfinden kann, gehört zur ständigen Professionalisierung als pädagogische Fachkraft die Beschäftigung mit der eigenen Haltung. Dies hat mit einem veränderten Rollenbild und einem veränderten Lernverständnis zu tun.“¹⁶²

Der Fokus liegt zuerst auf der Lehrperson, da ihr eine Schlüsselposition in der Reproduktion von Vorurteilen und Schiefen zukommt. Deshalb ist es essentiell, dass Lehrpersonen zuerst ihren Umgang mit Vielfalt hinterfragen und im Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenpopulation geschult werden. Vor allem die Bereiche (1) bis (5) der oben genannten

¹⁵⁹ Vgl. TRISCH/WINKELMANN, Vorurteile, Macht und Diskriminierung, 108.

¹⁶⁰ KONTZI, Anti-Bias kann vorurteilsbewusste Veränderungsprozesse in Schule unterstützen, 48.

¹⁶¹ R. SPANGENBERG, Anti-Bias-Arbeit und Schulentwicklung. „Vorurteilsbewusste Pädagogik“ als Bezugspunkt inklusiver Schulentwicklung (hg. von *RAA Brandenburg*), in: Demokratische Schulentwicklung begleiten. Erfahrungen, Anregungen, Herausforderungen 46 (2012), 48–58, 51.

¹⁶² HAHN/KÜBLER/KONTZI, Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen, 42.

Punkte liegen im unmittelbaren Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen, weshalb die Lehrperson hier eine zentrale Rolle einnimmt.

Die Autor*innen von *Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis* merken in Bezug auf die Haltungsänderung an, wie anstrengend es sein kann, Anti-Bias nicht nur im Arbeitszusammenhang weiterzugeben, sondern auch zu leben: „Neben der beständigen Selbstreflexion – durch Fragen, Meinungen und Perspektiven von Teilnehmenden immer wieder neu angeregt – sind wir kontinuierlich mit Machtunterschieden innerhalb der Werkstatt konfrontiert.“¹⁶³ Auch in der Schule haben wir es mit einem Machtgefälle und einem Autoritätsverhältnis zu tun. Dabei spielt es eine Rolle, über diese Schwierigkeit offen und transparent mit dem Gegenüber zu kommunizieren. Authentizität und Transparenz spielen hier für das professionelle Auftreten eine wichtige Rolle.¹⁶⁴ Als Lehrperson zu zeigen, dass auch die eigene Biographie von Widersprüchen durchzogen ist und es harte Arbeit bedeutet, der Utopie von Anti-Bias entsprechen zu wollen, spielen eine wesentliche Rolle für die gelingende Vermittlung.

Was braucht es für die erfolgreiche Implementierung von Anti-Bias in Schule und Unterricht? Es braucht „[...] Raum und Zeit für persönliche Begegnungen und kollegialen Austausch [...]“¹⁶⁵, wie im vierten Ziel „Gestaltung der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Team“ angesprochen. Es geht dabei um das kritische Hinterfragen von Gewohnheiten und standardisierten Abläufen und Rahmenbedingungen. Konkrete Möglichkeiten für die Schule sind: Unterrichtshospitationen, Team-Teaching, Teamsupervisionen, niedrigschwellige Formen des kollegialen Feedbacks und Fortbildungen. Zusätzlich können externe Workshops besucht werden, wie sie das Anti-Bias-Netz anbietet.¹⁶⁶ Außerdem findet die Anti-Bias-Arbeit idealerweise in einem gemeinschaftlichen Kontext statt, weil sich dadurch Entwicklungen leichter durchführen lassen.¹⁶⁷

Das erste Ziel oder das erste Rädchen im Prozess von Anti-Bias-Bildung ist immer die Identität, die nun im Folgenden schrittweise erläutert wird. Hahn u.a. vertreten daher die Auffassung, dass die Haltungsänderung auch da beginnen muss: eigene Ausgrenzungserfahrungen sollen reflektiert werden. Schief lagen müssen dabei hinterfragt und Vorurteile aufgebrochen werden.¹⁶⁸ Damit dies in der Schule – oder auch in anderen Kontexten – gelingt, ist es nötig,

¹⁶³ DIETRICH/HERDEL/SCHMIDT, *Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis*, 166.

¹⁶⁴ Vgl. ebd. 165–166.

¹⁶⁵ HAHN/KÜBLER/KONTZI, Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen, 45.

¹⁶⁶ Vgl. KONTZI, Anti-Bias kann vorurteilsbewusste Veränderungsprozesse in Schule unterstützen, 48–49.

¹⁶⁷ Vgl. TRISCH/WINKELMANN, Vorurteile, Macht und Diskriminierung, 115.

¹⁶⁸ Vgl. HAHN/KÜBLER/KONTZI, Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen, 43.

dass es in einer möglichst heterogenen Gruppe geschieht, „[...] um durch den erfahrungsorientierten Zugang einen Raum der Begegnung zu schaffen [...]“¹⁶⁹. Im Idealfall schöpft man also aus dem Erfahrungsreichtum einer vielfältigen Gruppenzusammensetzung, um Machtstrukturen zu hinterfragen und zu kritisieren. Dietrich u.a. merken aber an, dass auch in der Zusammenarbeit mit einer homogenen Gruppe fruchtbare Prozesse, zum Beispiel in Form von Hinterfragen von Privilegien und der damit verbundenen solidarischen Verantwortung, angestoßen werden können.¹⁷⁰ Dieser Identitätsaspekt betrifft Lehrpersonen und Schüler*innen gleichermaßen, ist aber für den schulischen Arbeitsbereich besonders für die Schüler*innen relevant, um sie in ihrem Identitätsfindungsprozess zu begleiten. Laut den Expert*innen des FiPP, die sich mit Anti-Bias im Handlungsfeld Schule auseinandersetzen, ist dabei zu beachten, dass die eigenen Stärken und Gefühle mit den Jugendlichen erarbeitet werden, da sie diese oft nur schwer wahrnehmen können.¹⁷¹ Man muss in der Schule dafür sorgen, dass die Schüler*innen sich entwickeln und erfahren können, wer sie sind, und eine Sprache dafür finden.

Für die konkrete Unterrichtspraxis braucht es weiter „[...] eine aktive und bewusste Thematisierung [...]“¹⁷². Für schulischen Unterricht ist es nötig, dass man nicht nur durch Haltung vorlebt, sondern gesellschaftliche Schief lagen thematisiert und gemeinsam über Handlungsmöglichkeiten nachdenkt. Lehrpersonen sollen also bewusst die Unterrichtsthemen danach auswählen. Hierbei können Grenzen, die durch den Lehrplan vorgegeben sind, hinderlich wirken. Auch Katja Gramelt, die für ihr Konzept einer Pädagogik der Vielfalt, Menschen aus der Praxis interviewt hat, unterstreicht die Tatsache, dass im Schulunterricht für eine gelungene Anti-Bias-Arbeit Diskriminierung und Identität thematisiert werden müssen. Dazu gehören auch verwandte Themen wie Gerechtigkeit und Freiheit. Allerdings muss die Benennung der Themen bei Schüler*innen sensibel erfolgen. So wird zum Beispiel empfohlen, dass man statt von Diskriminierung von *Fairness* spricht.¹⁷³

Die Zielperspektiven für die schulische Anti-Bias-Arbeit nach Gramelt gleichen den von Derman-Sparks festgelegten vier Begriffen, aber dennoch unterscheidet sich die praktische Arbeit mit Jugendlichen, denn sie seien laut Aussagen des FiPP viel mit sich selbst beschäftigt, gerade mitten in der Pubertät und hätten Angst, Dinge von sich preiszugeben.¹⁷⁴ Dazu

¹⁶⁹ DIETRICH/HERDEL/SCHMIDT, Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis, 157.

¹⁷⁰ Vgl. ebd. 158.

¹⁷¹ Vgl. GRAMELT, Der Anti-Bias-Ansatz, 159.

¹⁷² HAHN/KÜBLER/KONTZI, Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen, 44.

¹⁷³ Vgl. GRAMELT, Der Anti-Bias-Ansatz, 156–160.

¹⁷⁴ Vgl. ebd. 156. Im Interview ist hier Patricia Göthe, die meint, dass die klassischen Anti-Bias-Methoden nicht gut angenommen wurden.

kommt auch die Angst vor Ausgrenzung und Mobbing. Daher war es nötig, die Methoden und die Vorgehensweise abzuwandeln, weg vom klassischen Methodenrepertoire vorurteilsbewusster Pädagogik. Es wurde versucht, den Fokus der Arbeit nicht auf Schüler*innen und ihre Erfahrungen selbst zu legen, „[...] sondern dass vielmehr allgemeingültige Gesprächsanlässe gewählt wurden, über die die Kommunikation über Respekt und ähnliche Themen angekurbelt wurde.“¹⁷⁵ Das heißt, Themen sollten so allgemein wie möglich gehalten werden, sodass die Schüler*innen die nötige Distanz aufbauen können. Lernen am Beispiel oder am Stellvertreter ist somit das Mittel der Wahl.

Dabei sollen Materialien und Methoden sorgfältig ausgewählt werden, um ein Umdenken hin zum Vorurteilsbewusstsein zu ermöglichen: „Durch die bewusste Auswahl von Themen, Bildern und Geschichten können sie [die Lehrpersonen] zum kritischen Nachdenken und Querdenken anregen.“¹⁷⁶ Unterrichtsmaterialien müssen deshalb vorurteilsbewusst betrachtet und auf Tradierung von Stereotypen hin befragt werden. Außerdem, beschreibt Rainer Spangenberg, sollen alle Schüler*innen sich mit ihren Identitätsmerkmalen wiederfinden und positive Vorbilder finden können.¹⁷⁷

Schüler*innen sehen sich tagtäglich auch im Außerschulischen mit Medien konfrontiert. Hier gilt:

„Damit ist produktive Diskursivität zu stärken – z.B. durch die entsprechende kritische Diskussion zu medialen Einflüssen, gerade dort, wo tatsächlich massive Vorurteile aufbrechen oder kommuniziert werden. Denn wenn Konflikte und Vorurteile nicht am Ort der Schule Raum bekommen, wo sollte dies dann erfolgen? Auf jeden Fall ist die Dimension der Medienbildung im vorliegenden Zusammenhang besonders wesentlich.“¹⁷⁸

Es ist auch möglich, negative Beispiele in den Unterricht einzubringen, die vielleicht sogar von den Schüler*innen zum Unterricht beigetragen werden. Die Analyse und Dekonstruktion fördert die eigene Meinungsbildung und den kritischen Umgang mit Medien generell als Kompetenz für den vorurteilsbewussten Unterricht.

Bei der Methodenwahl ist auch darauf zu achten, dass Schüler*innen aktiv werden können. Für Anti-Bias in der Bildungsarbeit eignen sich eine Vielzahl an kreativen, aktiven, aber auch öffentlichen Aktionen, die permanent auch neu- und weiterentwickelt werden. Die

¹⁷⁵ Ebd. 157.

¹⁷⁶ HAHN/KÜBLER/KONTZI, Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen, 44.

¹⁷⁷ Vgl. SPANGENBERG, Anti-Bias-Arbeit und Schulentwicklung, 52.

¹⁷⁸ SCHLAG/SCHWEITZER, Muslim:innenfeindlichkeit als Vorurteil, 70.

individuellen Erfahrungen spielen methodisch eine große Rolle: die Methoden sollten bewusst so ausgewählt werden, dass die Schüler*innen auch durch das Tätigwerden lernen.¹⁷⁹ Die individuelle Problematisierung und die individuellen Erfahrungen, die dabei entstehen, sind jede für sich wichtig, denn Vertreter*innen des Anti-Bias-Ansatzes glauben an die Wirkmacht jeder kritischen Beschäftigung von Individuen mit Diskriminierungsverhältnissen. Dabei soll die eigene Handlungsfähigkeit gefördert werden, um Prozesse auf gesellschaftlicher Ebene beeinflussen zu können. Anti-Bias hat dabei, neben diesem individuellen Faktor, immer gesellschaftliche und politische Entwicklungen im Blick.¹⁸⁰ Der Ansatz sieht grundsätzlich die Möglichkeit, ein diskriminierungsfreies Miteinander auf globaler Ebene anzustreben.¹⁸¹ Eine Beschäftigung mit Ungerechtigkeiten, Herrschaftsverhältnissen und Machtkritik, auch im schulischen Kontext, kann daher in der Anti-Bias-Arbeit als Multiplikator gesehen werden: was auf der Mikroebene Schule geschieht, kann Gesellschaft verändern.

Zusammenfassend ist das Ziel von Anti-Bias-Arbeit im schulischen Bereich „[...] Schule endlich zu einem Lernort für alle zu machen.“¹⁸² Hier kann man auch Kolleg*innen und vor allem Schüler*innen gezielt in die Veränderungs- und Gestaltungsprozesse miteinbeziehen. Ankerpunkt ist dabei immer die Lehrperson: von ihr aus gestaltet sich die Interaktion mit Schüler*innen, mit den Eltern und dem Kollegium, und es erfolgt die Auswahl von Themen und Methoden. Dabei gibt es aber keine festgelegten Methoden. Stattdessen ist Anti-Bias in der Schule sowie das Konzept im Allgemeinen Open Source – offen für kreativen Austausch und Handlung mit dem Ansatz. Der Lernprozess bleibt dabei offen.

3. Disability Studies und disability-kritische Perspektive

Ausgehend von der allgemeinen Betrachtung von Diskriminierungsformen durch den Anti-Bias-Ansatz, soll nun der Schritt weiter in die spezifische Fragestellung dieser Arbeit gewagt werden. Dabei fokussiere ich mich auf die Dimensionen kategorialer Zuschreibungen, die unter Disabilities zusammengefasst werden kann. Der Begriff Disabilities und der deutschsprachige Begriff *Behinderung* sind vielfältig und können in der vollen Komplexität nicht erörtert werden. Der Arbeit liegt die Perspektive der Disability Studies zu Grunde, die

¹⁷⁹ Vgl. TRISCH/WINKELMANN, Vorurteile, Macht und Diskriminierung, 117–118.

¹⁸⁰ Vgl. SCHMIDT, Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity, 213.

¹⁸¹ Vgl. ebd. 237–238.

¹⁸² HAHN/KÜBLER/KONTZI, Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen, 45.

Behinderung als Konstruktion betrachtet.¹⁸³ Historisch gesehen wurde der Begriff Behinderung bis ins 19. Jahrhundert für Behinderungen jeder Art verstanden und wurde nicht auf Personen bezogen. Behinderungen im heutigen Sinne wurden lange nach den Symptomen benannt. Also sprach man von *Blinden*, *Krüppeln*, *Blöden*, etc.¹⁸⁴

Heute haben wir es mit einem vielfältigen Begriff von Behinderung zu tun. Wurde Krankheit oder Behinderung historisch oft als Abwesenheit von Gesundheit verstanden, so definiert die WHO ab 1946 für den Gesundheitsbegriff eine ganzheitlichere Betrachtung: Gesundheit wird demnach als „Zustand vollständigen, geistigen und sozialen Wohlbefindens“¹⁸⁵ verstanden. Krankheit und Behinderung wird alltagssprachlich häufig synonym verwendet, obwohl das eine nicht unbedingt das andere bedingt.¹⁸⁶

Gemeinhin haben wir es beim Verständnis von Behinderung mit dem *medizinischen Modell* zu tun, das den therapeutischen Aspekt der Überwindung der Behinderung in den Fokus stellt.¹⁸⁷ Heute wird das in der Regel unter *Impairment* zusammengefasst:

„Mit dem Begriff Impairment wird die Schädigung von biologischen und/oder psychischen Strukturen und Funktionen des menschlichen Organismus beschrieben. Hierbei handelt es sich um eine rein medizinische, defizitorientierte Perspektive im Sinne einer Diagnose oder Feststellung.“¹⁸⁸

Seit den 1970er Jahren prägen dann seit der ersten formellen Klassifikation, der *International Classification of Impairment, Disability, and Handicap (ICIDH)*, vor allem drei Begriffe den wissenschaftlichen Diskurs, die versuchen, den medizinischen Fokus zu überwinden:

impairment (körperliche Schädigung)

disability (Behinderung) als individuelle Folgen für die eigene Handlungsfähigkeit und

handicap (Benachteiligung) als Auswirkung hinsichtlich der gesellschaftlichen Ebene.¹⁸⁹

¹⁸³ Vgl. A. KRAUB, *Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs vorgestellt und weitergedacht* (Behinderung – Theologie – Kirche), Stuttgart 2014, 26.

¹⁸⁴ Vgl. C. GOTTWALD, *Behinderung*, online unter: Psychologie [online]. socialnet Lexikon, <https://www.socialnet.de/lexikon/856> (Stand: 01.06.2021; Abruf: 09.07.2025).

¹⁸⁵ Constitution of the World Health Organization, in: *Basic Documents*, Geneva 49/2020, 1–19, 1; zit. n. KRAUB, *Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs*, 22.

¹⁸⁶ Vgl. KRAUB, *Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs*, 19.

¹⁸⁷ Vgl. ebd. 25.

¹⁸⁸ J. JOCHMARING, *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, online unter: Psychologie [online]. socialnet Lexikon, <https://www.socialnet.de/lexikon/7075> (Stand: 10.03.2023; Abruf: 19.07.2023).

¹⁸⁹ M. HIRSCHBERG, *Definitionen und Konzepte*, in: S. Hartwig (Hg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch*, Stuttgart 2020, 13–18, 15; Vgl. auch KRAUB, *Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs*, 29.

Alleine in dieser Klassifizierung wird ersichtlich, dass mit Behinderung nicht lediglich die körperliche und/oder geistige Einschränkung gemeint sein kann, sondern immer soziale und gesellschaftliche Folgen mitbedacht werden müssen. In den 1990ern erfolgt durch den ICIDH noch eine weitere Fokussierung des Behinderungsbegriffes, diesmal auf den prozesshaften Aspekt und die „[...] positiven Möglichkeiten zu aktiver und selbstbestimmter Teilhabe als Ziel“¹⁹⁰ auf gesellschaftlicher Ebene.

Nach dieser kurzen Begriffsgeschichte folgt nun der Blick auf die heutige Gesundheitsgesellschaft.

3.1. Gesundheitsgesellschaft und Normierungsdruck

Heute leben wir in einer Gesundheitsgesellschaft, die dadurch gekennzeichnet ist, „[...] dass Gesundheit erstens als höchster Wert aufgefasst wird, dass Gesundheit zweitens zunehmend als machbar erscheint und dass die starke Nachfrage nach dem Gut ‚Gesundheit‘ drittens zu einem Wachstumsmotor neuer sozioökonomischer Strukturen gerade auch in alternden Gesellschaften wird.“¹⁹¹ Mit diesem Verständnis von Gesundheit hat sich auch unser Heilungsverständnis gewandelt, denn „[...] die erhöhte Kontrollierbarkeit gesundheitsrelevanter Ereignisse, zu der die Fortschritte der Medizin (und der Hygiene) dankenswerter Weise beigetragen haben, [leistet] der problematischen Ansicht Vorschub, Gesundheit sei machbar und herstellbar.“¹⁹²

Der Blick unserer Gesellschaft auf Gesundheit hat auch die Perspektive, dass Krankheiten und Behinderungen als Folge sündhaften Verhaltens angesehen werden, wieder hervorgerufen – es wird „[...] Krankheit auf eigene Versäumnisse, Gesundheit auf erfolgreiches Gesundheitsverhalten [...]“¹⁹³ zurückgeführt. Weiters gerät man unter Druck, wenn man die medizinischen Errungenschaften *nicht* in Anspruch nimmt.¹⁹⁴

Damit ist bereits sehr viel über das moderne Verständnis von Krankheit und Behinderung gesagt, was letztlich in einer gesellschaftlichen Diskriminierungskultur gegenüber geistig und körperlich Versehrten mündet. Unser modernes Credo zur Gesundheit lautet, dass sie vor allem „machbar“¹⁹⁵ ist. Sie ist nicht nur möglich, sondern liegt auch in unserer Verantwortung. Heilungserzählungen wie die vorliegende können letztlich auch dazu beitragen,

¹⁹⁰ KRAUB, Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs, 29.

¹⁹¹ H.-M. RIEGER, Religion, Körper und Gesundheit, in: Theo-Web 17 (2018), 38–51, 38.

¹⁹² Ebd. 39.

¹⁹³ Ebd. 41.

¹⁹⁴ Vgl. ebd. 40.

¹⁹⁵ Vgl. ebd. 39.

dass solche Ideale wie völlige Gesundheit angestrebt werden. Die *Machbarkeit* im Sinne einer Heilung wird zur Notwendigkeit.

Vor diesem Hintergrund lässt sich Behinderung nicht als statische Eigenschaft verstehen, sondern als Ergebnis sozialer und kultureller Konstruktion. Im Folgenden fokussiere ich mich daher auf die gesellschaftlichen Zuschreibungen und die Rolle kultureller Texte und biblischer Überlieferungen, die zu dieser Konstruktion beitragen.

3.2. Making Disability: Behinderung als soziale und kulturelle Konstruktion

Die historische Disability-Forschung betont die Tatsache, dass Behinderung niemals ohne die sozialen, ökonomischen und kulturellen gesellschaftlichen Bedingungen begriffen werden kann. Unsere gesellschaftlichen Normvorstellungen geraten hierbei in den Blick der Dekonstruktion.¹⁹⁶ Diese Arbeit baut ihre Überlegungen auf Basis eines kulturwissenschaftlichen Begriffs aus den Disability Studies auf. Diesem liegt die Vorstellung zu Grunde, dass literarische und kulturelle Erzeugnisse „[...] durch die Jahrhunderte hinweg einen wichtigen Anteil an der kulturellen Konstruktion von Behinderung als negativer Differenzkategorie hatten [...]“¹⁹⁷ und damit einen wesentlichen Beitrag zum modernen Gesundheits- und Behinderungsbegriff geleistet haben.

Der Begriff *Behinderung* wird dabei nicht als feststehende Größe der Gruppe, die er bezeichnet, betrachtet, sondern als Handlungsdimension wahrgenommen, die an die Betroffenen von außen herangetragen wird, sie einschränkt und ausgrenzt.¹⁹⁸ Die Kategorie von Behinderung wird damit hauptsächlich im Kontext der Nicht-Behinderung konstruiert, indem sie die Abweichungen von den vorhandenen Normvorstellungen benennt, was ihrerseits in konkreten Ausgrenzungsmechanismen im Sinne eines „making disability“¹⁹⁹ resultiert.

Kulturelle Erzeugnisse, wie zum Beispiel die biblischen Texte, zu analysieren, kann also einen wichtigen Beitrag zur Entdiskriminierung von Behinderung leisten. Im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes kann man gewissermaßen von einer „Institutionalisierung von Vorurteilen

¹⁹⁶ Vgl. KRAUB, Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs, 25–26.

¹⁹⁷ M. DEDERICH, Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies, Bd. 2 (Disability Studies), Bielefeld 2007, 108.

¹⁹⁸ Vgl. A. STIMPFLE, Hermeneutische Zugänge zu neutestamentlichen Heilungserzählungen und dis/ability, in: W. Grünstäudl/M. Schiefer Ferrari/J. Distelrath (Hgg.), Verzwecktes Heil? Studien zur Rezeption neutestamentlicher Heilungserzählungen (Biblical tools and studies), Bd. 30, Leuven u.a. 2017, 3–33, 12–13.

¹⁹⁹ M. SCHULZ, Disability meets Diversity. Dispositivtheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Situativität, Intersektionalität, Agency und Blindheit, in: Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle 25 (2014), 286–300, 7.

und Diskriminierung“²⁰⁰ sprechen. Durch den Bibeltext und dessen Legitimierung durch die kirchliche Glaubensgemeinschaft wird auch die Diskriminierung legitimiert.

Angesichts der modernen Disability Studies werden wir zunehmend dazu aufgefordert, die Normvorstellungen von Körpern auch in biblischen Texten zu hinterfragen, um unsere Werthaltung gegenüber dem Körper als kapitalistisches Gut zu dekonstruieren, meint Sharon Betcher, wenn sie schreibt: „[...] we today will be challenged to read miracle stories in such a way as to reverse the assumed normalization of bodies, which makes them complicit with cultural horizons of labour and consumer value.“²⁰¹ Betcher sieht im Terror der Wunderexegese die traditionellen Leseweisen der Heilungserzählungen als Verursacher an:

„When preached as accounts of healing, the miracle stories marginalize persons living with disabilities because of the screaming incongruity between our lived experience of the body and what these stories seem, on the surface, both to see, i.e., deficiency (persons living with disabilities don't necessarily experience our bodies in this way), and to promise, i.e., the hope of miraculous remediation to normalcy – as if that were desired, even desirable, and as if flesh were so amenable.“²⁰²

Egal, ob man metaphorisch, spirituell oder real-körperlich von Heilung spricht: dem behinderten Menschen wird suggeriert, dass er nicht vollkommen sei. Deshalb müssen die Disability Studies als Kritik kultureller Konstruktion verschränkt werden mit der biblischen Hermeneutik von Heilungserzählungen, um eine disability-sensible Auslegung zu erreichen, die Vorurteile, Machtdifferenzen und Partizipationsungerechtigkeiten sichtbar macht.

3.3.Disability Studies und biblische Hermeneutik in Beziehung setzen

Im Folgenden setze ich die Grundannahmen der Disability Studies mit biblischer Hermeneutik in Beziehung. Ziel ist es, Disability als Leitkategorie für die Exegese zu profilieren und die in Texten angelegten Normalitätsvorstellungen kritisch offenzulegen.

Methodisch heißt das zuerst, die Werte der Gesellschaft beziehungsweise die Vorurteile der biblischen Textwelt zu erkennen und zu analysieren.²⁰³ Wie im Anti-Bias-Ansatz geht es aber nicht darum, alles richtig zu machen und zu einer fehlerfreien Deutung zu gelangen,

²⁰⁰ TRISCH/WINKELMANN, Vorurteile, Macht und Diskriminierung, 114.

²⁰¹ S.V. BETCHER, Disability and the Terror of the Miracle Tradition, in: *Miracles Revisited. New Testament Miracle Stories and their Concepts of Reality* (Studies of the Bible and Its Reception), Bd. 2, Berlin/Boston 2013, 161–181, 162.

²⁰² BETCHER, Disability and the Terror, 166.

²⁰³ Vgl. STIMPFLE, Hermeneutische Zugänge zu neutestamentlichen Heilungserzählungen, 14.

sondern es geht vielmehr um die Frage der Haltung gegenüber dem Begriff Behinderung und der kritischen Hinterfragung eigener oder textlicher Normalitätsvorstellungen.

Damit geht es „[...] um die Verschränkungen und Verknüpfungen, das Wechselspiel von ‚normal‘ und ‚behindert‘, kurz, um das Transversale und Intersektionale [...]“²⁰⁴ im biblischen Kontext. Für die Bibelwissenschaft heißt die Implementierung der Disability Studies in die Exegese ein Blick hinter den Text in die Lebensrealität der biblischen Welt. Dazu schreibt Alois Stimpfle:

„Der analytische Modus verschiebt sich auf das Phänomen der lebensweltlichen Wirklichkeitskonstruktion, die der Textwelt vorausgeht bzw. ihr zugrunde liegt – bei den Autoren des Textes wie bei seinen Rezipienten.“²⁰⁵

Damit fordert die disability-kritische Herangehensweise „rekonstruierte neutestamentliche Lebenswirklichkeiten“ und verfolgt eine, wie Alois Stimpfle ausdrückt, „Hermeneutik der (Nicht-)Behinderung“.²⁰⁶ Dabei müsse sich Disability als hermeneutische Leitkategorie umfassend mit der Kategorie Disability befassen, so Gosbell:

„The intersection of disability and biblical studies is more than simply assessing isolated incidences of people with disability in the Hebrew Bible or New Testament but looking more broadly at the way disability is represented through the biblical texts and thus becomes interwoven with other biblical categories.“²⁰⁷

Innerhalb der exegetischen Forschung ist diese Herangehensweise – die Verschränkung von Disability Studies mit der Bibel – bereits vorbereitet. Exemplarisch werden im Folgenden zentrale Impulse von Autor*innen zu einer disability-sensiblen Hermeneutik vorgetragen.

3.3.1 Disability als hermeneutische Leitkategorie in der Exegese: die wichtigsten Autor*innen und Konzepte

Wegbereitend für die kritische Infragestellung des biblisch-theologischen Behinderungsbegriffes war Ulrich Bach, der aus eigener Betroffenheit das ausschließende Handeln von

²⁰⁴ A. WALDSCHMIDT, Warum und wozu brauchen die Disability Studies die Disability History? Programatische Überlegungen, in: E. Bösl/A. Klein/A. Waldschmidt (Hgg.), *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung* (Disability Studies. Körper - Macht - Differenz), Bd. 6, Bielefeld 2010, 13–28, 20. Anne Waldschmidt schreibt hier zu dem geschichts- und kulturwissenschaftlichen Modell der Heuristik der Disability.

²⁰⁵ STIMPFLE, Hermeneutische Zugänge zu neutestamentlichen Heilungserzählungen, 16.

²⁰⁶ Ebd. 25.

²⁰⁷ L.A. GOSBELL, *The Poor, the Crippled, the Blind, and the Lame. Physical and Sensory Disability in the Gospels of the New Testament* (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament 2. Reihe 469), Tübingen 2018, 15.

Kirche kritisierte, ausgehend von einer Betrachtung der neutestamentlichen Heilungserzählungen in den 1980ern.²⁰⁸ Seine Biographie ist aus zweierlei Aspekten für seine theologische Beschäftigung einer barrierefreien Kirche interessant: Er war nach einer Polio-Erkrankung auf den Rollstuhl angewiesen, und er erlebte das „Euthanasie“-Programm der Nationalsozialisten, weil er seine Schulzeit zur Zeit des zweiten Weltkriegs verbrachte. Später stellte er sich mit seiner *Theologie nach Hadamar*²⁰⁹ radikal gegen die Handlungsarmut der Kirche.²¹⁰ Die daraus entstandene barrierefreie Theologie lieferte die Basis für andere disability-kritische Ansätze in der Hermeneutik und Religionspädagogik. Die (un)gestörte Lektüre Schiefer Ferrari konstatiert die Problematik des Behinderungsbegriffs der Bibel und der Exegese. Schiefer Ferrari plädiert unter anderem für eine disability-sensiblere Exegese, da vor allem im deutschen Sprachraum noch Aufholbedarf besteht bei der Dekonstruktion traditioneller Deutungsstrategien.²¹¹ Deshalb versucht er einen Beitrag zu Disability als hermeneutischer Leitkategorie biblischer Texte zu erarbeiten, der sich für die Praxis der Hermeneutik als nützlich erweist.

Schiefer Ferrari formuliert dies unter Betrachtung der Lektüre von Lk 14,12–14 und gibt Aufschluss darüber, welche Differenzvorstellungen mit den jeweiligen Deutungen verbunden sind und welche Wirkung sie dadurch entfalten.²¹² Dabei macht er keinen Unterschied zwischen bereits in den Text geschriebenen, biblischen Deutungen und jüngerer, sekundärer Hermeneutik, geht aber „von heutigen Interpretationsbeispielen“²¹³ aus. Die tabellarische Übersicht bei Schiefer Ferrari enthält unterschiedliche Deutungsmodelle, deren diskriminierende und vorurteilsbehaftete Auswirkungen in ihrer weiteren Rezeption festgehalten sind. Die Kategorien, die er aufstellt, sind dabei nicht klar voneinander zu trennen, sondern es „[...] überschneiden sich die herausgearbeiteten Deutungsstrategien und bedingen sich gegenseitig.“²¹⁴ Durch die aufgeführten Strategien können typische Motive des Behinderungsbegriffs, aber auch Abweichungen und heilsame Neuinterpretationen ausfindig gemacht werden. Schließlich will die biblische Exegese unter der hermeneutischen Leitkategorie von Disability nach Schiefer Ferrari eine sensiblere Perspektive in der Exegese schaffen und „[...] die ungestörte Normalisierungslektüre aufbrechen, nicht aber um die Abweichung, den

²⁰⁸ Vgl. KRAUß, *Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs*, 37 f.

²⁰⁹ Vgl. A. KRAUß, *Barrierefreie Theologie. Herausforderungen durch Ulrich Bach*, Erlangen-Nürnberg 2010, 56.

²¹⁰ Vgl. ebd. 235.

²¹¹ Vgl. SCHIEFER FERRARI, (Un)gestörte Lektüre von Lk 14,12–14, 44–46.

²¹² Vgl. ebd. 18. Hierzu bietet Schiefer Ferrari eine übersichtliche Tabelle.

²¹³ Ebd. 17.

²¹⁴ Ebd.

Störfall in den Blick zu nehmen, sondern um unhinterfragte Differenzkategorien zu dekonstruieren und für eine auf Vielfalt und Differenz hin offene Lektüre zu sensibilisieren.“²¹⁵

Für den englischsprachigen Raum war das Buch von Nancy L. Eiesland *The Disabled God. Toward a Liberatory Theology of Disability* von 1994 führend bei der Frage nach einer disability-kritischen Perspektive: „This book prompted theologians to reconsider religious texts, symbols, practices, and doctrines from the perspective of disability.“²¹⁶

Die genannten Autor*innen bemühen sich um eine Analyse des biblischen Behindertenbegriffs und einer hermeneutischen Neubewertung biblischer Heilungserzählungen. Im Folgenden werden Motive und Bilder mit biblischen Bezügen analysiert und bilden die theoretische Grundlage für die Dekonstruktion von Behinderung und Blindheit innerhalb biblischer Texte. Eine besondere Fokussierung liegt auf Sehbehinderungen.

3.3.2 Behinderung und Blindheit in der Bibel und in der biblischen Welt

Zur weiteren Kontextualisierung soll nun auch der Begriff von Behinderung und Blindheit in der Bibel erörtert werden. Dieses Kapitel soll zeigen, wie Behinderung und Blindheit in der biblischen Welt wahrgenommen wurden und welche sozialen und religiösen Implikationen damit verbunden werden. In der Folge sollen die biblischen Darstellungen von Behinderung und Blindheit aus einer disability-kritischen Perspektive hinterfragt und damit die Grundlage für die Analyse der Blindenheilung in Kapitel 4 gelegt werden.

Zu Beginn muss klargestellt werden, dass die Bibel noch kein Wort für Disability kennt, weshalb unter dem Begriff der Blindheit ganz unterschiedliche Sehbehinderungen gruppiert wurden. Es wird auf beschreibende Substantive ausgewichen, die sich auf die Symptomatik beschränken.²¹⁷ Das gilt sowohl für das alte, als auch für das Neue Testament.

Betrachtet man den textlichen Befund werden verschiedene Gründe für Erblindung in biblischen Texten genannt: die Bibel kennt die Altersblindheit (Gen 27,1), kennt aber auch Blindheit als Ergebnis eines sündhaften Lebens oder Blendung als Strafe Gottes (Ri 16,21). Blindheit wird im Fall dieser Heilungserzählung auch als temporär betrachtet, da die Bibel die Unterscheidung zu bereits Blindgeborenen kennt (Joh 9,3). Ein bereits Blindgeborener

²¹⁵ Ebd. 47.

²¹⁶ S.J. MELCHER, Introduction, in: *The Bible and Disability. A Commentary* (Studies in Religion, Theology and Disability), Waco in Texas 2017, 1.

²¹⁷ Vgl. GOSBELL, *The Poor, the Crippled, the Blind, and the Lame*, 120.

galt in neutestamentlicher Zeit als unheilbar.²¹⁸ Ursächlich wurde Behinderung immer in Kontext mit Gott gesehen und war „[...] Ausdruck seines Willens und seiner Macht [...]“²¹⁹. In der Antike sind bei den Römern und Griechen Sehbehinderungen weit verbreitet und man kennt auch viele natürliche Ursachen, wie beispielsweise Erbkrankheiten, Alter, Infektionen und auch Alkoholkonsum.²²⁰ Ebenso ist Blindheit auch oft die Folge von Kriegsverletzungen²²¹ „[...] and so disability would have been an inevitable part of the visual landscape of human diversity.“²²² Menschen mit Behinderungen von Körper und Sinnen prägten das Erscheinungsbild der antiken Welt und die Gesellschaft, in der die biblischen Autor*innen lebten. Als Mensch in der Antike ist man sich der besonderen Angewiesenheit, die Menschen mit Behinderungen haben, bewusst.²²³ Irmtraud Fischer beschreibt in diesem Zusammenhang:

„Krankheiten und ‚Behinderungen‘ wie Blind- und Taubheit oder Einschränkungen körperlicher Bewegungsfreiheit wirken in Gesellschaften, die keine kompensatorischen medizintechnischen Hilfsmittel zur Verfügung haben, auch sozial isolierend.“²²⁴

Dazu sieht Fischer in den Psalmen den Beweis für den Leidensdruck der durch Krankheit exkludierten Menschen. Noch radikaler als Fischer formuliert es Hans-Martin Rieger:

„Krankheit und Schmerz sind nicht nur als Beeinträchtigungen auf der Ebene der Funktionsfähigkeit anzusprechen, sie vermögen sich auch als Beeinträchtigungen der Umgangsfähigkeit und letztlich als Beeinträchtigungen des ganzen In-der-Welt-Seins niederzuschlagen. Eine Krankheit vermag mich wahrhaftig zu einem kranken Menschen zu machen [...]“²²⁵

Die Ausgrenzung auf sozialer Ebene zog auch eine religiöse Ausgrenzung mit sich. Dazu zeigt sich im alttestamentlichen Befund, dass sehbehinderte Menschen und andere stigmatisierte Minderheiten im antiken Israel vom Kult ausgeschlossen sind und keine Priesterdienste ausüben dürfen (2 Sam 5,8).²²⁶ Religiöse Partizipation wird also verwehrt.²²⁷ Ein

²¹⁸ Vgl. REIB, Blindheit, 195. Deshalb stellt das johanneische Wunder bereits eine Übersteigerung zu den Synoptikern dar (Joh 9,1–12).

²¹⁹ J.N. NEUMANN, Behinderte Menschen in Antike und Christentum. Zur Geschichte und Ethik der Inklusion, Bd. 8 (Standorte in Antike und Christentum), Stuttgart 2017, 37.

²²⁰ Vgl. GOSBELL, The Poor, the Crippled, the Blind, and the Lane, 44 f. Hier wird begründet, weshalb man bei der Studie der neutestamentlichen Texte neben der alttestamentarisch-jüdischen Tradition vor allem auch die Quellen der griechischen und römischen Antike heranziehen muss.

²²¹ Vgl. ebd. 46 f. Vgl. REIB, Blindheit, 195.

²²² GOSBELL, The Poor, the Crippled, the Blind, and the Lane, 46.

²²³ Vgl. NEUMANN, Behinderte Menschen in Antike und Christentum, 37.

²²⁴ FISCHER, Inklusion und Exklusion, 17.

²²⁵ RIEGER, Religion, Körper und Gesundheit, 47–48.

²²⁶ Vgl. NEUMANN, Behinderte Menschen in Antike und Christentum, 38.

²²⁷ Vgl. GOSBELL, The Poor, the Crippled, the Blind, and the Lane, 156–161.

gläubiger Lebensweg wird damit durch kultische Verbote mit exkludierendem Charakter verhindert. Blinde haben sich „[...] damit in der gleichen Spannung von Gottesferne und Gottesnähe erfahren wie andere Krankheiten auch.“²²⁸ Die alttestamentlichen Wunder sind dabei unbegreifliche Ereignisse, die den Menschen in Erstaunen versetzen. Gottes wunderbares Schöpfungswirken gilt als Beleg seiner Einzigartigkeit und Herrschaft über alles Geschaffene (Ps 136,4–9; Ijob 37,14–16).²²⁹

Dennoch ist es in der Antike damit nicht unmöglich, am Arbeitsleben teilzuhaben. Betcher impliziert, dass die Heilungserzählungen auch von jenen erzählt worden sein könnten, die selbst alles andere als vollständig und unversehrt waren. Der gesunde Körper ist in der Antike nicht so wichtig; es ist nicht ungewöhnlich, dass jemand mit einer körperlichen Behinderung arbeitet.²³⁰

Allerdings hängt dies auch mit dem ursprünglichen sozialen Status zusammen, der solche Chancen überhaupt ermöglicht, weshalb Behinderung im Zusammenhang mit Erwerbsarbeit in der biblischen Welt differenziert betrachtet werden muss.²³¹ Man denke an den erblindeten Isaak, der trotz seiner Altersblindheit in seiner Funktion innerhalb der Familie respektiert wurde. Irmtraud Fischer sieht Menschen mit körperlichen Behinderungen in der biblischen Verfasserzeit durchaus besser ins Familienleben integriert als heute:

Es „[...] kann für die altorientalischen Gesellschaften insgesamt jedoch angenommen werden, dass Kranke und Menschen mit speziellen Bedürfnissen wesentlich fragloser in Großfamilien integriert waren, als dies heute der Fall ist, und den Alltag unter Wahrnehmung spezifisch angepasster Aufgaben in der Gemeinschaft mit lebten.“²³²

Solange Menschen mit Disabilities dazu in der Lage waren, ihre soziale Aufgabe zu erfüllen, waren sie völlig integriert. War dies nicht der Fall, galten der Mensch und sein Körper wohl als sinnlos und unbrauchbar für die Gemeinschaft, wie in antiken Quellen impliziert wird.²³³ Es gab eine große Anzahl blinder Menschen in hohen Ämtern, andere waren wiederum auf Almosen angewiesen und konnten nur betteln für ihren Lebensunterhalt. Einerseits sagt man Blinden den Kontakt zum Göttlichen nach, denn „[d]ie Vorstellung, dass fehlendes Augenlicht mit größerer poetischer oder prophetischer Gabe verbunden sei, [war] in der Antike

²²⁸ ALBRECHT, Blindheit und Lähmung, 132.

²²⁹ Vgl. B. KOLLMANN, Wundergeschichten, in: S. Luther/M. Zimmermann/J. Enners (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2018, 213–221, 202.

²³⁰ BETCHER, Disability and the Terror of the Miracle Tradition, 173.

²³¹ Vgl. GOSBELL, The Poor, the Crippled, the Blind, and the Lame, 56.

²³² FISCHER, Inklusion und Exklusion, 17.

²³³ Vgl. GOSBELL, The Poor, the Crippled, the Blind, and the Lame, 56–57.

weit verbreitet.“²³⁴ Andererseits herrscht allgemeines Misstrauen; Blindheit wurde als sündhaft betrachtet und Betroffene ausgegrenzt.²³⁵ Die Blindheit wird hier als Zuschreibung der Betroffenen mit einer moralischen Wertung vollzogen und bewegt sich auch häufig im Bereich der Polemik. Sowohl alt- als auch neutestamentarisch lassen sich hierfür Belege finden.²³⁶ Nicht fähig sein zu sehen, wird im biblischen Kontext oft als Zeichen für eine verminderte Intelligenz betrachtet. Dass Blindheit und Intelligenz oft in Beziehung gesetzt werden, lässt sich in bildhafter Redeweise beobachten. Biblische Redewendungen wie die Rede vom *blinden Blindenführer* (Mt 15,12.14; 23,16–24) stellen Menschen mit Sehbehinderungen als dumm, uninformiert, naiv und ahnungslos hin. Das Lukasevangelium nimmt dieses Motiv in Lk 6,39b auf: „Kann ein Blinder einen Blinden führen? Werden nicht beide in eine Grube fallen?“

Im Neuen Testament wird die Frage der geistig-spirituellen Blindheit in den Heilungserzählungen zur Glaubensfrage gesteigert. Sehen und Nicht-Sehen wird hier zur Metapher für Erkenntnis und Glauben und ist im biblischen Kontext häufig anzutreffen. Die Metapher ist fester Bestandteil der Theologie des Lukasevangeliums, wie die Lektüre von Lk 4,18 oder Lk 8,10 als Zitat von Jesaja 6,9–10 zeigt.²³⁷ Die Glaubensmetapher steht dabei immer im Kontext der Messiaserwartung: „Bei Lukas gewinnt die Vorstellung von Jesus als endzeitlichem Wunderpropheten, der seine Vollmacht gleichermaßen durch Taten wie Worte erweist, hervorgehobene Bedeutung (Lk 24,19).“²³⁸

Es zeigt sich abschließend: „Missbildung und Behinderung werden aus dem Ganzen der Schöpfung nicht ausgeschlossen, ihr metaphorischer Aussagegehalt ist, im Vergleich zu dem, der körperlicher Unversehrtheit zugeschrieben wird, aber ins Negative verschoben.“²³⁹ Damit ist die Bedeutung von Blindheit bzw. Behinderung ambivalent und benötigt einer klaren Positionierung bei der Textinterpretation, um der modernen Sicht auf Disabilities gerecht zu werden. Für die Bibeldidaktik ergibt sich zusätzlich die Frage, wie und warum sie sich dieser Herausforderung stellen soll. Das folgende Kapitel soll daher, bevor wir in die Textanalyse einsteigen, für die Religionspädagogik begründen, welche Beweggründe für eine disability-sensible Textthermeneutik und bibeldidaktische Aufbereitung eine Rolle

²³⁴ REIß, Blindheit, 196.

²³⁵ Vgl. ebd. 195.

²³⁶ Vgl. S. SCHORCH, Behinderung (AT), in: WiBiLex (2018), 1.

²³⁷ Vgl. B.R. REID/S. MATTHEWS, Luke 10–24, hg. von B.R. Reid, Bd. 43B (Wisdom Commentary), Collegeville in Minnesota 2021, 503–504. „Er hat mich gesandt, damit ich den Armen eine gute Nachricht bringe; damit ich den Gefangenen die Entlassung verkünde und den Blinden das Augenlicht.“ (Lk 4,18b+c)

²³⁸ KOLLMANN, Wundergeschichten, 203–204.

²³⁹ NEUMANN, Behinderte Menschen in Antike und Christentum, 39.

spielen. Hier soll das Bemühen um einen inklusiven Religionsunterricht argumentiert und eine Überleitung zur praktischen Auseinandersetzung geschaffen werden.

3.4.Diversität begreifen – Schieflagen reflektieren: Vorurteilsbewusste und inklusionsorientierte Religionspädagogik mit Anti-Bias

An dieser Stelle sei einleitend nochmals auf die menschenrechtliche Dimension hingewiesen: Inklusion ist ein Menschenrecht²⁴⁰ und ist essentiell für das Erreichen von Bildungsgerechtigkeit. Die Religionspädagogik ist hier in der Pflicht diese rechtliche Auflage im Sinne der Bildungsgerechtigkeit als Menschenrecht, aber auch im Sinne des Eigenverständnisses religiöser Bildung zu erfüllen. So versteht Bernhard Grümme Inklusion und den Umgang mit aufgeklärter Heterogenität als genuin religionspädagogisches Handeln –²⁴¹ der Religionsunterricht sei hierfür geradezu prädestiniert, um es mit den Worten Sabine Pemsel-Maiers auszudrücken.²⁴²

Auch wenn die Religionspädagogik den menschenrechtlichen Auftrag ernst nimmt, steht sie in der schulischen Umsetzung in einem Spannungsfeld. Schüler*innen sollten bestmöglich gefördert werden. Dies erfordert in der pädagogischen Arbeit Zuschreibungen und Klassifizierungen. Damit werden Zuschreibungen und Differenzen von außen erzeugt.²⁴³ Die Disability Studies kritisieren, dass Behinderungen vor allem als Zuschreibung von außen entstehen und die unfreiwillige Ausgrenzung aus der Gesellschaft zur Folge haben.²⁴⁴ Häufig werden in der pädagogischen Arbeit diese Differenzen betont, denn aufgrund eines „[...] menschenrechtliche[n] Verständnis[ses] wird das Phänomen der Behinderung als Quelle möglicher kultureller Bereicherung (sog. Diversity-Ansatz) angesehen“²⁴⁵.

Dieses pädagogische Spannungsfeld trifft im Religionsunterricht auf eine zweite Spannungsebene. Die Religionspädagogik bewegt sich zwischen der Spannung einer positiven Bewertung von Diversität,²⁴⁶ und einem teils diskriminatorischem biblischen Textbefund. Obwohl aus religionspädagogischer Perspektive „[...] das Bemühen im Vordergrund stehen

²⁴⁰ FLAKE/SCHRÖDER, *Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung*, 37.

²⁴¹ Vgl. B. GRÜMME, *Inklusion und aufgeklärte Heterogenität. Eine religionspädagogische Perspektive*, in: M. Geiger/M. Stracke-Bartholmai (Hgg.), *Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch (Behinderung – Theologie – Kirche)*, Bd. 10, Stuttgart 2018, 43–56, 43.

²⁴² Vgl. S. PEMSEL-MAIER/M. SCHAMBECK (HGG.), *Christlicher Glaube und Religionspädagogik. Zur Inklusion prädestiniert – zu kritischer Differenzierung verpflichtet*, in: *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*, Freiburg 2016, 53–72, 58.

²⁴³ Vgl. GRÜMME, *Inklusion und aufgeklärte Heterogenität*, 47.

²⁴⁴ Vgl. KRAUB, *Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs*, 33.

²⁴⁵ Ebd. 31.

²⁴⁶ Vgl. GRÜMME, *Inklusion und aufgeklärte Heterogenität*, 47.

[muss], Kindern eine Beziehung zwischen der Wundergeschichte und ihrem eigenen Leben zu eröffnen“²⁴⁷, muss auf negative Stereotypisierungen Bezug genommen werden, um der grundsätzlichen positiven Bewertung von Diversität Folge zu leisten. Hier hat die Religionspädagogik die Möglichkeit, soziale Missstände begreifbar werden zu lassen und Diversität als menschlich und gottgewollt anzuerkennen.

Damit übernimmt der Religionsunterricht eine selbstreflexive Aufgabe: will die Religionspädagogik diesen Aspekten gerecht werden, ist sie gefordert „[...] Differenz und Einheit, Identität und Gleichheit zu denken und zugleich reflexiv die eigenen Konstruktionsmechanismen der Begriffsbildung und der praktischen Operationalisierung selbstkritisch zu bedenken.“²⁴⁸ Religionspädagogik kann hier auch den Wahrheitsanspruch christlicher Überlieferung hinterfragen, indem sie sich hinsichtlich normativer Bestimmungen und Machtdynamiken befragt und diese Befragung in die Praxis des Religionsunterrichts inkludiert. Der Weg führt demnach über die Überwindung traditioneller „Normalitätshermeneutiken“ als einem selbstreflexiven Prozess.²⁴⁹

Damit verschiebt sich die Relevanzfrage der Heilungserzählungen: Die implizite These dieser Arbeit lautet, dass nicht der Wahrheitswert der Wunder im Zentrum des Bemühens von Religionsunterricht stehen soll, sondern neue *Relevanzen* gefunden werden müssen. Zwar sollen Berührungen zwischen den Schüler*innen und den Heilungserzählungen weiterhin Thema sein, der Fokus soll aber – wegführend von Leseweisen, die Missverständnisse produzieren können – hin zu den in den Texten eingeschriebenen Schief lagen und Machtverhältnissen verschoben werden. Warum also nicht weg von der Diskussion über Fakt, Fiktion und Zauberei hin zu einem Reflektieren über Schief lagen und Machtdifferenzen?

Dieser Ansatz ist nicht neu, denn viele Autor*innen beschäftigen sich mit der diskriminierenden Wirkmacht der biblischen Texte und deren Auswirkungen. Die Fragen, mit denen man innerhalb der Disability Hermeneutik von Bibeltexten konfrontiert ist, umfassen grob den Problemkomplex einer diversen Welt angesichts der göttlichen Schöpfung und einem *Gottesreich der Normalen*. Dahinter stecken systematisch anspruchsvolle Fragen, die sich anhand der Heilungserzählung zuspitzen lassen auf die Fragen: *Gute Schöpfung und behinderte Welt? Wie passt das zusammen?* Diese Fragen haben tiefe Relevanz im Leben betroffener Jugendlicher und berühren daher auch alle anderen Gleichaltrigen. So stellt eine Probandin mit Sehbehinderung (19 Jahre) in den alltagsexegetischen Untersuchungen von

²⁴⁷ KOLLMANN, Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46–52). Ein Wunder für Schulkinder, 63.

²⁴⁸ GRÜMME, Inklusion und aufgeklärte Heterogenität, 48.

²⁴⁹ Vgl. ebd. 48–54.

Jannieta Bartz die kritische Frage – und trifft damit genau den eben beschriebenen Fragenkomplex: „Gott gab uns das Leben, wieso sollte er das ändern und uns heilen?“²⁵⁰ Diese Frage hängt eng zusammen mit dem eigenen Gottesbild und richtet sich gegen die pauschale Auffassung, dass Menschen mit Behinderung immer nach Heilung streben.

3.5.Übergang zur Praxis: Bildung von Kategorien für die Weiterarbeit

Die vergangenen Kapitel haben sowohl die Unsicherheiten und Problemfelder in Bezug auf biblische Heilungserzählungen erörtert, als auch Möglichkeiten gegeben, diese zu reflektieren und zu kritisieren. Bisher wurde vor allem die Ambivalenz von biblischen Heilungserzählungen deutlich. Problematisch erscheinen negative Stereotypisierungen und Metaphern, die auf Kosten von Menschen mit Disabilities verwendet und tradiert werden. Andererseits konnten auch im biblischen Befund Teilhabe-Aspekte von Menschen mit Behinderungen genannt werden. Grundsätzlich stehen die Heilungserzählungen immer in der Spannung von Normalitätsvorstellungen und Differenzkategorien. Für heutige Leser*innen stellt sich außerdem die Frage nach der Historizität und Glaubwürdigkeit der Erzählungen und dem modernen Gesundheitsbegriff, der vor allem Gesundheit als machbar klassifiziert. Auf Grundlage dieser Problematiken wurde zum Schluss eine Relevanzverschiebung von dem Wahrheitswert der Heilungserzählungen hin zu einer Bibeldidaktik, die Machtdifferenzen wahrnimmt, analysiert und den Aspekt der Vielfalt und Teilhabe stark macht.

Vor diesem Hintergrund soll nun die Erstellung eines prägnanten Analyserasters erfolgen für die anschließende Textanalyse und die didaktischen Überlegungen. Dabei ist die Reflexion der in die Deutungsmuster eingeschriebenen Stereotypen für die methodische Vorgehensweise nötig. Um letztlich zeigen zu können, wie mit dem Anti-Bias-Ansatz bibeldidaktisch gearbeitet werden kann, müssen vor der Textanalyse Kategorien festgelegt werden, die sowohl für die Textanalyse als auch die anschließende didaktische Reflexion anwendbar sind.

Die Kategorien ergeben sich aus den vier Zielen des Anti-Bias-Ansatzes und bilden eine Synthese mit den kritischen Nachfragen an biblische Heilungserzählungen durch die Disability Perspektive. Fokus der Analyse sind Vorurteile, Machtdynamiken, Diversität und

²⁵⁰ J. BARTZ, Hoffnung für die Verzagten. Alltagsexegetische Zugänge von Jugendlichen zu biblischen Texten am Beispiel der Heilsweissagung in Jes 35, in: *K. Kammeyer/B. Roebben/B. Baumert* (Hgg.), *Zu Wort kommen lassen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion*, Stuttgart 2015, 165–180, 176.

schließlich Empowerment als Handlungsperspektive. Aus den bisherigen Kapiteln sollen auf Grundlage des Anti-Bias-Ansatzes vier Kategorien zur Anwendung kommen:

- (1) Vorurteilsbewusstsein
- (2) Machtkritik
- (3) Diversität
- (4) Empowerment

Die Kategorie (1) soll danach fragen, welche Vorurteile in den Texten sichtbar werden. Beispielsweise können folgende Fragen gestellt werden: Wie beeinflussen Schüler*innen und Lehrpersonen beziehungsweise die Leser*innen diese Stereotypen? Welche Eigenschaften werden Blindheit zugeschrieben? Was sagt das über Vorurteile zu biblischer Zeit aus? Wie kann der Text helfen, die eigenen Vorurteile zu hinterfragen? Welche Normvorstellungen beinhaltet der Text?

Die (2) Machtkritik als zweite Kategorie hat die diskriminierenden Verhältnisse im Blick bzw. die Auswirkungen der Vorurteile: gesellschaftliche Schieflagen. Mittels des Textes kann hinterfragt werden, wie Machtverhältnisse dargestellt werden. Welche Machtverhältnisse bestätigen oder verändern sich durch Heilung? Welche Schlüsse können zu Machtstrukturen in der Gegenwart gezogen werden? Wer hat Zugang und wem wird er verwehrt? Die Kategorie (3), Diversität, fragt nach der Einstellung zu Diversität und wie Inklusion stattfindet. Welche Relevanz hat die Heilung für Inklusion? Wie wird Vielfalt dargestellt? Wo ist Inklusion erkennbar?

Als letzte und abschließende Kategorie wird nach dem (4) Empowerment bzw. nach der Befähigung zum Handeln gefragt. Hier soll konkret darüber nachgedacht werden, welche Handlungsspielräume die Protagonist*innen vor und nach der Heilung haben. Wie wird Aktivität und Passivität ausgedrückt? Welche stärkenden Momente ergeben sich für diskriminierte Gruppen? Welche Impulse können aus dem Text für eine theologische Reflexion über Empowerment gezogen werden? Welche Impulse fördern Selbst- und Mitbestimmung? Wo erkennen wir Momente der Partizipation?

Der Raster strukturiert die exegetische Analyse von Lk 18,35–43 und die abschließende didaktische Reflexion. Der exegetische Teil dient dazu, die Forschungsfrage zu beantworten, wie mit dem Anti-Bias-Ansatz bibeldidaktisch gearbeitet werden kann. Der Fokus steht zuerst auf der exegetischen Analyse, denn diese soll als Basis für die weitere Beschäftigung dienen. Methodisch folge ich einer hermeneutischen Perspektive im Sinne Wolfhard Schweikers: „Der Schwerpunkt liegt auf der hermeneutischen Perspektive. Der Beitrag geht

also nicht vom Phänomen der Heilung oder von theologischen Vorstellungen des Heils aus. Er fragt vielmehr, wie in inklusiven Gruppen und von Personen in ganz unterschiedlichen Lebenslagen die Heilungswunder Jesu verstanden werden.“²⁵¹ Das Ziel ist eine an den Rezipient*innen orientierte, disability-kritische und vorurteilsbewusste Leseart von Lk 18,35–43.

Der Erkenntnisgewinn bzw. Ergebnis des Lehrstücks sollte ein mehrperspektivisches Verständnis der Heilungserzählung²⁵² sein, mit einem dazugewonnenen Gespür für eine disability-sensible Leseweise. Dazu wäre es wünschenswert, die Schüler*innen in ihrer Selbstständigkeit zu fördern und sie anhand ausgewählter Texte in ihrer eigenen Wahrheits- und Identitätsfindung zu bestärken.²⁵³ Darüber hinaus wird als Kompetenz angestrebt, dass Schüler*innen die Fähigkeit entwickeln oder aufbauen, Ungerechtigkeiten zu erkennen und sich zum Handeln befähigt zu fühlen.

Mit dem zusammengeführten Kategorienraster, den skizzierten Problemfeldern und den Lernzielen ist die Grundlage für den Praxisteil gelegt. Im nächsten Schritt wird Lk 18,35–43 entlang der vier Kategorien exegetisch untersucht; darauf aufbauend folgen die didaktischen Implikationen und die lehrstückhafte Inszenierung.

4. Anti-Bias-Ansatz und Bibeldidaktik: Eine vorurteilsbewusste Betrachtung von Lk 18,35–43

Es ist die Absicht dieses Kapitels eine kritische Reflexion der Bibelstelle mit einem rezeptionsorientierten Fokus anhand der vier festgelegten Kategorien vorzunehmen. Dabei wird versucht, die im Text vorhandenen Stereotypisierungen wahrzunehmen, machtkritisch zu analysieren und im Anschluss die Problemfelder für die religionspädagogische Praxis zu erarbeiten.

Eine Textdeutung für das weitere Vorhaben dieser Arbeit ist wichtig, damit man eine fundierte Interpretation des Textes vorweisen kann, welche die Bibelstelle unter dem Gesichtspunkt des Anti-Bias-Ansatzes betrachtet. Die so erarbeitete Vorlage bietet den Vorteil, dass man sich in der praktischen Unterrichtsarbeit nicht in einem Wirrwarr an Deutungsmöglichkeiten und Konzepten verläuft. Die Analyse der ausgewählten Perikope

²⁵¹ W. SCHWEIKER, Heil und Heilung, in: Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious diversity and education in Europe), Bd. 42, Münster 2020, 340–354, 340.

²⁵² Vgl. REIB, Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat, 164.

²⁵³ Vgl. ebd. 189.

soll als hermeneutischen Schwerpunkt die Disability-Perspektive haben und sich auf die Differenzkategorien „gesund – krank“ beschränken. Eine genaue historische Analyse oder ein synoptischer Vergleich ist nur in jenen Teilen wichtig, wo sie diese Frage berühren. Eine Gattungs-, Literar-, oder Redaktionskritik wird nicht durchgeführt. Die Textdeutung bewegt sich vor allem auf synchroner Ebene. Von einer detailgetreuen Exegese ist dies weit entfernt; wo es aber für die Fragestellung nötig ist, tiefer in den Text zu tauchen, wird das auch getan. Um erfolgreiches textliches Lernen anstoßen zu können, muss der Kontext eines Textes betrachtet werden. Für unsere Fragestellung ergibt sich daraus die Konsequenz, dass biblische Heilungserzählungen ganzheitlich betrachtet werden müssen. Dazu gehört auch die Betrachtung alttestamentlicher Blindenheilungen sowie außerbiblischer Heilungserzählungen. Die Textanalyse orientiert sich an den vier Kategorien, die aus der Beschäftigung mit dem Anti-Bias-Ansatz heraus extrahiert wurden. Im Durchgang durch den Text wird daher auf folgende Momente im Narrativ geachtet:

- (1) vorhandene Vorurteile (Vorurteilsbewusstsein)
- (2) soziale, religiöse und politische Schieflagen (Machtkritik)
- (3) Elemente der Anerkennung von Vielfalt und Inklusion (Diversität)
- (4) Momente von Handlungsdimensionen (Empowerment)

Darauf soll im Anschluss eine versuchte Deutung aufgebaut werden, die dann für die Ergebnispräsentation berücksichtigt werden soll. Eine zusätzliche Erörterung der Stolpersteine aus der traditionellen Wunderhermeneutik legen die Fallen offen, in die man aus religionspädagogischer Sicht nicht tappen sollte. Ein abschließendes Kapitel zum Textteil resümiert diese religionspädagogische Perspektive, bevor die Erkenntnisse im finalen Teil zu einem Lehrstück kulminiert werden.

Ἐγένετο δὲ ἐν τῷ ἐγγίξειν αὐτὸν εἰς Ἱεριχὺ τυφλός τις ἐκάθητο παρὰ τὴν ὁδὸν ἐπαίτων.	[35]	Als Jesus in die Nähe von Jericho kam, saß ein Blinder an der Straße und bettelte.
ἀκούσας δὲ ὄχλου διαπορευομένου ἐπυνθάνετο τί εἶη τοῦτο.	[36]	Er hörte, daß viele Menschen vorbeigingen, und fragte: Was hat das zu bedeuten?
ἀπήγγειλαν δὲ αὐτῷ ὅτι Ἰησοῦς ὁ Ναζωραῖος παρέρχεται.	[37]	Man sagte ihm: Jesus von Nazaret geht vorüber.
καὶ ἐβόησεν λέγων· Ἰησοῦ υἱὲ Δαυίδ, ἐλέησόν με.	[38]	Da rief er: Jesus, Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir!
καὶ οἱ προάγοντες ἐπετίμων αὐτῷ ἵνα σιγήσῃ, αὐτὸς δὲ πολλῷ μᾶλλον ἔκραζεν· υἱὲ Δαυίδ, ἐλέησόν με.	[39]	Die Leute, die vorausgingen, wurden ärgerlich und befahlen ihm zu schweigen. Er aber schrie noch viel lauter: Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir!

σταθείς δὲ ὁ Ἰησοῦς ἐκέλευσεν αὐτὸν ἀχθῆναι πρὸς αὐτόν. ἐγγίσαντος δὲ αὐτοῦ ἐπηρώτησεν αὐτόν·	[40]	Jesus blieb stehen und ließ ihn zu sich herführen. Als der Mann vor ihm stand, fragte ihn Jesus:
τί σοι θέλεις ποιήσω; ὁ δὲ εἶπεν· κύριε, ἵνα ἀναβλέψω.	[41]	Was soll ich dir tun? Er antwortete: Herr, ich möchte wieder sehen können.
καὶ ὁ Ἰησοῦς εἶπεν αὐτῷ· ἀνάβλεψον· ἡ πίστις σου σέσωκέν σε.	[42]	Da sagte Jesus zu ihm: Du sollst wieder sehen. Dein Glaube hat dir geholfen.
καὶ παραχρῆμα ἀνέβλεψεν καὶ ἠκολούθει αὐτῷ δοξάζων τὸν θεόν. καὶ πᾶς ὁ λαὸς ἰδὼν ἔδωκεν αἶνον τῷ θεῷ. ²⁵⁴	[43]	Im gleichen Augenblick konnte er wieder sehen. Da pries er Gott und folgte Jesus. Und alle Leute, die das gesehen hatten, lobten Gott.

4.1.Literarischer und narrativer Kontext von Lk 18,35–43

Bevor näher in das Narrativ eingetaucht wird, muss zuerst der Kontext geklärt werden. Der gewählte Ausschnitt von Lk 18,35–43 steht nach der dritten Leidensankündigung mit dem Nicht-Verstehen der Jünger (Lk 18,31–34), woraufhin direkt im Anschluss die Begegnung mit dem Blinden stattfindet.²⁵⁵ Die Erzählung von der Heilung des Blinden bei Jericho beschließt dieses Kapitel. Im Anschluss daran findet im Kapitel 19 ein Szenenwechsel statt. Jesus geht nun nach Jericho und begegnet in der Stadt dem Zöllner Zachäus. Erst danach zieht er nach Jerusalem hinauf. Im Gegensatz zu Markus, wo die Erzählung direkt vor Jerusalem nach der Durchreise durch Jericho stattfindet, liegt die Heilungserzählung bei Lukas zwar auch bereits am Weg zur Passion, findet aber zugunsten der Zachäus-Erzählung vor Jericho statt. Dass dies alles sich am Weg nach Jericho zuträgt, ist bestimmt kein Zufall. Die Blindenheilung ist im größeren Erzählszusammenhang in den Kontext des Reiseberichts in Lk 9,51–19,27 einzuordnen. Die Perikope bildet gewissermaßen den Übergang und Abschluss vor dem Einzug in Jerusalem (Lk 19,28ff.) und findet damit bereits auf dem direkten Weg nach Jerusalem statt. Dadurch ist es auch das letzte Wunder auf seiner Reise und fungiert bei Lukas als besondere Akzentsetzung.²⁵⁶ Im Kontext des Lukasevangeliums befindet sich der Großteil der Wundererzählungen im ersten thematischen Block vom Wirken Jesu in Galiläa und Judäa (Lk 4,14–9,50).²⁵⁷ Hier wendet sich Jesus den gesellschaftlich marginalisierten Gruppen zu und kündigt die Gottesherrschaft an, was aber erst im Kontext von

²⁵⁴ Alle Zitate aus dem griechischen Text sind entnommen aus: NESTLE-ALAND, *Novum Testamentum Graece*, hg. von B. Aland u. a., Münster ²⁸2012.

²⁵⁵ „Doch die Zwölf verstanden das alles nicht; der Sinn der Worte war ihnen verschlossen und sie begriffen nicht, was er sagte.“ (Lk 18,34)

²⁵⁶ Vgl. C. BÖTTRICH, *Das Evangelium nach Lukas*, Bd. 3 (Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament (ThHK)), Leipzig 2024, 362.

²⁵⁷ Vgl. D. DORMEYER, *Lukasevangelium*, in: D. Dormeyer u. a. (Hgg.), *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen ²2018, 191–199, 195–197.

Tod und Auferstehung verstanden werden kann. Dass die Blindenheilung vor Jericho hier herausfällt als eines von vier anderen Wundern, die nicht innerhalb dieses Teils stehen, unterstreicht ihre Wichtigkeit. Sie steht damit der Gottesherrschaft bereits viel näher als die Wunder zuvor. Sie lässt sich außerdem im Reisebericht in den Bedeutungszusammenhang der Gleichnisse einordnen.²⁵⁸

4.2. Struktur und Motive der Perikope

Das Lukasevangelium wird generell durch eine Wegmetaphorik gekennzeichnet – der von den Propheten angekündigte Weg (Lk 18,31–34) Jesu von Galiläa nach Jerusalem zu seinem schicksalshaften Tod.²⁵⁹ Ab dem Vers 18,31 kommt dieser Weg zur Vollendung und der Blinde vor Jericho nimmt eine Schlüsselposition auf diesem Weg ein.²⁶⁰

Der Aufbau der kurzen Heilungsperikope kann als typischer Aufbau einer jesuanischen Heilung charakterisiert werden.²⁶¹ Die Perikope von der Heilung des Blinden bei Jericho gehört zu der Gattung der Heilungserzählung und gehört zum Wunderrepertoire der synoptischen Evangelien sowie auch zur geographisch und zeitlich nahen Kultur der Spätantike der Evangelisten. Zur Struktur der Perikope ist zu sagen, dass sie sich nach der motivischen Kategorisierung Theißens²⁶² in mehrere Bestandteile zergliedern lässt. Anhand des tabellarischen Motivgerüsts (Abb. 1) kann man die Handlung folgendermaßen gliedern:

Jesus kommt zu Jericho – ein Blinder sitzt am Weg und bettelt – der Blinde hört Jesus und die Gefolgschaft – die Menge sagt ihm, was passiert – der Blinde ruft nach Jesus – die Menge befiehlt ihm zu schweigen – der Blinde ruft nach Jesus – Jesus bleibt stehen – die Menge führt den Blinden zu Jesus – Jesus fragt den Blinden nach seinem Bedürfnis – der Blinde äußert seinen Wunsch – Jesus spricht und heilt – der Blinde sieht und ist geheilt – der Blinde folgt ihm nach und preist Gott – die Menge lobt Gott.²⁶³ Hier können wir sehen, dass nach einer kurzen Überleitung im Vers 35a die Exposition den größten Teil der Perikope beansprucht.²⁶⁴

²⁵⁸ Vgl. ebd. 184–185.

²⁵⁹ Vgl. BÖTTRICH, Das Evangelium nach Lukas, 13.

²⁶⁰ Vgl. W. ECKEY, Das Lukasevangelium. Unter Berücksichtigung seiner Parallelen, 2 (Lk 11,1–24,53), Neukirchen-Vluyn 2004, 772.

²⁶¹ Vgl. KOLLMANN, Neutestamentliche Wundergeschichten, 61–64.

²⁶² Vgl. G. THEIßEN, Urchristliche Wundergeschichten. Ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der synoptischen Evangelien, Bd. 8 (Studien zum Neuen Testament), Gütersloh 1990, 57–81.

²⁶³ Handlungsgerüst nach dem Beispiel von U.U. KAISER, Neutestamentliche Exegese kompakt. Eine Einführung in die wichtigsten Methoden und Hilfsmittel, Stuttgart, Deutschland 2022, 117.

²⁶⁴ Vgl. BÖTTRICH, Das Evangelium nach Lukas, 363.

Die skizzierte Abfolge legt nahe, die Handlungsträger genauer zu betrachten: In welchen Machtgefügen stehen sie zueinander und wie werden sie textlich sichtbar? Eine Verbanalyse legt diese Machtgefüge offen: Wer spricht und wer schweigt? Wer entwickelt sich weiter und wer bleibt stehen?

4.3.Figuren- und Verbanalyse: Ambivalenz zwischen Aktivität und Passivität

Die Figur des Blinden ist zu Beginn im Fokus und wird auch im Verlauf weiter charakterisiert durch eine Figurenanalyse.²⁶⁵ Diese soll für die weitere Analyse herangezogen werden: die Figur des Blinden ist sehbehindert, sie sitzt und bettelt, erkennt Außenreize, ist fähig zu hören. Durch die Beschreibung wissen wir nicht, ob sie vollständig erblindet ist. Der Blinde wird in seiner Not nicht groß charakterisiert, und nur als Blinder (τυφλός) betitelt, was dem Zeitgeist von Lukas entspricht: „Luke does not have a modern concept of disability, nor should we expect him to. Within the Greco-Roman context, what we think of as ‘disability’ today would probably have been thought of in terms of ‘defect’ or ‘inability’.“²⁶⁶

Vor diesem Hintergrund konturiert Lukas die Figur auffällig aktiv im synoptischen Vergleich – bei gleichbleibender Anonymität. Damit steht die Blindenheilung bei Lukas im Gegensatz zu Mk 10,49.51: Markus spricht von einem blinden Bettler, der Bartimäus heißt, während Lukas über einen Blinden spricht, der bettelt.²⁶⁷ In Heilungsgeschichten werden die Geheilten oft nicht beim Namen genannt, da sie „[...] paradigmatisch für weitere Heilungen stehen können“²⁶⁸. Der Blinde wird auf Jesus aufmerksam, weil er offenbar schon von ihm gehört hatte.²⁶⁹ Seine schnelle Reaktion auf die Information, dass es Jesus sei, der sich nähert, spricht für einen bereits vorausseilenden Ruf Jesu.

Er sitzt wohl entlang des Weges (παρὰ τὴν ὁδὸν) und meldet sich selbstständig zu Wort. Er lässt sich dabei auch nicht von der Menge von seinem ausgesprochenen Wunsch abbringen. Der doppelte Hilferuf, der hier zuerst durch eine Ablehnung durch die Gefolgschaft abgewehrt wird, beschreibt eine besondere Ausdauer des Protagonisten. Vielleicht ist hier auch ein (Un-)Gerechtigkeitsbewusstsein oder ein individuelles Leid indirekt erkennbar: ein

²⁶⁵ Vgl. KAISER, Neutestamentliche Exegese kompakt, 121–126.

²⁶⁶ D.F. WATSON, Luce-Acts, in: The Bible and Disability. A Commentary (Studies in Religion, Theology and Disability), Waco in Texas 2017, 303–332, 304.

²⁶⁷ Vgl. ECKEY, Das Lukasevangelium., 777.

²⁶⁸ KAISER, Neutestamentliche Exegese kompakt, 73.

²⁶⁹ Vgl. THEIBEN, Urchristliche Wundergeschichten. Ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der synoptischen Evangelien, 60.

Bedürfnis nach Anhörung und Partizipation. Die Figur des Blinden hält sich nicht an Gepflogenheiten oder Normen und ruft unbeirrt nach Jesus. Er widersetzt sich dem Schweigebot und spricht seinen Wunsch offen aus. Nach der Heilung fügt er sich allerdings in die Menge ein, die sich plötzlich zum Volk gewandelt hat, und verschwindet in ihr.

Bei Durchführung einer Verbanalyse²⁷⁰ fällt auf, dass Lukas für den Blinden viele aktive Verben benutzt und ihm somit Selbstbestimmung einräumt: betteln, fragen, rufen, kommen, preisen, loben. Dabei fällt auch auf, dass die aktiven Verben im Verlauf der Perikope immer weiter zunehmen. Allerdings nimmt die Aktivität des Blinden gleichzeitig ab. Dass der Blinde zu Jesus *geführt* wird, könnte mit seiner Blindheit zusammenhängen, könnte hier aber auch eine bewusste Passivität des Blinden darstellen. Plötzlich spricht der Blinde auch nur noch auf Ansprache, und der Akt des Sehens ist ebenso im Passiv formuliert. Eine zuvor evozierte Kontrastierung zwischen dem Blinden und der Menge auf der wörtlichen Ebene durch die Wort-Oppositionen in den Versen 35–39 (gehen – sitzen, schweigen – schreien), wird in den Versen 43b+c durch ein Aufnehmen in die anonyme Menge aufgehoben.

Die Gegenbewegung der Erzählung markiert das Agieren Jesu: Während der Blinde sich sehr aktiv verhält, ist das Verhalten Jesu zunächst passiv, denn zuerst scheint er den Blinden nicht zu hören und einfach weiterzugehen. Durch das nochmalige Rufen des Blinden kommt ein Sinneswandel bei Jesus und er blieb stehen. Auch Jesus widersetzt sich damit der Menge. Das Rufen nach Gerechtigkeit ist energisch und selbstbestimmt. Gleichzeitig ist die Infantilisierung hier noch einmal doppelt deutlich geworden: Der Blinde kann sich nicht selbst helfen, sondern wartet auf jemanden, der ihm helfen kann.

Nachdem Jesus ihn zu sich bringen lässt, erfolgt ein kleiner Dialog zwischen den beiden, wonach die Heilung erfolgt. Die Wunderhandlung selbst wird ausgeklammert und lediglich durch ein wunderwirkendes Wort, das die Heilung vollbringt, ausgedrückt²⁷¹: ἀνάβλεψον· ἡ πίστις σου σέσωκέν σε. Es folgt die Konstatierung des Wunders, dass die Sehkraft wieder hergestellt und die Nachfolge ermöglicht wurde.

Die Figur des Blinden befindet sich in einer Spannung zwischen Selbstbestimmung und Angewiesenheit. Einerseits nimmt der Blinde eine aktive Rolle und fordert Gerechtigkeit ein. Andererseits werden in der Beschreibung der Figur zeitgenössische Erwartungshaltungen erfüllt. Während bei Mk 10,46–52 die Heilung bereits mehr oder weniger bei der szenischen

²⁷⁰ Vgl. KAISER, Neutestamentliche Exegese kompakt, 114.

²⁷¹ Vgl. THEIBEN, Urchristliche Wundergeschichten. Ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der synoptischen Evangelien, 74.

Vorbereitung vollzogen ist,²⁷² da der Blinde aufspringt und selbstständig zu Jesus läuft, gelangt der Blinde in Lk 18 nicht selbstständig zu Jesus. Jesus lässt ihn zu sich führen, damit ist der Blinde auf die Hilfe der Leute um ihn angewiesen. Hier wird ein Phänomen sichtbar, was in der Fachliteratur unter *doing Disability* diskutiert wird.²⁷³ Dieser Begriff beschreibt die Assimilierung von Seiten der Betroffenen, die sich in dieses Machgefüge eingliedern. Der blinde Mensch „leistet einen durch Selbstpraktiken in Teilen mitentworfenen Beitrag zur Konstruktion der Wirklichkeit des beschriebenen Settings.“²⁷⁴ So kann aber auch ein *undoing Disability* entstehen, indem die Person eben *nicht* den auferlegten Zuschreibungen entspricht. Hier kann der Blinde bei Jericho als Beispiel für *undoing Disability* herangezogen werden, da er etwas tut, das von ihm nicht erwartet wird: aufstehen und Teilhabe fordern. Er fügt sich auch nicht einfach ein und wartet auf die Hilfe, sondern er möchte selbst bestimmen, wann und von wem ihm geholfen wird.

Die angesprochenen Dynamiken manifestieren sich in den Orts- und Positionsangaben der Perikope. Deshalb rückt nun das Raumgefüge in den Mittelpunkt, um die Machtoppositionen zu entschlüsseln.

4.4.Raum- und Machtgefüge: Standort- und sprachbezogene

Ausgrenzung

Die Szenerie beschreibt einen Weg zu Jericho, auf dem die Menge am Blinden, der abseits des Weges sitzt, vorübergeht. Dass der Blinde am Wegesrand sitzt und bettelt, ist als eine Anspielung auf seinen sozialen Status außerhalb der Gesellschaft zu sehen und entspricht dem Bild, das Zeitgenoss*innen von blinden Menschen hatten. Denn der Blinde gehörte wohl „zum gewöhnlichen, erwartbaren Straßenbild [...]“²⁷⁵, da sich Bettler vor dem Stadtgebiet aufhielten und ganz besonders auf Almosen angewiesen waren.²⁷⁶

Neben dieser räumlich-sozialen Komponente, ist auch der geographische Standort zu betrachten: Als geographischer Tiefpunkt steht Jericho vor dem Aufstieg zum höhergelegenen Jerusalem und ist ein zutiefst politisch aufgeladener Ort; er wird deshalb häufig als die politische Befreiungsgeschichte Israels, als eine Art politische Auferstehung gedeutet.²⁷⁷ Da der

²⁷² Vgl. W. GRUNDMANN, Das Evangelium nach Markus, Bd. 2 (Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament), Berlin ¹⁰1989, 298.

²⁷³ Vgl. SCHULZ, Disability meets Diversity, 7–8.

²⁷⁴ Ebd. 9.

²⁷⁵ BÖTTRICH, Das Evangelium nach Lukas, 363.

²⁷⁶ Vgl. ebd.

²⁷⁷ Vgl. ALBRECHT, Blindheit und Lähmung, 121.

Blinde vom Kult ausgeschlossen war, wie im Kapitel *Behinderung und Blindheit in der Bibel und in der biblischen Welt* erläutert, bleibt ihm auch der Zugang zu Jerusalem verwehrt und ihm wird sein Platz vor der Stadt zugewiesen.

Dass aber hier der Blinde einer Metaphorisierung zum Zwecke des *Normalen* unterzogen werde, um ihn „[...] damit für die Endzeithoffnung auf ‚Normalisierung‘ aller Menschen zu funktionalisieren [...]“²⁷⁸ wird zurecht als störend empfunden, denn „Veränderung in der Zukunft wird nur als ‚Normalisierung‘ der Unnormalen und als Verschwinden ihrer störenden Eigenschaften gedacht. Heilung geschieht nur an den Abweichenden, nicht an der Umgebung [...]“²⁷⁹.

Was als gesichert gelten kann – und das macht die Heilungserzählungen besonders – ist, dass Jesus sich in Galiläa den Kranken und sozial Isolierten zuwandte. Die synoptischen Evangelien sind gefüllt mit Geschichten von Begegnungen mit Outcasts und sozial Benachteiligten.²⁸⁰ Auch, wenn wir den genauen Status des Blinden in der Geschichte nicht kennen, wird hier auf der Textebene ein Bild eines sozial Benachteiligten gezeichnet, dem sich im nachfolgenden Verlauf Jesus zuwendet. Fischer beschreibt in diesem Zusammenhang: „Krankheiten und ‚Behinderungen‘ wie Blind- und Taubheit oder Einschränkungen körperlicher Bewegungsfreiheit wirken in Gesellschaften, die keine kompensatorischen medizintechnischen Hilfsmittel zur Verfügung haben, auch sozial isolierend.“²⁸¹ Dazu sieht Fischer in den Psalmen den Beweis für den Leidensdruck der durch Krankheit exkludierten Menschen.

Vor diesem Hintergrund ist die jesuanische Zuwendung zu Randgruppen nicht nur heilsgeschichtlich, sondern auch sozialpolitisch lesbar. Jesus richtet sich an die zeitgenössische Gesellschaft mit einem Ruf zur Inklusion. Narrativ werden hier die von der Norm abweichenden Menschen für die Endzeithoffnung der Normalisierung instrumentalisiert. Dabei adressiert die Heilung die Abweichenden und nicht jene, die sie zu den Anderen gemacht haben. Das Umfeld, das die Barrieren schafft, erfährt keine Heilung und der Weg führt über die Normalisierung und Anpassung jener Menschen, die in den neutestamentlichen Texten als die außerhalb der Gesellschaft Stehenden wahrgenommen werden.

Die Differenzen zwischen den Normal- und Andersbefähigten werden im Narrativ offenbar und in der Heilungsperikope artikuliert und rezipiert: Die Reaktion der Menge im Vers 39

²⁷⁸ SCHIEFER FERRARI, (Un)gestörte Lektüre von Lk 14,12–14, 28.

²⁷⁹ Ebd. 27.

²⁸⁰ Vgl. DIERK, Hauptsache gesund?!, 101; Vgl. E. LOHSE, Die Wundertaten Jesu. Die Bedeutung der neutestamentlichen Wunderüberlieferung für Theologie und Kirche, Stuttgart 2015, 125.

²⁸¹ FISCHER, Inklusion und Exklusion, 17.

steht nicht voraussetzungslos im Raum, sondern basiert auf einer Tradition der Aggression gegenüber Menschen mit Behinderungen in der Bibel, wie es sich beispielsweise in 2 Sam 5,6–8 in Form von Hass als Reaktion von David zeigt.²⁸² Figurativ gesprochen oder nicht, legitimiert sie die Zurückweisung und verweist Betroffene gleichzeitig an ihren sozialen Standort außerhalb des Hauses. Durch das Gebot zum Schweigen verweist die Menge den Blinden an seinen sozialen Platz als Bettler am Wegesrand und nicht als Teil der nachfolgenden Gemeinschaft. Noch viel stärker als im Lukasevangelium tritt textlich gesehen Othring im Markusevangelium (Mk 10,46–52) auf. Durch die zuerst schroffe Abweisung des Blinden durch die Menge wird betont: „Du gehörst nicht zu uns! Du bist anders!“ Diese Kontrastierung wurde – nach Schiefer Ferrari – vor allem durch die Exegese in den Text hineingeschrieben, denn es bleibt fraglich, ob der Evangelist diese drastischen Unterschiede derart intendiert hatte.²⁸³

Die beschriebenen Raum- und Machtgefüge lassen sich disability-kritisch mit Schiefer Ferraris drei Differenzmotiven fassen: Subsumierung, Infantilisierung und Anonymisierung.²⁸⁴ Durch die Darstellung eines anonymen Menschen, der offenbar der Gruppe der *Blinden* zuzuordnen ist, findet sowohl eine Subsumierung, eine Infantilisierung, als auch eine Anonymisierung des Protagonisten statt. Die gleichzeitige Erwähnung von *betteln* und dem Blinden im selben Vers subsumiert die stereotype Gruppe von Menschen mit Sehbehinderungen unter einer sozial ausgegrenzten, auf Hilfe angewiesene Gruppe, die im Kontrast steht zu der vorbeigehenden Menschenmenge. Für die Beschreibung des Blinden, der im Gegensatz zu Markus hier bei Lukas anonym bleibt, erfolgt die substantivierende Verwendung der Zuschreibung *blind* (τυφλός). Wie bereits erwähnt wurde, kennt das Neue Testament noch kein Wort für Disability im Allgemeinen. Unter dem Begriff Blindheit werden daher unterschiedliche Sehbehinderungen subsumiert.²⁸⁵

Trotz des Schweigebots durch die Vorangezogenen (οἱ προάγοντες) im Vers 39, lässt Jesus den Blinden zu sich bringen, und das „[...]“ unterstreicht die Souveränität, mit der Jesus eingreift [...]“²⁸⁶. Fast spürt man hier eine Trotzreaktion Jesu, der sich gegen den Mainstream durchsetzt und ein Exempel statuieren möchte nach dem Motto „Habt ihr denn

²⁸² Vgl. GOSBELL, *The Poor, the Crippled, the Blind, and the Lame*, 156.

²⁸³ Vgl. SCHIEFER FERRARI, (Un)gestörte Lektüre von Lk 14,12–14, 19–21. Schiefer Ferrari bezieht sich hier auf die Rede Jesu an einen Gastgeber und die darauffolgende Parabel in Lk 14,16–24. Hier wurden die starken Gegensätze häufig in den Text hineininterpretiert, sind aber laut Schiefer Ferrari in der Gesamtperspektive des Kapitels 14 und dem gesamten Lukasevangelium nicht haltbar.

²⁸⁴ Vgl. ebd. 19–27.

²⁸⁵ Vgl. GOSBELL, *The Poor, the Crippled, the Blind, and the Lame*, 120.

²⁸⁶ ECKEY, *Das Lukasevangelium.*, 777.

nichts gelernt?“ Damit setzt Lukas hier eine punktuelle Machtumkehr, indem Jesus sich dem Outcast zuwendet. Jesus geht allerdings vorerst nicht auf ihn zu, sondern lässt ihn im Vers 40 von den Umstehenden zu sich führen. Das hebt das zuvor ausgesprochene Zugangsverbot aus und bereitet den theologischen Akzent der Messianität Jesu vor.

4.5. Prophetische Resonanzen: Christologische Aspekte im Dialoggeschehen

Lukas evoziert in dieser kurzen Perikope die alttestamentlichen Messiashoffnungen bei der zeitgenössischen Leserschaft im Dialoggeschehen. Als der Blinde merkt, wer an ihm vorübergeht, ruft er „Jesus, du Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir!“ (Lk 18,38b) Die Anrede mit dem Titel Sohn Davids sind als Zitate prophetischer Texte zu sehen (Jes 35,5f.; 9,5–6).²⁸⁷ Damit in Verbindung stehen auch die prophetischen Verheißungen in der Bildsprache der Blindheit (Jes 59,1–21),²⁸⁸ die in Verbindung zu der utopischen Hoffnung Jesajas (Jes 29,18; 35) stehen. Damit ist in der Heilungserzählung auch „[...] die politische Vision von einer gerechten Gesellschaft [...] über sein energisches Schreien unlösbar verbunden mit der individuellen Hoffnung des Blinden, endlich wieder aufblicken zu können.“²⁸⁹

In Zusammenhang mit dem Jüngerunverständnis in Lk 18,34 liegt die Interpretation nahe, die Blindheit als innere Verslossenheit gegenüber der Messianität Jesu zu betrachten. Der Blinde bezeichnet im Vers 38 Jesus als Sohn Davids und beweist damit, dass er verstanden hat, wer da wirklich des Weges geht, während die Jünger zuvor im Vers 34 noch im Dunkeln tappen.²⁹⁰ Damit ist eine innere Glaubenseinsicht des Blinden durch die Benennung der christologischen Titel konstatiert.

Den Zusammenhang zwischen Blindheit und Glaube unterstreicht Lukas auch durch die Wegmetaphorik: ὁδός als Metapher für christlichen Glauben findet man in Lukas des Öfteren (Lk 1,76), und der Weg kommt auch hier bei der Blindenheilung zentral und explizit zur Geltung.²⁹¹ Einer machtkritischeren Auffassung folgend, die dieser Arbeit zugrunde liegt, müsste man allerdings davon Abstand nehmen und versuchen, diese eingepprägten Metaphern zu erklären, zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen, ohne den Text zu verzerren.

²⁸⁷ STIMPFLE, Hermeneutische Zugänge zu neutestamentlichen Heilungserzählungen, 9.

²⁸⁸ Vgl. ALBRECHT, Blindheit und Lähmung, 133.

²⁸⁹ Ebd. 139.

²⁹⁰ Vgl. BÖTTRICH, Das Evangelium nach Lukas, 363.

²⁹¹ Vgl. A.A. JUST, Luke. 9,51–24,53, in: Concordia commentary, St. Louis in Montana 2004, 710.

Solche Metaphern schlagen sich bis in aktuelle Auslegungen nieder, denn selbst in einem im Jahr 2024 erschienenen neutestamentlichen Kommentar kann man eine derartige Stimmung wahrnehmen: Hier ist beispielsweise die Rede davon, dass der Blinde ja über feinere Sinne verfügt wohl aufgrund seiner Blindheit und damit die Messianität Jesu vor den Jüngern wahrnimmt.²⁹² Solche Zuschreibungen sind im biblischen Befund nicht eindeutig festzustellen, aber durch die Exegese erleben sie permanente Legitimation. Diese Zuschreibungen beeinflussen wie Heilung im Text weiter verstanden wird und kennzeichnen auch die missionarische Intention, die Lukas der Heilung beimengt.

Wie die Christologie, die auf die wahre Messianität Jesu zugespitzt wird und Mission zusammenhängen, wird im Folgenden erklärt.

4.6.Missionarische Intention: Heilung durch Beziehung

Von zentraler Bedeutung ist die Zuwendung Jesu zu dem Blinden, der anhand der Aussprache der christologischen Titel Jesus bereits als den Messias erkannt hat. Bei der Begegnung zwischen Jesus und dem Blinden verzichtet Lukas auf eine große szenische Ausgestaltung und richtet sein Augenmerk auf feine Nuancen im Beziehungsgeschehen durch den Dialog. Beachtet man die Sprechakte „[...] baut [er] gegenüber Mk die Aktivität des Blinden aus, kürzt aber seine Begegnung mit Jesus ab.“²⁹³ Das Wunder selbst – so Christian Böttrich – passiert einzig bei Lukas im synoptischen Vergleich mit einem dezidierten Heilungswort beziehungsweise einer Heilungsaufforderung,²⁹⁴ ohne explizite Beschreibung der Heilung. Die vorangehende Frage an den Blinden, was er denn für ihn tun könne, ist keine gewöhnliche Aussage innerhalb der Heilungserzählungen.²⁹⁵ Es ist ein Hinweis auf die von Gerd Theißen belegte implizite „missionarische Intention“, die die Redakteur*innen der Evangelien in den Text eingeschrieben haben.²⁹⁶ Das ist ein Motiv, das auch aus profanen Heilungserzählungen antiker Herrscher bekannt ist: „Antiker charismatischer Wunderglaube hat in vielen Fällen propagandistischen Charakter.“²⁹⁷ Wie beispielsweise die Heilungen durch Vespasian. Der neutestamentliche Wunderglaube scheint die propagandistische Mission als

²⁹² Vgl. BÖTTRICH, Das Evangelium nach Lukas, 364.

²⁹³ Ebd. 362.

²⁹⁴ Vgl. ebd.

²⁹⁵ Vgl. REID/MATTHEWS, Luke 10–24, 503.

²⁹⁶ Vgl. THEIßEN, Urchristliche Wundergeschichten. Ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der synoptischen Evangelien, 257.

²⁹⁷ Ebd. 258. Theißen kritisiert hier allerdings zu Recht, dass derart pauschale Aussagen, dass Wunder ein in der Gesamtantike auftretendes Phänomen sind und gewissermaßen alltäglich waren, nicht sinnvoll sind. Dafür ist der Zeitraum und der geographische Raum zu grob umrissen.

Motiv zu übernehmen, aber wandelt sie radikal ab. Der Fokus liegt auf dem Beziehungsgeschehen: „Ihr Ziel ist die Christus-Zugehörigkeit, die als Beziehungsgeschehen eine radikal-vertrauende und kenotisch-hingabebereite Verbindung darstellt und so ein Anderswerden und Neusein führt.“²⁹⁸ Das heißt:

„Es handelt sich um kein ungefragtes Missionieren, oder ein Brainwashing, sondern um Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des Menschen, der vor ihm steht, und ein aus dem Glauben gewirktes Handeln. Aber nicht nur durch den Glaube Jesu, sondern auch vor allem durch den Glauben des Blinden.“²⁹⁹

Diese missionarische Intention kann und soll insofern in eine in die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen projizierte Deutung übernommen werden, als dass die Inklusion von Menschen mit Behinderungen längst ein Menschenrecht ist – etwas, von dem Leser*innen der Antike natürlich noch keine Ahnung hatten.³⁰⁰ Der Missionsgedanke und der Aufruf zur Umkehr, der in der Blindenheilung steckt, müssen ernstgenommen werden. Die Gefahr bei einer Deutung besteht hier allerdings darin, dass eine allzu einseitige Ethisierung vorgenommen wird, mit dem Ziel einer inklusiven Kirche. Problematisch ist dies allerdings nur, wenn diese Inklusion mit der Aufhebung des *Unnormalen* und der körperlichen Wiederherstellung in einen Normalzustand verbunden wird.³⁰¹

Die Aussage „Was soll ich dir tun?“ steht auch für die programmatische Hinwendung zu den Armen, Kranken und sich in Not Befindenden im Lukasevangelium – ein Motiv, das vor allem in diesem Evangelium hervortritt.³⁰² Der zuvor verdoppelte Hilfeschrei bezeugt die Fähigkeit und das Recht der eigenen Fürsprache, wie sie zum Beispiel auch in Lukas 18,3–5ff. auftaucht.³⁰³ Es ist ein Schrei nach Gerechtigkeit und über das Unrecht verwehrter Hilfe. Der Blinde selbst beschließt, dass er wieder sehen möchte. Ob es um eine reale Wiederherstellung des Augenlichts, oder eine Bestärkung des individuellen Glaubens geht, ist zweitrangig. Die Hauptsache ist, dass hier einerseits der Blinde nach seiner Intention gefragt wird, und andererseits durch die ich-bezogene Aussage seine Integrität bewahrt bleibt. Außerdem bestärkt es die Rolle des Protagonisten als handelndes Subjekt und als Individuum trotz seiner Anonymität.

²⁹⁸ STIMPFLÉ, Hermeneutische Zugänge zu neutestamentlichen Heilungserzählungen, 29.

²⁹⁹ A.M. UNTERWEGER, Von Grenzen und Grenzüberschreitung am Glaubensweg. Die Heilung des Blinden bei Jericho und dessen Implikationen für eine grenzüberschreitende Didaktik, in: Lehrveranstaltung „010017 SE Bibeldidaktik NT (2019S)“ Seminararbeit (2019), 16.

³⁰⁰ Vgl. FISCHER, Inklusion und Exklusion, 21.

³⁰¹ Vgl. SCHIEFER FERRARI, (Un)gestörte Lektüre von Lk 14,12–14, 32.

³⁰² Vgl. W. TRUTWIN, Die gute Nachricht. Eine Einführung in die Welt der Bibel, Düsseldorf 1970, 317.

³⁰³ Vgl. REID/MATTHEWS, Luke 10–24, 502. „Sollte Gott seinen Auserwählten, die Tag und Nacht zu ihm schreien, nicht zu ihrem Recht verhelfen, sondern zögern?“ (Lk 18,7)

4.7. Nachfolge und Inklusion: Heilung durch Partizipation

Damit verschiebt sich der Akzent von der Heilung selbst, zu Beziehung und Teilhabe. Die Heilung geschieht als reine Worthandlung: „Es kommt ihnen nicht auf die Details der Heilung an. Über die Wunder selbst und den wunderhaften Vorgang machen sie kaum einmal eine Aussage.“³⁰⁴

Im Griechischen weist das „κύριε, ἵνα ἀναβλέψω“ auf eine Zukünftigkeit hin und kann auch mit *sollen* übersetzt werden.³⁰⁵ Das ἀναβλέψω taucht in diesem Absatz drei Mal und auch in Lk 4,18 auf. In Lk 4,18 wird Jesaja (Jes 61,1) zitiert und stellt somit einen direkten Zusammenhang zu der alttestamentlichen Messiasoffnung her.³⁰⁶

Hinter dem Verb ἀναβλέπω verbirgt sich kein normales *Sehen*, sondern ein *Aufsehen* durch das Präfix ἀνα. Es ist also kein Wunder, dass diese Textstelle traditionell als ein moralisches oder *spirituelles Aufsehen* gedeutet worden ist beziehungsweise als eine innere (Glaubens-)Einsicht.³⁰⁷ Das ἀναβλέπω bleibt in der Bedeutung bei Markus und Lukas offen. Das Fehlen des konkreten Heilungshandelns lässt die Interpretation für eine rein spirituell-geistliche Heilung offen.³⁰⁸

Die Bedeutungsdimension lässt aber auch die Interpretation als ein *Aufsehen zu sich selbst* zu: Plötzlich hat der sehende Blinde Ansehen in einer Gesellschaft, aus der er ursprünglich ausgeschlossen wurde. Vielleicht ist daher gerade das ἀναβλέπω ein Hinweis darauf, dass es eben *nicht* um eine spirituell-moralische Heilung geht, sondern mehr um eine Anerkennung seines Zustands. Der Folgevers widerspricht dieser Deutung nicht und zeigt nicht nur den starken Glauben des Blinden, sondern vor allem den wiedergewonnenen Lebenswillen, der zur Nachfolge motiviert (Lk 18,42: „Da sagte Jesus zu ihm: Du sollst wieder sehen. Dein Glaube hat dir geholfen.“).

Die semantische Offenheit von ἀναβλέπω korrespondiert mit reiner sozial-religiösen Öffnung: Die bereits angesprochene Verwehrung religiöser Teilhabe aufgrund der Blindheit wird hier direkt von Jesus kritisiert, indem am Ende der Perikope die Wiederaufnahme in *das Volk* steht. Hier liegt die Kritik Jesu, die er dadurch zum Ausdruck bringt, dass er den Blinden im Anschluss an die Heilung innerhalb seines Gefolges nach Jerusalem bringt – ein

³⁰⁴ SCHWEIKER, Heil und Heilung, 342.

³⁰⁵ Hier übersetzt die Einheitsübersetzung von 1980 beispielsweise folgendermaßen: „Da sagte Jesus zu ihm: Du sollst wieder sehen. Dein Glaube hat dir geholfen.“ (Lk 18,42)

³⁰⁶ Vgl. JUST, Luke, 9,51–24,53, 708–709.

³⁰⁷ Vgl. I.U. OLEKAMMA, The healing of blind Bartimaeus (Mk 10,46–52) in the Markan context. Two ways of asking, Bd. 23 (Europäische Hochschulschriften. Theologie 672), Frankfurt a. M. u.a. 1999, 212–214.

³⁰⁸ Vgl. ebd. 215–216.

Gang, der ihm bisher vermutlich verwehrt war –, und wendet sich somit gegen die strukturell-religiöse Diskriminierung. Die Perspektive ist daher keine exklusive, sondern eine zutiefst inklusive: „Die Zuwendung Jesu zum Kranken signalisiert eine andere Perspektive: Leiden und Schwäche werden in die Gottesbeziehung integriert, sie grenzen nicht aus.“³⁰⁹ So wie jede menschliche Gesellschaft ist auch das alte Israel durchzogen von einer hierarchischen Ordnung, die sich rund um Differenzkategorien gruppiert. Allerdings, so meint Irmtraud Fischer, werden in biblischen Texten diese Machthierarchien zugleich zutiefst hinterfragt.³¹⁰

Narrativ markiert das abschließende Gotteslob die (Re-)Integration des Blinden. Die Heilung in dieser Perikope wird mit dem Zusatz „Dein Glaube hat dir geholfen“ (Lk 18,42b) beschrieben und der Demonstration des Wunders als Nachfolge mit einem Gotteslob. Dieses Motiv kommt auch bei der Heilung des Gelähmten (Lk 5,26) vor, wird im Markusevangelium aber ausgelassen. Die Nachfolge, die am Ende der Perikope enthalten ist, wird oft als Motiv tugendhafter, christlicher Lebensführung im Doppelwerk Lukasevangelium und Apostelgeschichte als eine tägliche Aufgabe von Christ*innen verstanden. In der Antike diente die literarische Figur des Weges als Demonstration des menschlichen Lebenswandels und – christlich gesprochen – der Umkehr.³¹¹ Dieses Prinzip wird programmatisch für das lukanische Doppelwerk in Apg 3 in Zusammenhang mit der Heilung des Gelähmten im Tempel festgeschrieben: „Also kehrt um und tut Buße, damit eure Sünden getilgt werden“ (Apg 3,19). Historisch gesehen wurde dieser innerbiblische Auftrag ernst genommen und führte in der christlichen Ethik zu einer regelrechten Hingabe an Kranke und Behinderte, die sich allerdings ambivalent gestaltet:

„Die zeitgleich zur Zuwendung zum Kranken immer auch tradierte Distanz gegenüber dem Kranken, insbesondere gegenüber dem Behinderten liegt hier begründet; auf dieser Grundlage können in der beginnenden Moderne Kranke und vor allem Behinderte als Objekte eines christlich motivierten Besserungsstrebens aufgefasst werden.“³¹²

Diese Objektifizierung schafft eine gesellschaftliche wie kirchliche Isolation, die Menschen mit Behinderungen zwar zum Objekt, nicht aber zum Subjekt von Glauben werden lassen.

³⁰⁹ DIERK, Hauptsache gesund?!, 101.

³¹⁰ Vgl. FISCHER, Inklusion und Exklusion, 21.

³¹¹ Vgl. S. SCHREIBER, Begleiter durch das Neue Testament, Düsseldorf 2006, 115.

³¹² R. ANSELM, Gesundheit, Krankheit, Behinderung, in: R. Lachmann/G. Adam/M. Rothgangel (Hgg.), Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch. Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 4, Göttingen 2015, 232–342, 335.

Die Verhinderung der Teilnahme am Gottesdienst von Menschen mit Krankheiten bestätigt diese Annahme: „Schöpfungsgemäßes, gelingendes Menschsein wird diesen defizitären Aspekten gegenübergestellt: am Ende der Wundererzählung ist der Gelähmte geheilt und in die Gottesdienstgemeinde integriert.“³¹³ Das Gotteslob, das am Ende der Perikope steht, ist vor diesem Hintergrund zu verstehen. Es ist ein Hinweis auf die (Wieder-)Aufnahme in die religiöse Gemeinschaft, da eine Teilnahme an Gottesdiensten von nun an möglich sein wird. Nachdem hier ausgehend vom Text die diskriminierenden Motive dekonstruiert wurden, soll im Folgenden darüber reflektiert werden, welche problematischen Motive aus den traditionellen Leseweisen der Heilungswunder als Hindernisse und Herausforderung für die didaktische Umsetzung resultieren. Viel zu leichtfertig gehen wir oft mit einer metaphorischen Leseweise ans Werk, ohne die Machtdimensionen und Stereotypisierungen zu hinterfragen. Diese Hindernisse lassen sich auf ein paar wenige Deutungsweisen zusammenfassen. Die Problemhorizonte, die damit einhergehen, werden im Folgenden thematisiert. Traditionelle Leseweisen bilden gewissermaßen einen Gegenentwurf zu einer Deutung, die die vier Dimensionen Vorurteilsbewusstsein, Empathie, Machtkritik und Empowerment berücksichtigt. Es sind häufige Leseweisen, mit denen wir im Unterricht konfrontiert werden und die zum Teil negative Stereotypisierungen und Machtgefälle weiterhin legitimieren.

4.8.Abschließende Deutung unter Berücksichtigung des Anti-Bias-Ansatzes auf der Grundlage von einer disability-kritischen Leseweise der Bibel

Die Analyse des Textes hat gezeigt, dass in der Textwelt bereits viele Stereotypen eingeschrieben sind. Die Sicht auf Blindheit unterscheidet sich zur heutigen Perspektive, gleicht sich aber auch in vielen Punkten. Wie können diese Beobachtungen nun zufriedenstellend gedeutet werden? Kurz gesagt: Jeder Weg, der einen beeinträchtigten Menschen als zur Teilnahme befähigt wahrnimmt, ist eine Heilung. Partizipation ist das Schlüsselwort. Allerdings darf die Partizipation nicht ausschließlich den Weg über die körperliche Heilung gehen, denn sonst verkommen die biblischen Heilungserzählungen zu Normalisierungsgeschichten.³¹⁴ Diese Perspektive ist schwierig in den Köpfen zu verankern. Selbst Betroffenen fällt diese Ansicht schwer. Die Akzeptanz der Seheinschränkungen kommt oft einer Heilung gleich.

³¹³ HAGENE, Zeiten der Wiederherstellung, 140.

³¹⁴ Vgl. D. WILHELM, Wer heilt hier wen? Und vor allem: wovon? Über biblische Heilungsgeschichten und andere Ärgernisse, in: Schlangenbrut 16 (1998), 10.

So beschreibt bei den Alltagsexegeten eine Probandin (17 Jahre), die selbst eine Sehbehinderung hat:

„Jetzt, ein halbes Jahr später, hat sich zwar nicht die alte Sehstärke eingestellt, aber ich habe Möglichkeiten und Wege aufgewiesen bekommen, die ein Leben mit schlechterem Sehen nach wie vor ermöglichen, ohne Nennenswertes entbehren zu müssen. Dazu zählen zum Beispiel technische Hilfsmittel. [...] Wenn ich es mir recht überlege, dann könnte ich heute nach einem halben Jahr sagen, dass ich einen Heilungsprozess hinter mir habe. Es klingt paradox. Aber für mich persönlich ist Heilung nicht unbedingt die körperliche Heilung von Krankheit oder Behinderung, sondern kann sich auch auf den Prozess beziehen, in dem man lernt mit der Behinderung oder der Krankheit zu leben.“³¹⁵

Heilung wird hier als Akzeptanz des Zustands interpretiert, zeigt aber auch, dass Partizipation das grundlegende Bedürfnis hinter der Behinderung ist und nicht die Wiederherstellung des Sehsinns. Jesu Handeln wird im Zuge der Heilung oft als ein Vorgriff auf die erlösende Auferstehung – auf die Befreiung durch den Messias – gelesen. Dabei handle es sich aber um eine Auferstehung, die bereits im Hier und Jetzt wirkt, wenn man sie als *Lebenshilfe* interpretiert, für die man nicht zuerst ins Jenseits gelangen muss.³¹⁶ Eine Verbesserung der Lebensqualität, die unmittelbar mit einer vorurteilsbewussten Haltung zu tun hat: ein Leben ohne Diskriminierung bedingt durch Kategorisierungen und Stereotypisierungen ist für die Entfaltung des Menschen notwendig und befreiend.

Dazu gehört, dass man als Betroffene*r und Nicht-Betroffene*r akzeptiert, dass menschliches Leben vielfältig ist: „Narben, Male, die das Leben in den Körper eingeschrieben hat, sind die ständige Präsenz des Nicht-Heilen“³¹⁷. So eine Ansicht nimmt den lebenden Körper in all seinen Verletzungen ernst. Auch die Verletzungen von Jesus sind noch sichtbar nach dem Tod und sind in der Begegnung mit Thomas nicht ausgelöscht (Joh 20,19–29). Das bedeutet, „[...] dass die Wunden und das Kreuz mit der Auferstehung nicht restlos verschwunden sind.“³¹⁸ Auch in den Disability Studies wird die Verletzbarkeit des Menschen zum vorherrschenden Merkmal und nicht mehr die Perfektion beziehungsweise die Unversehrtheit unserer Körper.³¹⁹ „Vielleicht sind sie gar nicht die fehlerhaften Ausschuss-Exemplare der göttlichen Werkstatt, sondern bewusste Sonderanfertigungen.“³²⁰ So heißt es in

³¹⁵ BARTZ, Hoffnung für die Verzagten, 175–176.

³¹⁶ Vgl. S. SCHÄFER-BOSSERT, Signifikant anders. Über Auferstehungen, Gleichzeitigkeiten und Grenzüberschreitungen, in: I. Falk/A. Bieler/Evangelische Frauen in Deutschland e.V. (Hgg.), So ist mein Leib. Alter, Krankheit und Behinderung – feministisch-theologische Anstöße, Gütersloh 2012, 179–209, 189.

³¹⁷ Ebd. 192.

³¹⁸ Ebd. 191.

³¹⁹ Vgl. SCHIEFER FERRARI, Gestörte Lektüre von Mk 2,1–12, 630.

³²⁰ KRAHE/METTERNICH, Kraft oder Kränkung, 26.

einem Statement der Theologin Susanne Krahe, die aus ihrer eigenen Betroffenheit heraus die neutestamentlichen Heilungserzählungen kritisch betrachtet und deren gewaltvolles Potenzial erkennt.

Für dieses Argument finden sich auch innerlukanische Belege. Lukas gibt bereits an früherer Stelle die Interpretation der Heilung: Im Kapitel 14 beim Gleichnis zum Gastmahl zeigt er auf, dass Blinde am Mahl im Gottesreich teilhaben werden (Lk 14,21). Der inklusive Charakter, den die Perikope bei Lukas hier einnimmt, ist also bereits im Kapitel 14 vorausgenommen. Auffallend ist hier, um die Heilungserzählung deuten zu können, dass in Lk 14,21 die Blinden nicht als geheilte Blinde, also als Menschen ohne Sehbehinderung, charakterisiert werden, sondern dass sie *mit* ihren Einschränkungen am Mahl teilhaben. Die Heilung ist somit in diesem Kontext als eine Grenzüberschreitung zu betrachten: naturwissenschaftliche Grenzen, körperliche Grenzen, soziale Grenzen und Glaubensgrenzen. Kein Evangelist macht das so vehement wie Lukas.³²¹

Diese Deutungen entsprechen auch dem Anti-Bias-Ansatz: Eine Anerkennung der Differenz unter Abbau der störenden Bilder vorurteilsbehafteter Narrationen schafft eine ehrliche empathische Akzeptanz von Vielfalt.

Der Appell an die Nächstenliebe ist sowohl historisch als auch aus einer Disability-Sicht mit Vorsicht zu genießen, wie der Hinweis von Ulrike Kaiser zeigt:

„Aber auch pragmatische Textdeutungen im Sinne ethischer Appelle an Hilfsbereitschaft und Nächstenliebe sollten kritisch überprüft werden, denn sie treffen nicht notwendig die Intention einer Wundergeschichte [...]“³²²

Die Perikope vereinfacht als ethischen Appell zu interpretieren, führt zu einer Objektivierung der Betroffenen. Die Phase von Empowerment, die aus der Perikope hervorgeht, geht damit verloren, wenn die Aussage auf christliche Nächstenliebe verkürzt wird. Vielmehr sollte die Annahme von Diversität und die Förderung echter Teilhabe im Vordergrund stehen. Die Ergebnisse der Exegese und der Versuch einer zeigen, dass die Blindenheilung Vorurteile sichtbar macht, Machtverhältnisse thematisiert und Impulse für eine diversitätssensible Theologie bietet. Diese Erkenntnisse werden im folgenden Kapitel aufgegriffen, um die didaktische Relevanz der Perikope zu reflektieren.

³²¹ Vgl. N. NEUMANN, Die Überwindung sozialer Grenzen im Lukasevangelium, in: M. Geiger/M. Stracke-Bartholmai (Hgg.), Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch (Behinderung – Theologie – Kirche), Bd. 10, Stuttgart 2018, 141–156, 141.

³²² KAISER, Neutestamentliche Exegese kompakt, 142.

4.9. Identifizierte Problemhorizonte aus der Sicht des Anti-Bias-Ansatzes in der Relektüre von Lk 18,35–43

Aufgrund des übernatürlichen Charakters der Wundererzählungen sind sie im Laufe der Geschichte immer wieder mit der Frage nach ihrer Glaubwürdigkeit verknüpft.³²³ Klaus Wegenast meint dazu, dass das Problem mit den Wundern „[...] nur im Zusammenhang mit dem jeweiligen Bewußtseinsstand einer Gesellschaft sinnvoll thematisiert werden kann.“³²⁴ Demnach kann man seit der Aufklärung vor allem von zwei Deutungsmustern sprechen, die im Gegensatz zueinander stehen: Das rationalistische und das supranaturalistische Verständnis. Der erste Weg möchte die Wunder als historische Ereignisse verstanden wissen, die einem Missverständnis gleich durch die Augenzeugen zu einem Wunder wurden. Supranaturalistische oder fundamentalistische Auslegungen sehen echte historische Berichte von wirklich stattgefundenen Wundern.³²⁵

Bis zur Aufklärung habe man die Wunder größtenteils widerspruchsfrei hingenommen,³²⁶ mit dem Aufkommen der modernen Naturwissenschaften kam es aber zur „Brüchigkeit [des] supranaturalistischen Denkens im Licht der Aufklärung“.³²⁷ Die naturwissenschaftliche Durchdringung der Gesellschaft führte zum Aufkommen des christlichen Rationalismus, der versuchte, die Wundererzählungen vernunftgemäß zu erklären und seine Hochzeit Anfang des 19. Jahrhunderts erlebte.³²⁸ Fortan stellte man sich die Frage, wie sich denn die Wunder zugetragen haben könnten und suchte nach rationalen, mit der Naturwissenschaft im Einklang stehenden Erklärungen.

Der Versuch, die Heilungswunder medizinisch zu deuten, ist dem Rationalismus zuzuordnen und erfreute sich innerhalb der biblischen Hermeneutik immer wieder großer Beliebtheit. So stürzen sich auch heute immer wieder Wissenschaftler*innen auf die Texte, um sie mit modernen Methoden unserer modernen Weltsicht anzupassen. Das geht oft zu Lasten des Textes, da er entweder als nicht glaubhaft, also falsch, kategorisiert wird, oder aber der Text wird verzerrt, um ihn für naturwissenschaftliche Modelle passend zu gestalten.³²⁹

³²³ ZIMMERMANN, Von der Wut des Wunderverstehens. Grenzen und Chancen einer Hermeneutik der Wundererzählungen, 27.

³²⁴ K. WEGENAST, Wundergeschichten im Unterricht. Ein religionspädagogisches Doppelproblem, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 51 (1999), 32–46, 32.

³²⁵ Vgl. ebd.

³²⁶ Vgl. KOLLMANN, Rehabilitierung mythischen Denkens, 4.

³²⁷ Ebd.

³²⁸ Vgl. ebd. 6; Vgl. ZIMMERMANN, Von der Wut des Wunderverstehens. Grenzen und Chancen einer Hermeneutik der Wundererzählungen, 29.

³²⁹ Vgl. ZIMMERMANN, Von der Wut des Wunderverstehens. Grenzen und Chancen einer Hermeneutik der Wundererzählungen, 29–30.

Die Folge ist eine Überrationalisierung, die den Fokus auf medizinische Diagnosen und Krankheitsbilder beschränkt. Die rationalistische Exegese und damit die Leben-Jesu-Forschung zeigt ihre Auswüchse vor allem an den neutestamentlichen Wundererzählungen, da man versucht „[...] die biblischen Texte unter allen Umständen als Abbildung einer historisch faßbaren [sic!] Wirklichkeit zu betrachten.“³³⁰ Das resultiert zum einen darin, die Wunder als nicht geschehen zu interpretieren, da es rein naturwissenschaftlich nicht möglich ist. Zum anderen führt es zu einem zwanghaften Suchen nach Diagnosen der Protagonist*innen,³³¹ um das Wunderbare doch noch geschehen zu lassen. Dies ist vorerst ein verständliches Vorhaben, laut Bee-Schroedter.³³² Wunder und Heilungen sprengen naturwissenschaftliche Denkkategorien, müssen aber für die Exeget*innen dennoch in Form biblischer Texte eine Berechtigung haben. Solche Diagnosen der Krankheitsbilder sind allerdings nicht nur unnötig, sondern auch unmöglich.³³³

4.9.1. Diskreditierung zur literarischen Figur: Tiefere Bedeutung hinter oberflächlicher Wundererzählung

Im Gegensatz dazu wird im Zuge der Entwertung als historischer Tatsachenbericht innerhalb der Bultmannschen Entmythologisierung, die sich aus dem rationalistischen Textverständnis heraus ergibt, die Echtheit der Heilungswunder endgültig aberkannt. Als Lehrperson muss man damit rechnen, mit Aussagen seitens der Schüler*innen konfrontiert zu werden, die am Wirklichkeitsgehalt der Erzählungen zweifeln, da sie in einem von Naturwissenschaften geprägten Wirklichkeitsverständnis heranwachsen. Problematisch scheint im Zuge dieser Entmythologisierung die völlige Enthistorisierung der biblischen Erzählung und die Reduzierung der Heilungswunder auf ihren kerygmatischen Wert. Dabei wird die Leserschaft zum „Adressat des Kerygmas“³³⁴, anstatt eine eigenständige Rolle im subjektiven Auslegungsprozess zu bekommen. Damit werden weder die Leser*innen ernst genommen,³³⁵ noch die Betroffenen, da der Text sich rein auf die Glaubensbotschaft konzentriert.

³³⁰ H. BEE-SCHROEDTER, Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen, Stuttgart 1998, 69.

³³¹ Vgl. ZIMMERMANN, Von der Wut des Wunderverstehens. Grenzen und Chancen einer Hermeneutik der Wundererzählungen, 29.

³³² Vgl. BEE-SCHROEDTER, Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen, 70.

³³³ Vgl. SCHIEFER FERRARI, Gestörte Lektüre von Mk 2,1–12, 641.

³³⁴ M. SCHAMBECK, Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht (UTB Theologie, Religion 3200), Göttingen 2009, 19.

³³⁵ Vgl. ebd. 20.

Die Entwicklung, Heilungserzählungen als Stück Literatur zu sehen, nimmt ihren Ausgang in der Trennung des historischen Werts des Texts und dem Kerygma. Für Bultmann haben zwar die Heilungsereignisse selbst keine historische Wirklichkeit, aber dennoch sieht er sie als Mitteilung der Ängste und Sorgen der Ursprungsgemeinde. Diese Botschaften zu verstehen, ist nötig, um die gesamte formale Textgestalt zu verstehen.³³⁶ Geprägt von Bultmann und seiner kerygmatischen Hermeneutik, die sich auch wesentlich im sozialgeschichtlichen Ansatz niederschlägt, werden „[...] die Wundererzählungen damit zum entbehrlichen Verpackungsmaterial tieferer theologischer Aussagen degradiert [...]“³³⁷. Diese Theorie Bultmanns ging in den hermeneutischen Religionsunterricht ein, „[...] der das Bemühen in den Mittelpunkt stellte, die Heilungsgeschichten im Religionsunterricht in einem tieferen Sinn als Glaubenszeugnisse zu erschließen und ein persönliches, auf die eigene Existenz bezogenes Aneignen der biblischen Texte zu fördern.“³³⁸ Was das für einen Einfluss auf die Deutung hat, wird im folgenden Zitat gut zusammengefasst:

„Als unmittelbare Folge dieser Betrachtungsweise dominierte lange Zeit eine redaktionsgeschichtlich ausgerichtete Wunderforschung, in der die historische Frage nach den Wundern Jesu als zweitrangig galt und weitgehend ausgeblendet wurde. Stattdessen rückten die Haltung der Evangelisten gegenüber der Wunderüberlieferung, in der man wesentliche Teile der neuzeitlichen Wunderkritik vorweggenommen sah, und das metaphorische Verständnis des Wunders als Träger der Glaubensbotschaft in den Mittelpunkt des Interesses.“³³⁹

Die Autorenschaft – die Evangelisten – und deren ursprüngliche Intention rückt hier weiter in den Vordergrund, wie die Heilungserzählungen für die (Erst-)Leserschaft verstanden werden soll. Was zählt ist die metaphorische Aussagedimension des Textes. Das ist auf den verkehrten Körper bezogen eine übliche literarische Figur: „So wird der gebeugte, welke, aufgedunsene, disproportionale und asymmetrische, verwachsene, grotesk entstellte, sich unkontrolliert bewegende, hinkende oder lahme, stammelnde, sich blind vorwärts tastende Körper zu einer metaphorischen Figur, anhand derer abstrakte, sinnlich nur indirekt erfassbare Vorgänge, Sachverhalte oder Ideen anschaulich und evident werden.“³⁴⁰

Im biblischen Bereich gibt es verschiedene Modelle, die sich als metaphorische Betrachtungsweise etablierten, die Bee-Schroedter in *Neutestamentliche Wundergeschichten im*

³³⁶ Vgl. BEE-SCHROEDTER, *Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen*, 75.

³³⁷ KOLLMANN, *Schwierige Texte für den Religionsunterricht?*, 105.

³³⁸ Ebd.

³³⁹ KOLLMANN, *Rehabilitierung mythischen Denkens*, 10.

³⁴⁰ DEDERICH, *Körper, Kultur und Behinderung*, 116.

Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen zusammenfasst. Sie nennt die wichtigsten Vertreter der kerygmatischen Exegese, die stark mit übertragenen und metaphorischen Deutungen arbeiten: Rudolf Bultmann sieht in den biblischen Texten die Bedürfnisse und Sorgen der Trügergemeinde, was Hermann Gunkel als „Sitz im Leben“ umschreibt³⁴¹, für den Bultmann-Schüler Klein als Mittel zur Darstellung der abstrakten Glaubensbotschaft dient³⁴² und bei Walter Schmithals zu einem Sinnbild für das gegenwärtige Handeln Gottes erhöht wird.³⁴³ Kerygmatisch wird diese Deutungsweise auf die Spitze getrieben, indem Vertreter*innen in ihrer Geringschätzung der neutestamentlichen Wunder betonen: „Den konkreten Handlungen selbst komme keinerlei Beweiskraft zu, sie seien im Gegensatz zu den Worten Jesu für alle möglichen Deutungen offen.“³⁴⁴ Zur bildhaften Auslegung äußert sich Ruben Zimmermann: „Hier ist die ‚Hermeneutik des Verdachts‘ angesagt, denn eine solche Auslegung entzieht den Texten ihre literarische Gestalt und missachtet somit ihre wesenseigene Medialität.“³⁴⁵ Didaktisch gesehen zeigt sich hier das Problem der Loslösung der Geschichte, die grundsätzlich Wahrheitsanspruch hat, vom theologischen Gehalt, der dahinterliegt. Die bewusst gewählte literarische Form verkommt zu einem reinen Symbol. Ingo Baldermann stellt daher zurecht die Fragen: „Also nur ein Symbol?, und das meint: Also nicht wirklich geschehen?“³⁴⁶

Im Zusammenhang der übertragenen Bedeutung der Heilungsgeschichten ist „[...] nicht zuletzt der Ansatz von Ingo Baldermann zu erwähnen, die Wundergeschichten mit Hilfe von Psalmworten als Hoffnungs- und Mutmachgeschichten zu erschließen, welche die Tür aus der Situation der Verzweiflung ein Stück weit öffnen [...].“³⁴⁷ Genauso wie der Ansatz Theißens befinden sich diese Ansätze bereits in der rezeptionsästhetischen beziehungsweise sozialgeschichtlichen Tradition, propagieren aber durchaus einen Gegenwartsbezug biblischer Texte zur Deutung der eigenen Wirklichkeit. Tiefenpsychologisch hat man es rein mit einer spirituellen Heilung im Sinne einer Glaubenserkenntnis zu tun. Blindheit kann in diesem Zusammenhang auch für das (absichtliche) Nicht-Sehen oder Nicht-Glauben der Herrlichkeit Gottes stehen, während das *wieder sehend sein* den bedingungslosen Glauben und

³⁴¹ BEE-SCHROEDTER, Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen, 75.

³⁴² Ebd. 78.

³⁴³ Ebd. 79.

³⁴⁴ Ebd. 80.

³⁴⁵ ZIMMERMANN, Von der Wut des Wunderverstehens. Grenzen und Chancen einer Hermeneutik der Wundererzählungen, 35.

³⁴⁶ I. BALDERMANN, Einführung in die biblische Didaktik (Die Theologie), Darmstadt 2007, 76.

³⁴⁷ KOLLMANN, Schwierige Texte für den Religionsunterricht?, 106.

Nachfolgerschaft ausdrückt. Nicht zuletzt hat sich diese Deutungsweise in der Religionspädagogik niedergeschlagen:

„Dieses [sozialgeschichtliche] Verständnis der Wundererzählungen als handfester Hoffnungs- und Protestgeschichten der kleinen Leute, in denen Alltagserfahrungen durchbrochen, Grenzen überwunden und Möglichkeiten sozialen Handelns aufgezeigt werden, hat der Religionspädagogik neue Perspektiven erschlossen.“³⁴⁸

Die Möglichkeit der Identifikation mit den Heilungserfahrungen in den Bibeltexten eignet sich für die Bearbeitung im Unterricht und ermöglicht, sie als Träger für individuelle Hoffnung zu erfahren: „Der Leser kann sich mit den kleinen Figuren der Geheilten identifizieren und sich selbst die Heilung zusprechen lassen.“³⁴⁹

Die Kritik, die man an ein metaphorisches Literaturverständnis herantragen kann, ist jene, dass selbst wenn nicht direkt über den Menschen mit Behinderung gesprochen wird, sondern er nur als Stellvertreter für eine theologische Aussage dient, „[...] die metaphorische Rede doch nicht ohne Auswirkungen für diejenigen Menschen [bleibt], die den Stoff für die Metaphernbildung liefern.“³⁵⁰ Das heißt, dass die teils negativen Bilder, die transportiert werden, auch negative Stereotypen mit aufbauen und tradieren, selbst wenn blinde Menschen in diesem Fall nicht direkt negativ adressiert werden. Markus Dederich schreibt dazu weiter, dass Metaphern gerade deshalb als schwierig eingestuft werden müssen, weil sie in der Lektüre nicht als Metaphern wahrgenommen werden. Letztlich sind sie damit ein Machtinstrument.³⁵¹

4.9.2. Normalitätsvorstellungen und Othering in der Hermeneutik

Im Zuge der Fragestellung dieser Arbeit müssen wir uns mit den Normvorstellungen, die sich aus den Heilungserzählungen ergeben, beschäftigen. Nur so kann man sowohl die Auswirkungen auf die Bibeldidaktik als auch die Schüler*innen in ihrer Rezeption verstehen. Verführerisch schien und scheint für Exeget*innen die angenommene Objektivität, die die naturwissenschaftlichen Methoden suggerieren, weil sie „[...] somit als exakte Abbildungen der Gesamtwirklichkeit schlechthin [...]“³⁵² galten. Der Anschein von objektiven Methoden ist, dass wir objektive Ergebnisse erhalten, die absolute Gültigkeit haben. Dadurch werden

³⁴⁸ KOLLMANN, Wundergeschichten, 205.

³⁴⁹ DORMEYER, Lukasevangelium, 196.

³⁵⁰ DEDERICH, Körper, Kultur und Behinderung, 117.

³⁵¹ Vgl. ebd.

³⁵² BEE-SCHROEDTER, Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen, 70.

auch Normvorstellungen festgelegt, die in der Folge rezipiert werden. Durch naturwissenschaftliche Betrachtungsweisen erhalten Theorien und Modelle schnell einen Gesetzescharakter.

Die medizinische, auf naturwissenschaftlichen Aspekten beruhende Hermeneutik der Heilungen bringt allerdings den Vorteil, dass danach gefragt wird, woran Menschen leiden. Es ist kein rein spirituelles Leiden, sondern eine reale, medizinische Tatsache. Findet man keine passende Diagnose, fällt dann häufig das Wort *psychosomatisch* und macht ein körperliches Symptom zu einem psychischen Leiden. Das kann als Abwertung der realen Umstände verstanden werden.³⁵³

Das Reich Gottes wird oft als etwas Heiles, Vollkommenes betrachtet, in dem Unvollkommenheit keinen Platz findet. Die Fragestellung, wie das Reich Gottes beschaffen ist, gehört in die systematische Theologie zur Grundlagenforschung und ist nicht Teil dieser Arbeit. Wohl aber ist es in diesem Zusammenhang wichtig darüber zu reflektieren, was man gemeinhin unter *Himmel* versteht und wer dort wie einen Platz findet. Das Gottesreich ist in der Vorstellung vor allem auch eine Aufhebung menschlichen Leidens. Die Krankenheilungen sind dafür gewissermaßen eine Vorschau auf die künftige Herrschaft Gottes, in der keine körperlichen Gebrechen mehr existieren. Diese Utopie einer leidlosen Wirklichkeit ist zunächst nicht problematisch, nur „[...] die Art der Einbindung von Menschen mit Behinderungen in diese Zukunftsvision [...]“³⁵⁴ ist es.

Die Vollendung des Menschen, wie seines menschlichen Körpers, ist also der erstrebenswerte Zustand am Ende dieser Heilsgeschichte. Der Gedanke der heilen Welt rührt von der Vorstellung der guten Schöpfung Gottes, in der wir Menschen als Ebenbild Gottes existieren. Diese Imago-Die-Lehre steht im Zusammenhang mit den alttestamentlichen Ausschlusskriterien zum Priesterdienst durch Behinderung.³⁵⁵ Diese religiöse Dimension der Gottesebenbildlichkeit hat durch den exklusiven Charakter immer auch eine soziale Dimension; oder, wie Krauß es ausdrückt: „Die religiöse Ächtung ging dementsprechend mit der sozialen Ächtung einher.“³⁵⁶

³⁵³ Vgl. G. SCHOLZ, Didaktik neutestamentlicher Wundergeschichten, Bd. 10 (Arbeiten zur Religionspädagogik), Göttingen 1994, 96.

³⁵⁴ M. GEIGER, „... und die Zunge des Stummen jubelt“. Jes 35 als Ausgangspunkt für eine Utopie der Inklusion, in: I. Falk/A. Bieler/Evangelische Frauen in Deutschland e.V. (Hgg.), So ist mein Leib. Alter, Krankheit und Behinderung – feministisch-theologische Anstöße, Gütersloh 2012, 81–105, 81.

³⁵⁵ Vgl. KRAUß, Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs, 35.

³⁵⁶ Ebd.

Die „[...] Diskrepanz zwischen göttlicher Gutheit, Wahrheit und Schönheit und weltlicher Fragmentarität wie menschlicher Kontingenz [...]“³⁵⁷ führt unausweichlich zu der Frage der Existenz von Impairment. Diese Frage hat nicht nur weltlich-soziale, sondern auch kerygmatische Folgen und ist keineswegs nur im Jenseits zu verorten. Die Konsequenz der Erfahrung von Impairment wird hier im „narrativen Gewand“ verkleidet: Als „[...] Behebung der Schädigung [der Schöpfungsordnung, der Normalität] in Gestalt der Wiederherstellung der Gesundheit [...]“³⁵⁸ sind Texte wie Jes 35 zu verstehen.³⁵⁹ Damit wird „[d]as Konnotat „Andersheit“, das daraus resultiert [...] zur axiomatischen Gesellschaftswirklichkeit.“³⁶⁰

Aus den vergangenen Kapiteln sollte klar hervorgegangen sein, dass eine der Grundproblematiken der Heilungserzählungen ist, dass sie eine Form der Diskriminierung enthalten, die eine Stilisierung von Menschen(-gruppen) als die vermeintlich Anderen im Gegensatz zu den gottgewollt *Normalen* narrativ verkleidet. Durch das Begreifen dieser fundamentalen Prozesse können wir die zeitgenössischen Probleme von Rassismus und Xenophobie besser analysieren und uns mit ihnen auseinandersetzen.³⁶¹ Dabei müssen wir auch feststellen, dass biblische Texte, wie auch andere kulturelle Güter, wesentlich dazu beitragen, dass solche kulturellen Zuschreibungen verbreitet und gefestigt werden: „Im Zusammenhang mit kulturellen Zuschreibungen und Unterscheidungspraktiken wie ‚Wir und die Anderen‘ werden *Fremdheit* und *Andersheit* permanent hergestellt, konstruiert und befestigt.“³⁶²

Das wird dadurch bezeugt, dass in biblischen Texten gerne von „den Blinden“ und „den Tauben“ gesprochen wird. Es verwundert im textlichen Zusammenhang nicht, denn es gab in der hebräischen Bibel kein Wort für das Phänomen Disability,³⁶³ sondern nur für spezielle Zuschreibungen, die anhand körperlicher oder geistiger Einschränkungen vorgenommen wurden. Als Grund für Othering gibt Janosch Freuding an: „Menschen reagieren auf eigene Verunsicherungen mit Strategien des Fremdmachens – sie machen ‚das Fremde‘ fremder, um ‚das Eigene‘ eigener zu machen.“³⁶⁴ Im Zusammenhang mit dem Normdiskurs oben liegt die Verunsicherung in der Abweichung von der scheinbar normalen Schöpfungsordnung durch Krankheit oder Behinderung. Die Trennung basierend auf Differenzen in der

³⁵⁷ STIMPFE, Hermeneutische Zugänge zu neutestamentlichen Heilungserzählungen, 25.

³⁵⁸ Ebd. 29.

³⁵⁹ Vgl. GEIGER, „... und die Zunge des Stummen jubelt“. Jes 35 als Ausgangspunkt für eine Utopie der Inklusion, 89. „Dann werden die Augen der Blinden geöffnet, auch die Ohren der Tauben sind wieder offen. Dann springt der Lahme wie ein Hirsch, die Zunge der Stummen jauchzt auf.“ (Jes 35,5–6)

³⁶⁰ STIMPFE, Hermeneutische Zugänge zu neutestamentlichen Heilungserzählungen, 13.

³⁶¹ Vgl. REDDY, Hier bist Du richtig, wie Du bist!, 25.

³⁶² Ebd. 14.

³⁶³ Vgl. GOSBELL, The Poor, the Crippled, the Blind, and the Lame, 115.

³⁶⁴ J. FREUDING, Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung, Bd. 29 (Religionswissenschaft), Bielefeld 2022, 47.

Gesundheit erfolgt vor allem in prophetischen Texten deutlich, aber auch im Lukasevangelium. Der bereits angesprochene Text in Jesaja zeigt klar die Wiederherstellung und Wiederaufnahme der Anderen durch die Behebung ihrer körperlichen Unzulänglichkeiten. Verschärft noch durch die Sprache über die Gruppe in der dritten Person zeichnet sich ein Bild der Exklusion.³⁶⁵

Die Protagonist*innen in den Heilungserzählungen werden häufig (nur) durch ihre Krankheit charakterisiert und sind meist anonym. Für Personen mit Behinderungen ist es wichtig – und hier wird Disability-Kritik nun mit Exegese verknüpft –, dass sie selbst immer als Personen mit eigenständiger Würde wahrgenommen werden. Als Individuen mit zahlreichen Eigenschaften, die sich nicht allein auf ihren Mangel reduzieren lassen. Der Blinde von Jericho ist in diesem Kontext ein Paradebeispiel: In der ausgewählten Heilungserzählung wird dem Blinden vor Jericho nicht einmal ein Name gegeben.

In der Tradition Adolph von Harnacks wird der behinderte Körper in dieser Auslegungstradition als eine stumme Bühnenrequisite gebraucht für die heilende Befreiung oder einfach nur als Symbol für den guten Willen der christlichen Gemeinschaft.³⁶⁶ Ein Mensch mit Behinderung wird also nur als Requisit gebraucht, um christliche Werte zu demonstrieren. Ein inklusives Gegenangebot würde aber die Dominanz des Normalen nicht leugnen können. Dazu werden Betroffene oft als hilfsbedürftig dargestellt. Problematisch an dieser Betrachtungsweise ist vor allem die Reduzierung der Personen auf deren Impairment – in unserem Fall der Blindheit – als alleiniges Merkmal,³⁶⁷ was zur kritischen Nachfrage nötigt, weshalb gerade Kranke für diese Funktion erhalten müssen?³⁶⁸

4.9.3. Krankheit als und durch Sünde – Sünde als Grund für Nicht-Heilung

Ein sehr wirkmächtiges Normierungsnarrativ verbindet Behinderung mit Schuld. Diese Sichtweise hat eine lange Tradition und kann gewissermaßen als zeitgenössisch zum Bibeltext aufgefasst werden. So war Blindheit in der Antike sehr negativ behaftet, da sie als eine Strafe der Götter gesehen wurde. „Die Krankheit des Blinden muss nach gemeinantikem Verständnis als Störung des homöostatischen Gleichgewichts der Körperkräfte verstanden

³⁶⁵ Vgl. GEIGER, „... und die Zunge des Stummen jubelt“. Jes 35 als Ausgangspunkt für eine Utopie der Inklusion, 92–95.

³⁶⁶ BETCHER, Disability and the Terror of the Miracle Tradition, 170.

³⁶⁷ Vgl. BARTZ, Warum heilt mich dieser Jesus nicht?, 52.

³⁶⁸ Vgl. STIMPFLE, Hermeneutische Zugänge zu neutestamentlichen Heilungserzählungen, 23.

werden.³⁶⁹ Vor allem innerbiblisch lassen sich Belege finden, die diese Perspektive auf Blindheit stützen. Gerade im Johannesevangelium zeigt sich die „Dichotomie von Sünde und Werk Gottes“³⁷⁰ in Hinblick auf Behinderung. Behinderung entspricht also der Schöpfungsordnung als Entzug der Gesundheit aufgrund von Fehlverhalten. Laut Lk 11,34–36 ist der Sehsinn essenziell für die *Erleuchtung* des Körpers, und somit lebt der blinde Mensch nicht nur körperlich, sondern auch seelisch in der Dunkelheit.³⁷¹ In Jes 6,9.10 ist explizit die sündhafte Abkehr von JHWH als Grund für die Behinderung genannt: „Die körperliche Abweichung dient zur Illustration der Schuld, und deren Heilung zur Illustration für die Verwandlung der Welt“³⁷² – verstanden als moralische Umkehr. Dieser alttestamentliche Topos des Tun-Ergehen-Zusammenhangs, der hier zu tragen kommt, schreibt die Schuld für Krankheit oder Behinderung den Betroffenen selbst zu; somit gehen diese auf eigene Verfehlungen und dadurch Gottesferne zurück.³⁷³

Freilich gibt es auch innerbiblisch Gegenbeispiele: „Jesus hatte bei der Heilung eines Blindgeborenen [Joh 9,3] betont, dass dessen Behinderung kein Merkmal persönlicher oder ererbter Schuld sei.“³⁷⁴ Auch im Buch Hiob, der moralisch unverschuldet in seine Krankheitsmisere hineinstolperte, finden wir die Kritik an der sündhaft verschuldeten Behinderung.

„Die Vorstellung von Krankheit als Folge von Sünde hielt sich ebenfalls im Mittelalter, und Jesus deutet im Johannes-Evangelium diesen Zusammenhang an einer anderen Stelle an (Joh 5,14). Blindheit und andere Behinderungen konnten aber auch eine Folge weltlicher Vergehen sein“³⁷⁵ und waren damit ein dauerhaftes Stigma durch Bestrafung aufgrund des Fehlverhaltens. Gleichzeitig war in der christlichen Perspektive „[...] Blindheit im Mittelalter [ein] potenzieller Ort wundersamer Heilung durch Gott oder seine Heiligen. Ein starker Glaube des zu Heilenden erleichterte den Prozess, stigmatisierte jedoch diejenigen, denen Heilung verwehrt blieb.“³⁷⁶ Prozesse wie Othering und soziale Machtgefälle werden dadurch

³⁶⁹ A. STIMPFLE, Von Geburt an blind (Joh 9,1). Disability und Wirklichkeitskonstruktion, in: *W. Grünstäudl u. a.* (Hgg.), *Gestörte Lektüre. Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese*, Stuttgart 2012, 98–126, 119.

³⁷⁰ Ebd. 117.

³⁷¹ Vgl. ebd. 119. „Dein Auge gibt dem Körper Licht. Wenn dein Auge gesund ist, dann wird auch dein ganzer Körper hell sein. Wenn es aber krank ist, dann wird dein Körper finster sein. Achte also darauf, daß in dir nicht Finsternis statt Licht ist. (Lk 11,34–36).

³⁷² GEIGER, „... und die Zunge des Stummen jubelt“. Jes 35 als Ausgangspunkt für eine Utopie der Inklusion, 98.

³⁷³ Vgl. KRAUß, *Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs*, 35.

³⁷⁴ REIB, *Blindheit*, 196. „Weder er noch seine Eltern haben gesündigt, sondern das Wirken Gottes soll an ihm offenbar werden.“ (Joh 9,3b)

³⁷⁵ Ebd. 197.

³⁷⁶ Ebd. 196.

verstärkt. Aber auch noch innerhalb der modernen Hermeneutik wird Krankheit teilweise als sündhaft betrachtet, so sieht der Bultmann-Schüler Schmithals in der Heilung des Blinden von Bethsaida aus Mk 8 die Selbsterkenntnis des Menschen als Sünder.³⁷⁷ Blindheit wird hier zur Metapher für moralische Verfehlungen.

Diese Sichtweise, die Kategorien Heil – Unheil an das eigene moralisch-gottgewollte Handeln zu knüpfen, ist vor allem auf die kanonisch-theologische Deutungsperspektive zurückzuführen. Aber auch durch die Individualisierung der tiefenpsychologischen Deutung wird das Selbstverschulden des Menschen abermals in den Blick genommen. Beiden Deutungsweisen, genauso wie der literarischen Deutungsweise, ist gemein, dass hier das „dis/ability Phänomen“³⁷⁸ ignoriert wird, „[...] wenn es die Körper-Wirklichkeit als Muster und Bild für eine seelische Realität in Anschlag bringt und damit die leibhaftige Körperlichkeit als faktische Grenzziehung schlichtweg ausblendet.“³⁷⁹

4.9.4. Objekt christlicher Nächstenliebe und Jesus als Superheiler: Der Blinde als ethischer Appell

Das Kapitel zuvor hat Heilung und Heil im Bereich der eigenen Verantwortung erörtert und dabei Krankheit als Folge sündhaften Verhaltens beleuchtet. Die Heilungsnarration birgt hier auch das Potential, Behinderungen als Bereicherung für die Nicht-Betroffenen zu stilisieren. Betroffene werden also nur integriert, damit christliche Menschen ihren ebenso christlichen Lebensstil beweisen können. Innerbiblisch finden sich dafür genügend Anhaltspunkte: So wird im Lukasevangelium die Heilungserzählung mit ihrer bedingungslosen Nachfolge als Aufgabe für die Christ*innen im Sinne einer Imitation Jesu verstanden. Welche Aufgaben zum christlichen Lebenswandel dazugehören, wird im Kontext vieler Geschichten klar. Beispielsweise am Gleichnis des barmherzigen Samariters, in dem die körperliche Versehrtheit und die Bedürftigkeit des geschädigten Körpers thematisiert werden. Soziale und religiöse Differenzen werden dabei aufgelöst.³⁸⁰

³⁷⁷ Vgl. KOLLMANN, Schwierige Texte für den Religionsunterricht?, 105. So Kollmann zu den Thesen des Bultmann-Schülers Walter Schmithals.

³⁷⁸ STIMPFLE, Hermeneutische Zugänge zu neutestamentlichen Heilungserzählungen, 8. Die hier aufgeführte Schreibweise wird als sensibler erachtet, wurde aber in der vorliegenden Arbeit bewusst ausgeklammert, aufgrund leichter Lesbarkeit und der Einheitlichkeit. Sowohl Alois Stimpfle, als auch Markus Schiefer Ferrari verwenden diese Schreibweise. Aufgrund der Zeichentreue des Zitats wurde im direkten Zitat die vom Autor gewählte Schreibweise *dis/ability* belassen.

³⁷⁹ Ebd. 9.

³⁸⁰ Vgl. SCHREIBER, Begleiter durch das Neue Testament, 115–116.

Ziel dieser Sichtweise ist es in jedem Fall, dem Blinden nach dem Vorbild Jesus zu helfen: Jesus wird als eine Art Superheiler empfunden und als Role Model für ein gutes Leben. Dieses Verständnis rührt von einem allzu wörtlichen, supranaturalistischen Verständnis der Heilungserzählungen und ist besonders bei Kindern, die (noch) in einer mythologischen Sichtweise verhaftet sind, anzutreffen. Kinder besitzen eine hohe Empfänglichkeit für Wundergeschichten, weil Jesus durch ein wortwörtliches Verständnis von Wundererzählungen als eine Art Zauberer verstanden wird.³⁸¹ Die Folgen eines zu starken Fokus auf die Vorbildfunktion Jesu, können für die Identitätsentwicklung und den weiteren Religionsunterricht fatal sein: „Wird Jesu Handeln in den Wundergeschichten zum Vorbild erklärt, fühlen sich die Jugendlichen überfordert und resignieren.“³⁸² Deshalb ist eine supranaturalistische Sichtweise, die Jesus zum Wunderheiler stilisiert und vor allem die moralische Dimension der Wundererzählungen hervorhebt, eher kontraproduktiv für die didaktische Erarbeitung. Kollmann sieht folgende Gefahr:

„Wundergeschichten vermitteln ein verzerrtes Bild von Jesus als großem Zauberer und fördern die Tendenz, Jesus als ein in der Sphäre des Übernatürlichen anzusiedelndes Gottwesen misszuverstehen, das bei genauerer Betrachtung für die eigene Existenz bedeutungslos erscheint.“³⁸³

Jesus wendet sich in den Heilungserzählungen vor allem Menschen zu, die an den Rand der Gesellschaft gedrängt wurden. Da kann die Frage entstehen, wenn er sich jenen zuwendet und sogar Krankheiten zu heilen vermag, weshalb hilft er gerade mir nicht? Diese Perspektive kann durch die Enttäuschung vor dem Ausbleiben der eigenen Heilung zu viel Frust auf Seiten der Betroffenen führen.³⁸⁴ Die Erfahrung, dass Gott uns nicht alleine lässt, ist laut Susanne Krahe jedoch nicht an Heilung gebunden. Ganz im Gegenteil empfindet die Autorin, die selbst an einer Sehbehinderung leidet, „[...] dass sich der christliche Glaube eigentlich erst dort bewährt, wo die Wunder(heilungen) ausbleiben“³⁸⁵ und referenziert dabei auf die ausgebliebene Heilung Paulus.

³⁸¹ Vgl. REIß, Mit Kindern und Jugendlichen über Wunder theologisieren, 670.

³⁸² REIß, Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat, 125.

³⁸³ KOLLMANN, Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46–52). Ein Wunder für Schulkinder, 59.

³⁸⁴ Vgl. BARTZ, Warum heilt mich dieser Jesus nicht?, 49. Die Frage zu diesem Dilemma ist bereits im Titel des Artikels enthalten.

³⁸⁵ KRAHE/METTERNICH, Kraft oder Kränkung, 29.

5. Übertragung in die Praxis: Religionspädagogische Kriterien und Leitlinien aus der Betrachtung des Textes und der hermeneutischen Risiken

Betrachtet man die Perikope nochmals, um die Fülle der erarbeiteten Argumente für die praktische Unterrichtstätigkeit anschlussfähig zu machen, kann man Eckpunkte ausmachen, die aus religionspädagogischer Sicht relevant sind. Hier wird nun das Profil einer religiösen Anti-Bias-Bildung gezeichnet, welches anschließend für die Erarbeitung eines theologischen Lehrstücks genutzt werden kann. Dabei lassen sich inhaltlich-thematische Kriterien und didaktische Leitlinien unterscheiden. Inhaltlich-thematisch können folgende Kriterien benannt werden: Eine religiöse Anti-Bias-Praxis muss (1) die Relevanz in der Lebensrealität der Schüler*innen verorten, (2) menschenrechtlich fundiert sein, (3) Normalisierungskritik beinhalten, (4) religiöse-christliche Differenzlinien thematisieren und (5) theologische Begriffe hinterfragen. Was die einzelnen Aspekte bedeuten, wird im Folgenden näher erläutert: Bei Wundergeschichten geht es nie nur um die Wunderthematik an sich, sondern – das ist in der bisherigen Diskussion klar geworden – immer auch um theologische Themen, die man hier mit den Lernenden betrachten kann.³⁸⁶ Möchte man, wie in der vorliegenden Arbeit exerziert, einen bibeldidaktischen Unterricht auf der Basis des Anti-Bias-Ansatzes vollziehen, werden diese großen theologischen Themen durchaus mitgenommen, wenn auch mit einer anderen Akzentsetzung.

Hinsichtlich der Akzentuierung einer religiösen Anti-Bias-Bildung ist die Notwendigkeit eines Relevanzshifts aus den theoretischen Grundlagen zur Religionspädagogik und Diversität im Kapitel 3.4. *Diversität begreifen – Schieflagen reflektieren: Vorurteilsbewusste und inklusionsorientierte Religionspädagogik mit Anti-Bias* ersichtlich geworden. Die Religionspädagogik müsse sich hier weg von Wahrheitsfragen angesichts naturwissenschaftlicher Denkmuster, hin zu einer Machtkritik auf Basis von Anti-Bias bewegen. Die Relevanz ihrerseits muss ihren Sitz im Leben der Schüler*innen haben. Das heißt, religiöser Anti-Bias-Unterricht muss an aktuellen Relevanzen aus den Lebensrealitäten der Schüler*innen orientiert sein.

Die inhaltliche Beschäftigung muss menschenrechtlich fundiert sein, denn die Religionspädagogik muss ihre Motivation aus dem Inklusionsbestreben ziehen und nach Bildungsgerechtigkeit streben. Dabei muss dies nicht nur theoretisch beinhaltet sein, sondern auch aktiv

³⁸⁶ Vgl. REIB, Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat, 117.

thematisiert werden, denn dadurch werden die Relevanzen auch klar benannt und für die Schüler*innen greifbar.

Die religionspädagogische Beschäftigung mit Anti-Bias muss das Erkennen und die kritische Hinterfragung von Vorurteilen und Machtdynamiken und die positive Bewertung von Diversität als Heilung der Gesellschaft mit echter Partizipation als Empowerment beinhalten. Welche Aspekte das beinhaltet und welche religionspädagogischen Akzentsetzungen sich daraus ergeben, soll nun weiter diskutiert werden.

Als wesentlicher Punkt werden Normvorstellungen hinterfragt. Hier kann man in der Lebensrealität der Schüler*innen direkt ansetzen, denn sie sind so wie wir alle von Normvorstellungen geprägt, die unser Idealbild des Menschen beeinflussen. Rainer Anselm sieht das darin bestätigt, dass „[...] sich im Phänomen der Gesundheit, gerade in seiner Unbestimmtheit und in der Notwendigkeit, das eigene Ideal von Gesundheit und Körperlichkeit in der Pubertät zu bestimmen, altersgemäße Fragestellungen [ergeben]“³⁸⁷ Das ist unter anderem die Frage nach Normkörpern und die Frage, was einen Menschen ausmacht. Sind es ein intakter Sehsinn, ein aufrechter Gang und eine bestimmte Anzahl an Extremitäten? Innerhalb der vorliegenden Arbeit ist hier vor allem die körperliche Intaktheit relevant. Bezieht man die Normvorstellungen auch auf die psychische und intellektuelle Disposition von Menschen bekommt man ein noch komplexeres Bild. Schließlich berühren diese Fragenkomplexe das Menschenbild im Allgemeinen und damit auch das Gottesbild.

Die Normalisierungskritik ist dabei höchst intersektional zu verstehen und lässt sich auch auf andere Differenzkategorien anwenden. Damit ist sie auch übertragbar auf andere biblische Erzählungen. Es geht um die generelle Frage, welche Normen Gesellschaft schafft und ob man von etwas wie einem christlichen Menschenbild sprechen kann. Ohne Zweifel prägt die christlich-biblische Perspektive nach wie vor unsere Kategorien von normal und unnorm. Eine Religionspädagogik, die auf Basis von Anti-Bias handelt, betrachtet daher vor allem selbstkritisch die christlich geprägte Anschauung vom Menschsein und setzt sich damit mit den je eigenen und christlich geprägten Vorurteilen auseinander. Dabei werden ableistische Muster und Privilegien entlarvt. Hier ist auch die Lehrperson gefragt, ihre eigenen Vorurteile zu hinterfragen. Allzu schnell deuten wir Heilungserzählungen mit einem ethischen Appell, ohne zu bemerken, dass hier eine Objektifizierung stattfindet. Sich diese Dynamiken bewusst zu machen, fördert vorurteilsbewusste Lernprozesse, wie im Kapitel *Ziele*

³⁸⁷ ANSELM, Gesundheit, Krankheit, Behinderung, 341.

des Anti-Bias-Ansatzes: Vorurteilsbewusstsein, Empathie, Machtkritik und Empowerment beschrieben.

Hier schließt sich die Frage an, welche Differenzlinien gezeichnet werden und welche Auswirkungen sie haben. Damit werden Machthierarchien sichtbar und Privilegien offensichtlich. Es wird selbstreflexiv hinterfragt, welchen Rezeptionsrisiken wir in den fundamentalen Texten, mit denen die Religionspädagogik arbeitet, begegnen. Wo befinden sich in christlich-biblischen Texten, aber auch in der gelebten Praxis Machtdynamiken, die hinderlich für Inklusion sind? Welchen Differenzmotiven und welchen Metaphorisierungen erliegen wir im Religionsunterricht?

Die religionspädagogische Perspektive auf den Anti-Bias-Ansatz muss darüber hinaus auch theologische Begriffe thematisieren und aufarbeiten. Heilung muss dabei immer als Heilung der Strukturen und Barrieren betrachtet werden und nicht als Heilung der betroffenen Personen. Somit steht Heilung als Partizipation im Fokus durch beispielsweise eine differenzsensible Sprache, Anerkennung der Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen und das zu Wort kommen lassen von Betroffenen. Damit verbunden ist die Frage was eine (christliche) inklusive Praxis bedeutet und wie wir sie erreichen können.

Der didaktische Fokus lässt sich auf drei Punkte zusammenfassen: Die religionspädagogische Praxis muss (1) sprachsensibel, (2) subjektorientiert und (3) selbstreflexiv sein.

Zwar gilt, wie Folker Albrecht ausführt, „[...] aus keiner Sprache wird die metaphorische Bedeutung von Blindheit wegzudenken sein“, dennoch sollte im Umgang mit den Schüler*innen und gegebenenfalls Betroffenen die Verwendung platter Metaphern vermieden werden. Zumindest sollte klar unterschieden werden zwischen den biblischen Metaphern und der Sprache im Unterricht. Die Sprache im Unterricht sollte frei von Beleidigungen, Polemik und diskriminierender Bildsprache sein.

Didaktisch ist weiterhin zu beachten, dass die Methoden subjektorientiert sein sollen. Die eigene Beschäftigung und die Entdeckung von Machtdynamiken stehen im Gegensatz zu frontaler Belehrung im Vordergrund. Folker Albrecht meint dazu:

„Wenn es an den Erzählungen etwas zu lernen gibt, muss das zu Lernende aus der Begegnung mit ihnen plausibel werden. Und das bedeutet, dass das Wertvolle und Sinnvolle von den Lernenden nur selbst entdeckt werden kann, es muss ihnen selbst, auf dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrung plausibel, einsichtig sein und nicht von anderer, etwa erhabener Stelle erwartet, geschürt oder gar zum Ziel gesetzt werden [...]“.³⁸⁸

³⁸⁸ ALBRECHT, Blindheit und Lähmung, 142.

Die Subjektorientierung korrespondiert mit der rezeptionskritischen Perspektive biblischer Texte. Die Schüler*innen selbst sollen sich mit ihren Vorurteilen beschäftigen, zu Wort kommen und zu einer eigenen Deutung beitragen. Daraus ergibt sich, dass didaktisch darauf geachtet werden muss, dass den Schüler*innen die Möglichkeit eingeräumt wird, sich mit ihrer eigenen Identität zu beschäftigen.

Das Unterrichtsgeschehen muss auch in größtem Maße selbstreflexiv sein. Das beinhaltet nicht nur die Erfahrungen der Schüler*innen, aus denen der Unterricht gespeist wird, sondern auch die der Betroffenen und der Lehrpersonen. Eigene normative Vorstellungen und Vorurteile müssen transparent gemacht werden und tragen zum Ziel religiöser Anti-Bias-Bildung bei. Auch theologisch-religiöse Satzungen können sich nicht der Selbstreflexion entziehen: theologische und christliche Normnarrative dürfen hinterfragt und kritisch umgeformt werden. Dazu sollten Schüler*innen ermutigt werden, um im Sinne der Subjektorientierung zu einem Transformationsprozess christlich-theologischer Normative beizutragen. Die in diesem Kapitel festgelegten Aspekte religiöser Anti-Bias-Bildung zeigen die religionspädagogische Färbung der Fragestellung, die in der Folge in ein Lehrstück gegossen werden soll. Was hinter dem Konzept des theologischen Lehrstücks steckt und wie es sich gestalten lässt, soll in den folgenden Abschnitten geklärt werden.

6. Kennzeichen und Aufbau eines Lehrstücks: Erarbeitung einer Struktur für religiöses Anti-Bias-Lernen zu Lk 18,35– 43

Für die Ergebnispräsentation wurde das Modell des Lehrstücks von Rudolf Englert gewählt. Dieses wird nun kurz in den Grundzügen umrissen und in einem zweiten Schritt auf die Fragestellung dieser Arbeit bezogen. Das vorliegende Lehrstück verdichtet die zuvor erarbeiteten hermeneutischen, exegetischen und didaktischen Einsichten zu Lk 18,35–43 und führt sie in einen stringenten, vorurteilsbewussten Denk- und Lernprozess nach Rudolf Englert über. Es stellt keine Unterrichtsplanung dar, sondern eine kohärente Dramaturgie mit klarer Problemstellung, Zielperspektiven und Handlungsanweisungen für die didaktische Aufbereitung des Bibeltexts. Leitend sind die vier Anti-Bias-Kategorien: Vorurteilsbewusstsein, Machtkritik, Diversität und Empowerment. Ziel ist ein theologisches Argumentations- und Erschließungsmuster, das Relevanz erzeugt, Kontroversen fruchtbar macht und eigenständige Urteilsbildung ermöglicht.

6.1.Kurzprofil des theologischen Lehr-/Lernstückes nach Rudolf

Englert

Rudolf Englert steigt mit dem Beispiel der Schöpfungserzählung in seine Überlegungen ein. Hier macht er klar, dass die Religionspädagogik in systematischen Fragen im Unterricht an Grenzen stößt, denn sie versucht weder zu erläutern, weshalb der Schöpfungsbericht für heutige Jugendliche noch Relevanz hat, noch schafft es die Religionspädagogik, angesichts des naturwissenschaftlichen Weltbildes ihre theologische Bedeutung aufrechtzuerhalten. Englert spricht dabei von den „Grundverlegenheiten religionsunterrichtlicher Arbeit“, da hier biblische Erzählung auf naturwissenschaftliches Wissen stößt und es angesichts dieser Kollision zu einem Erklärungsnotstand kommt.³⁸⁹ Daher ist das Fehlen unterrichtspraktischer Musterlösungen, die ein theologisches Argumentationsmuster inklusive aller Kontroversen für den Unterricht darstellen, ein Hindernis für die Religionspädagogik. Diese Lücken sollen Lehrstücke füllen können. Heilungserzählungen zählen ebenfalls zu diesen Grundverlegenheiten. Sie wurden angesichts der Aufklärung und moderner Naturwissenschaften in Frage gestellt und ringen seither um ihre Existenzberechtigung.

Zusammengefasst sollen Lehrstücke „[...] gut begründete und möglichst auch praktisch bewährte Anregungen geben, wie sich ein bestimmtes ›Stück inszenieren‹ ließe“³⁹⁰. Die Gründe für Rudolf Englerts Kritik am Religionsunterricht sind 1. nicht ausreichend über die Relevanz theologischer Unterrichtsthemen für Schüler*innen angesichts der postmodernen Lebensweise reflektiert wird,³⁹¹ 2. die biblisch-theologischen Themen keinen automatischen Wahrheitsanspruch mehr in der Gegenwartssituation besitzen³⁹² und 3. die fachliche Expertise der Lehrpersonen und ihr Selbstverständnis als Theolog*innen unterschätzt wird³⁹³. Für diese drei Problemkomplexe formuliert er die Relevanzproblematik, die Substanzproblematik und die Kompetenzproblematik und legt somit auch die Basis für die Fragestellungen von Lehrstücken, die hinsichtlich aller drei Dimensionen reflektiert werden müssen.³⁹⁴

Für die Relevanz eines Themas ist wichtig zu hinterfragen, ob theologische Fragen auch heute noch von Interesse für die Heranwachsenden im Zuge der Entwicklung ihrer subjektiven Religiosität sind, die sich in einer säkularisierten und pluralistischen Welt vollzieht. Solche Fragestellungen zeichnen sich dadurch aus, dass es nicht um das „bloße Erfahren

³⁸⁹ Vgl. R. ENGLERT, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 17.

³⁹⁰ Ebd.

³⁹¹ Vgl. ebd. 20.

³⁹² Vgl. ebd. 22.

³⁹³ Vgl. ebd. 31–32.

³⁹⁴ Vgl. ebd. 36.

subjektiver Religiosität“ und damit verbundener „Abwertung des Kognitiven in der Auseinandersetzung mit Religion“³⁹⁵ geht, sondern dass sich im Religionsunterricht der „Aufbau von Urteils- und Unterscheidungsfähigkeit in Konfrontation mit geprägten Formen von Religion [...]“³⁹⁶ im Zuge des Wissensaufbaus einstellt.

Englert hält dabei fest, dass theologische Fragestellungen noch heute ein Angebot von Deutungsmustern liefern können, und „[...] dass es sich durchaus lohnt darüber zu streiten, an welcher Lesart man sich orientieren soll.“³⁹⁷ Es handelt sich also um eine Möglichkeit, über Wirklichkeit nachzudenken, kann in der heutigen Welt aber kein Dogma mehr sein: „Die religionspädagogische Vermittlungsintention richtet sich heute nicht mehr auf die Weitergabe von Wahrheiten, sondern auf das Angebot von Bedeutungen.“³⁹⁸ Dazu benötigt die ausführende Lehrperson aber auch immer die nötige Expertise, was Englert mit der Kompetenzproblematik umschreibt. Englert betont darüber hinaus auch, wie wichtig es für das Lehrstück ist, dass der Unterricht bei der Reflexion der Lehrperson und ihrer Haltungen sowie ihrem Wissen beginnt.³⁹⁹ Gerade in der Bearbeitung eines Bibeltextes im Unterricht gilt die Lehrperson als „existentieller Leser“, der sich als Teilnehmender damit befassen muss, „[...] mit welchen Interessen und Absichten, aber auch Vorerfahrungen und Vorurteilen er an den Text herangeht.“⁴⁰⁰ Dazu gehört auch schon die Auswahl oder Vermeidung von Texten. Die Betonung der Expert*innenrolle der Lehrperson nimmt auch Mirjam Schambeck in ihrer bibeltheologischen Didaktik auf, in der sie die Lehrpersonen als Anwälte des Textes charakterisiert, deren Aufgabe es ist, Bezüge und Hintergrundwissen für die Begegnung zwischen Schüler*innen und Text zu liefern.⁴⁰¹

Rudolf Englert beschreibt weiter sechs Gelingensvoraussetzungen, die für theologische Fragestellungen und deren Lernprozesse zentral sind. Zunächst betont er die Bedeutung der Begriffsbildung, da die Begriffe die Grundlage jedes theologischen Diskurses bilden.⁴⁰² Begriffe entfalten ihren Sinn jedoch nur im Netz von Bezügen, weshalb biblische Texte immer im Kontext ihrer Tradition und in Verbindung mit aktuellen Fragestellungen betrachtet werden müssen. „Diese Tradition [auch die biblische] ist ein architektonisches Gefüge [...]“⁴⁰³, bei dem jeder einzelne Text nur verstanden werden kann, wenn man die Basis verstanden

³⁹⁵ Ebd. 43.

³⁹⁶ Ebd.

³⁹⁷ Ebd. 46.

³⁹⁸ Ebd. 48.

³⁹⁹ Ebd. 103.

⁴⁰⁰ SCHAMBECK, Bibeltheologische Didaktik, 140.

⁴⁰¹ Vgl. ebd. 142.

⁴⁰² Vgl. ENGLERT, Religion gibt zu denken, 52.

⁴⁰³ Ebd. 57.

hat. Dabei soll man bei der Auswahl der Texte, die man für den Unterricht vorbereitet auf *fruchtbare Oppositionen* oder *exemplarische Muster* achten.

Englert hebt zudem die Notwendigkeit des konfigurierten Wissens hervor, das die syntaktische, semantische und pragmatische Dimension von Religion umfasst. Biblische Geschichten müssen in größere Zusammenhänge eingebettet werden, um als Orientierungswissen wirksam werden zu können. Dabei ist die pragmatische Dimension besonders wichtig, da Religion immer mit der Lebenspraxis und der Teilhabe an einer Gemeinschaft verbunden ist.⁴⁰⁴

Ein weiterer zentraler Punkt ist die ermöglichende Instruktion, die nicht auf Frontalunterricht verzichtet, sondern durch die Teilhabe am Gespräch mit kompetenten Sprecher*innen Lernanlässe gibt. Englert betont, dass die Aufgabe von Unterricht vor allem das Erklären, Aufzeigen und Lehren durch Expert*innen ist. Diese Instruktion soll jedoch keine dogmatische Belehrung sein, sondern eine individuelle Adaption ermöglichen. Religiöse Traditionen sollen als Ressource für die persönliche Orientierung der Schüler*innen dienen und sie in ihrer Identitätsfindung unterstützen.⁴⁰⁵

Dabei ist es wichtig, entwicklungspsychologische Aspekte zu berücksichtigen, da sich das Verständnis theologischer Themen – wie etwa von Wundern – im Laufe der Geschichte stark verändert.⁴⁰⁶

Auch beschreibt Rudolf Englert Prinzipien beziehungsweise Zielperspektiven theologischer Lehrstücke. Demnach sollen Lehrstücke dem Prinzip des Exemplarischen, dem Prinzip des Genetischen, dem Prinzip des Sokratischen und dem Prinzip des Dramaturgischen folgen. Diese Grundbegriffe entlehnt Englert aus der *Lehrkundsdidaktik* von Hans Christoph Berg und Theodor Schulze, sowie aus der *Lehrkunst* von Martin Wagenschein.⁴⁰⁷

Das Prinzip des Exemplarischen „[...] lenkt die didaktische Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf die Auswahl der Inhalte bzw. der Themen.“⁴⁰⁸ Exemplarisch meint hier besonders „[...]“, dass sich an ihnen Problemstellungen bearbeiten und Kompetenzen ausbilden lassen, die für ein Fach grundlegend sind.“⁴⁰⁹ Das Lehrstück ist also auf die konkrete Fragestellung

⁴⁰⁴ Vgl. ebd. 58–59.

⁴⁰⁵ Vgl. ebd. 56–59, 60–63.

⁴⁰⁶ Vgl. MÜNCH, Wundererzählungen heute unterrichten. Didaktik der Wundererzählungen, 146. Vgl. REIß, Mit Kindern und Jugendlichen über Wunder theologisieren, 665–667.

⁴⁰⁷ Vgl. H.C. BERG/T. SCHULZE (HGG.), Didaktik in Unterrichtsexemplaren, Bd. 1 (Lehrkunstwerkstatt), Neuwied 1997; Vgl. M. WAGENSCHN/H. VON HENTIG, Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch (Beltz Taschenbuch), Weinheim 1999; Vgl. zur Geschichte der Lehrkunst auch M. GERWIG, Beweisen verstehen im Mathematikunterricht. Axiomatik, Pythagoras und Primzahlen als Exempel der Lehrkundsdidaktik, hg. von M. Gerwig, Wiesbaden 2015, 53–116.

⁴⁰⁸ ENGLERT, Religion gibt zu denken, 65.

⁴⁰⁹ Ebd.

bezogen und soll Basiskompetenzen vermitteln. Die Herausforderung und die große Chance bei theologischen Lernprozessen besteht jedoch darin, dass für theologische Lehrstücke keine klaren Regeln für Lernprozesse festgelegt werden können – anders als in naturwissenschaftlichen Lernprozessen.⁴¹⁰

Mit dem Prinzip des Genetischen ist gemeint „[...]“, dass es in didaktischen Prozessen nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern auch um den Aufbau von Perspektiven geht.“⁴¹¹ Es kommt zu einer neuen Genese von Wissen, einer Neustrukturierung durch Vorbilder, an denen man einen Perspektivenwechsel nachvollziehen kann. Es ist daher kein additives, lineares Lernen, sondern es geht um einen prozesshaften Perspektivenwechsel. Die oben genannte Herausforderung bei theologischen Fragestellungen bedarf hier nochmaliger Erwähnung, denn anders als in naturwissenschaftlichen Fächern, in denen wir wissenschaftliche Durchbrüche exemplarisch nachvollziehen können und dabei unser Wissen restrukturieren,⁴¹² ist das für die Theologie nicht so eindeutig identifizierbar.⁴¹³ Es ergibt sich die Schwierigkeit, „[...]“ dass es im Bereich theologischen Denkens nicht in gleicher Weise gut markierbare Entwicklungsstufen bzw. Epochenschwellen zu überschreiten gibt wie etwa im Bereich des physikalischen Denkens.“⁴¹⁴ Englerts These ist aber, dass es auch in der Theologie spezifische Entwicklungen gab – Kontroversen, die man im Nachvollzug für heutiges theologisches Lernen fruchtbar machen kann.

Das Prinzip des Sokratischen ist ein „frageorientiertes didaktisches Verfahren“, das „[...]“ eigene Einsicht entstehen lässt“⁴¹⁵ durch eine durch Fragen inszenierte Dramaturgie. Es ist ein „[...]“ von der Regie des Lehrers in hohem Maße abhängiges Verfahren“⁴¹⁶. Englert stellt somit abermals die wichtige Expert*innenrolle der Lehrperson in den Vordergrund. Ziel ist es, durch an einer Dramaturgie festgemachten, Fragen bei den Schüler*innen eigene Erkenntnisprozesse anzustoßen und „[...]“ dazu [zu] motivieren, gerade in den theologischen Kernfragen lieber geduldig mit den Schüler/innen gemeinsam Perspektiven zu *entwickeln*, als sie zeitsparend im Alleingang nur zu *präsentieren*.“⁴¹⁷

Dabei ist es im Religionsunterricht besonders gut möglich, auf Augenhöhe mit den Schülerinnen und Schülern zu diskutieren, da die Lehrperson nur einen relativen Wissensvorsprung

⁴¹⁰ Vgl. ebd. 66.

⁴¹¹ Ebd.

⁴¹² Anm.: Also unsere gedanklichen (Miss-)Konzepte mit den historischen Konzepten der Wissenschaft abgleichen und so zu einem Erkenntnisgewinn gelangen.

⁴¹³ Vgl. ENGLERT, Religion gibt zu denken, 67.

⁴¹⁴ Ebd.

⁴¹⁵ Ebd. 68.

⁴¹⁶ Ebd.

⁴¹⁷ Ebd.

leisten kann, denn die Frage nach richtig und falsch ist in der Theologie nicht so einfach zu beantworten. Theologische Sachverhalte können nicht so eindeutig debattiert werden wie Themen aus den naturwissenschaftlichen Fächern. Englert verweist hierbei auf das Konzept des „Theologisierens mit Kindern“, das sich dafür besonders eignet, da es Kinder im größten Maße in ihrer eigenen Erkenntnisfindung ernst nimmt.⁴¹⁸

Das Prinzip des Dramaturgischen erklärt Rudolf Englert wie folgt:

„Die Inszenierung eines Lehrstücks gleicht von daher der Inszenierung eines Theaterstücks. Didaktiker hätten demnach ähnlich vorzugehen wie Regisseure; sie hätten in ähnlicher Weise zu versuchen, ihre didaktische Fabel in die Verstehensvoraussetzungen der Schüler/innen einzuspielen wie der Regisseur eine literarische Vorlage in das Zeitgespräch der Gegenwart.“⁴¹⁹

Dabei ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler auch auf vorherige Konzepte und Erklärungsversuche zurückgreifen können und mit diesen in einen neuen Erkenntnisprozess geleitet werden. Englert deutet an, dass es hierbei auch darauf ankommt, dass der Regisseur die historische Argumentation kennt und auf diese zurückgreifen kann. Er begreift die Dramaturgie eines Lehrstücks ähnlich einem Theaterstück, bei dem das Publikum anhand von Wiedererkennungsprozessen durch das Stück geleitet wird.⁴²⁰

Dafür ist es einerseits notwendig, dass sich Lehrpersonen fragen, wie ein theologischer Deutungsprozess bei den Schüler*innen ausgelöst werden kann, „[o]der umgekehrt, wie Texte von den Schüler/innen in Frage gestellt werden.“⁴²¹

Auch wenn Englert in *Religion gibt zu denken* nach einer ausführlichen theoretischen Beschäftigung 19 Beispiele für theologische Lehrstücke bringt, gibt er doch keine feste Reihenfolge vor, wie in der Zusammenstellung eines Lehrstücks vorgegangen werden soll. Sein Zugang ergibt sich aus einer fragenden Haltung heraus und entfaltet daran anschließend die Grundkontroversen, die sich zum Thema ergeben. Er beginnt mit dem zusammengefassten Wissen, das das Thema umfasst. Dazu gibt er zahlreiche Beispiele von Philosophen, Texten etc. Anschließend vollzieht er die Transformation *Vom Lernstück zum Lehrstück*, indem er die Punkte Relevanz, Zugänglichkeit, Dramaturgie und Kompetenzentwicklung durchschreitet. Dies nimmt im Vergleich zu den vorgelegten Inhalten einen geringen Teil ein und hat den Charakter von Notizen.⁴²²

⁴¹⁸ Vgl. ebd. 68–69.

⁴¹⁹ Ebd. 69.

⁴²⁰ Vgl. ebd.

⁴²¹ SCHAMBECK, Bibeltheologische Didaktik, 143.

⁴²² Vgl. ENGLERT, *Religion gibt zu denken*, 121–123.

Das Buch mit dem Titel *Das Wagnis des Scheiterns* von David Novakovits betrachtet die biblische Arbeitsweise mittels des Lehrstücks genauer und bietet für die vorliegende Arbeit wichtige Ansätze. Novakovits setzt bei den ausgewählten biblischen Texten an und vollzieht eine Deutung unter Aufzeigen der Problemhorizonte für die Religionspädagogik; dem fügt er „dramaturgische Notizen“ an.⁴²³ Die Dramaturgie gliedert er zum besseren Verständnis in „[...] vorhersehbare [...] Verstehensprobleme, fruchtbare und strukturierende Oppositionen, mögliche Fokussierungen und sinnvolle [...] Komplexitätssteigerungen“⁴²⁴, die auch Englert für die dramaturgischen Überlegungen als mögliche Komponenten in der Theorie vorsieht.⁴²⁵ Als Abschluss wird ein konkreter Aufbau vorgeschlagen, der sich entlang des Textes bewegt. Im Gegensatz zu Englert fällt in diesem Anwendungsbeispiel auf, dass der Fokus auf den biblischen Texten liegt und diese thematisch an erster Stelle stehen. Obwohl beide Menschheitsthemen aufgreifen, ist der Zugang doch ein anderer.

Bei Novakovits steht die exegetische Auseinandersetzung mit dem Text im Vordergrund. Für das Vorhaben der vorliegenden Arbeit ergibt sich daraus eine wichtige Konsequenz: die biblische Erzählung kann als Hauptanker des theologischen Lehrstücks fungieren, wenn gleich vielfache Bezüge herangezogen werden können, um die relevanten Fragen an den Text begreifen zu können.

Aus dem Gesagten sollen nun die wichtigsten Schritte aus Englerts Konzept theologischer Lehrstücke extrahiert werden. Aufbauend auf den festgelegten Prinzipien und Gelingensvoraussetzungen lassen sich analog vier Kriterien feststellen, die bei Lehrstücken zur Anwendung kommen. Englerts Ansatz ist stark themenorientiert. Er will mittels der Lehrstücke erste Überlegungen zu potenziellen Themenbereichen für den Unterricht bieten: „Lehrstücke wollen nicht in die Tiefe der Voraussetzungen der Schüler*innen gehen. Sie sind davon noch weit entfernt.“⁴²⁶ Deswegen steht hier an erster Stelle das Entwickeln einer konkreten Fragestellung, denn „[a]uch wenn die Fragestellung im Durchgang durch höchst unterschiedliche Positionen diskutiert wird, darf der Fokus der Auseinandersetzung nicht verloren gehen.“⁴²⁷ Klare Problemstellungen und fokussierte Fragestellungen müssen erarbeitet werden. Dabei muss die Relevanz eines Themas geklärt werden. Für die Inhalte muss als nächster Schritt ein Spannungsbogen entwickelt werden. Dabei werden Kontroversen gezielt

⁴²³ Vgl. D. NOVAKOVITS, *Das Wagnis des Scheiterns. Religionspädagogische und -didaktische Untersuchungen zu einem Erfahrungsfeld der Gegenwart*, Bd. 57 (Religionspädagogik innovativ), Stuttgart 2023, 203.

⁴²⁴ Ebd. 215.

⁴²⁵ Vgl. ENGLERT, *Religion gibt zu denken*, 75 ff.

⁴²⁶ Ebd. 102.

⁴²⁷ Ebd. 121.

inszeniert, was eine Struktur bzw. einen Ablauf schafft. Hierbei erfolgt die Genese, das heißt, die Impulse der Lehrperson sollen gezielt zum Weiterdenken und zur Integration in vorhandenes Wissen beitragen. Die Eigentätigkeit steht hier im Vordergrund. Dadurch wird eine individuelle Adaption und ein zunehmendes Verstehen ermöglicht; eine Lernprogression ist das Ziel. In vier klaren Punkten lässt sich das Geschriebene zusammenfassen:

- (1) Eine klare (theologische) Problemstellung
- (2) Bewusst inszenierte Dramaturgie
- (3) Lernanstöße zum eigenständigen Weiterdenken
- (4) Erfahrung zunehmenden Verstehens ermöglichen (Lernprogression)⁴²⁸

Diese vier Aspekte sollen nun im weiteren Verlauf durchlaufen und mit dem Inhalt einer religiösen Anti-Bias-Bildung befüllt werden. Die nächsten Kapitel widmen sich also den Anknüpfungspunkten der Lehrstückdidaktik, die mit dem Anti-Bias-Ansatz korrespondieren.

6.1.1. Begründung der Relevanz

Die Relevanz, die Rudolf Englert anspricht, ergibt sich aus der Logik des Anti-Bias-Ansatzes heraus beinahe von selbst: Bereits im ersten Teil dieser Arbeit wurde erläutert, dass es für die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unbedingt nötig ist, vorurteilsbewusst aufzuwachsen. Für die individuelle Entwicklung betrachtet Derman-Sparks Vorurteilsbewusstsein, Machtkritik und Diversitätsbewusstsein als zentral für die sich entwickelnde Identität. Oberste Priorität im schulischen Bereich ist eine (Bildungs-)Gerechtigkeit, die sich mit und durch die empowerten Individuen entwickelt. Anti-Bias-Bildung arbeitet, so wie die Lehrstückdidaktik, mit dem *Gesetz der Relevanz*, wie Reddy Prasad im Informationsfolder *Hier bist du richtig, wie du bist* diese und andere Gesetzmäßigkeiten der Anti-Bias-Arbeit erklärt:

„Lernen ist dann am besten wirksam, wenn es für das Leben und die Arbeit der Lernenden bzw. Teilnehmer*innen relevant ist. Das oben erwähnte Debriefing bzw. die Nachbesprechung unterstützt bei der Entwicklung von Handlungsplänen, um das Gelernte in der Realität umzusetzen.“⁴²⁹

⁴²⁸ Hier beziehe ich mich auf eine Zusammenfassung von David Novakovits, der mir diese zur Verfügung gestellt hat. Darin wird deutlich, auf welche Grundprinzipien sich die Lehrstückdidaktik Englerts reduzieren lässt; das hat bei der Weiterarbeit immens geholfen.

⁴²⁹ REDDY, Hier bist Du richtig, wie Du bist!, 64.

Deshalb liegt hier die Aufgabe bei der Lehrperson, die Themenauswahl und die Durchführung so zu gestalten, dass es für Lernende evident ist, welchen Stellenwert die Fragestellung in ihrem Leben hat.

6.1.2. Eine klare, fokussierte Problemstellung

Nach dem theologischen Lehrstück von Rudolf Englert ist es zuerst zentral, eine klare und fokussierte Problemstellung zu entwickeln, die für das Leben der Schüler*innen Relevanz besitzt. Zuallererst haben wir es mit einer „theologischen Grundverlegenheit“ zu tun, wie bereits erörtert wurde. Wenn Schüler*innen mit dem Heilungswunder in Kontakt kommen, haben sie – wie der Durchgang durch die Heilungshermeneutik gezeigt hat – mit verschiedenen Deutungsmustern die Möglichkeit, den Inhalt des Textes zu interpretieren. Sie können es entweder aus naturwissenschaftlicher Perspektive völlig ablehnen, oder metaphorische Leseweisen anwenden. Beides würde dem Anti-Bias-Ansatz und einer disability-kritischen Leseweise nicht gerecht werden. Außerdem würden hier die Reflexion der eigenen Vorurteile sowie die kritische Beschäftigung mit Machtverhältnissen völlig ausgelassen werden. In einem ersten Schritt müssen die Grundprobleme der Fragestellung geklärt werden, die ausführlich im ersten Teil dieser Arbeit erläutert wurden. Durch die Klärung von Hindernissen und Chancen ist es möglich, konkrete Ziele und Kompetenzen festzulegen. Dadurch gewinnt die Problemstellung an Kontur. In weiterer Folge muss noch vor der dramaturgischen Konzeption die Frage stehen, welche Begriffe und welche Sprache für die Erarbeitung benötigt werden.

Für das praktische Beispiel hier soll das Thema im Bereich der disability-kritischen Bibelhermeneutik liegen mit dem Fragehorizont: Wo zeigen sich in Lk 18,35–43 Schieflagen, Bilder und Machtgefälle im Blick auf Blindheit – und wie stehen diese zu meinen eigenen Vorurteilen? Welche theologischen Deutungen tragen oder korrigieren die dargestellten Differenzen? Wie werden aus kritischer Wahrnehmung Handlungsmöglichkeiten?

6.1.3. Begriffsarbeit und Sprache

Das Thema bzw. die Fragestellung muss hier – und das trifft auf beide Ansätze zu – umfassend aber nicht vollständig verstanden werden. Was ist damit gemeint? Für Rudolf Englert steht im Vordergrund, dass alle relevanten Argumente für die Problemstellung umfassend erarbeitet werden. Hier geht es vor allem um die theoretische Grundlegung, die entsprechend der Dramaturgie dann didaktisch aufbereitet wird. Dies umfasst aber auch das korrekte

Vokabular als kleinste Einheit des Wissensaufbaus (siehe Kapitel 6.1). Für Derman-Sparks muss der Anti-Bias-Ansatz die gesamte Lernumgebung im Blick haben; sie hebt dabei die Wichtigkeit einer sensiblen Sprache im Klassenzimmer hervor, um eine respektvolle Sprache im Umgang mit Vielfalt zu entwickeln.⁴³⁰ Darüber hinaus macht Sprache handlungsfähig: Eine Sprache und eine Stimme für die Unterdrückten zu finden, gilt als der Inbegriff des aktivistischen Empowerments.⁴³¹

Für eine Diskussion der Blindenheilung vor dem Hintergrund von Anti-Bias gehört es also dazu, Begriffe mit den Schüler*innen zu erarbeiten, die es möglich machen, diskriminierungsfrei über Differenzen zu sprechen. Dies können beschreibende Begriffe von Sehbehinderungen sein, aber auch allgemeine, den Status *Behinderung* betreffend. Begriffe wie *differently abled* statt *disabled* werden in den Vordergrund gestellt. Auch *Dis/ability* mit Schrägstrich getrennt, wie es Schiefer Ferrari in seiner (un)gestörten Lektüre vorschlägt, ist ebenso eine sprachliche Herangehensweise.⁴³²

Dabei ist es wichtig, sich auch immer bewusst zu werden, wie betroffene Menschen über sich selbst sprechen. Es gehört ebenso dazu, eine sprachliche Reflexion anzuleiten, um diskriminierende Redewendungen und Floskeln, die sich in unsere Alltagssprache eingeschlichen haben, zu hinterfragen. Schiefer Ferrari weist darauf hin, dass für die Bibelexegese vor allem die Tatsache, dass kulturelle Hervorbringungen auch in literarischer Form erheblich beteiligt sind an der Weitergabe stereotyper Darstellung von Behinderung. Deshalb lohnt es sich auch, die biblischen Heilungserzählungen im Hinblick darauf zu dekonstruieren. Viele biblische Sprüche, die in der Alltagssprache etabliert sind, tragen zu dieser Weitertradierung bei – etwa der bereits erwähnte Spruch vom blinden Blindenführer (Lk 6,39b).⁴³³

Theologisch müssen folgende Begriffe geklärt werden: *Nachfolge*, *Gerechtigkeit*, *Himmelsreich*, *Erlösung*, *Heil*, *Heilung* und jesuanische Titel wie *Sohn Davids*. Auch der Begriff *Wunder* sollte in ausführlicher Weise hinterfragt werden. Die Wunderfrage ist schließlich das, was die Heilungserzählungen erst zu einer Grundverlegenheit nach Englert macht. Im Bereich der vorurteilsbewussten Bildung ergibt sich wie in der religiösen Sprache das Pluralitätsproblem: Es gibt mit den pluralen Identitäten unserer Gesellschaft keinen festgelegten Wörterkanon, wie man über Disabilities sprechen kann oder darf. Hier fungiert einerseits die Lehrperson als moralischer Indikator, andererseits der gesellschaftliche Diskurs, über

⁴³⁰ DERMAN-SPARKS/EDWARDS, Anti-bias education for young children & ourselves, 7.

⁴³¹ Vgl. MCLAUGHLIN, Empowerment, 51.

⁴³² Vgl. SCHIEFER FERRARI, Gestörte Lektüre von Mk 2,1–12, 630–631. Siehe Fußnote 378.

⁴³³ Vgl. ebd. 631.

welchen den Überblick zu wahren schwierig ist. Nach dem dritten Ziel von Anti-Bias (kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen) geht es darum, eine Sprache zu entwickeln über das, was fair oder unfair ist, also sich darüber verständigen zu können.⁴³⁴

6.1.4. Die Bedeutung der Lehrperson im Anti-Bias-Ansatz und Lehrstückdidaktik

Bei beiden Konzepten, die für die Frage dieser Arbeit entscheidend sind, nimmt die Lehrperson eine leitende Position ein. Die Auswahl der Themen, die Wahl von Methoden und die Art der Kommunikation obliegen den Pädagog*innen.⁴³⁵ Im Kontext dieser Arbeit ist es notwendig, die Schlüsselstelle der Lehrperson, die Rudolf Englert propagiert, im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes zu deuten und Zielperspektiven für die Arbeit der Lehrpersonen zu formulieren. Als vorrangiges Ziel formuliert Katja Gramelt: „In der Anti-Bias-Arbeit geht es darum, die Mechanismen der Reproduktion und die Rolle der PädagogInnen dabei aufzuzeigen. PädagogInnen gestalten den Lebensraum in der Einrichtung. Anti-Bias ist die bewusste Entscheidung, dies so zu tun, dass gesellschaftliche Gegebenheiten nicht reproduziert werden, sondern dass eine andere mögliche Form des Zusammenlebens und -lernens vorgeschlagen und umgesetzt wird.“⁴³⁶

Hier geht es also um bewusste Prozesse, wie die Lernumgebung und der Lerninhalt zu gestalten seien. Zugunsten der Beantwortung der Forschungsfrage wird die thematische Auswahl und Aufbereitung im Schulkontext ins Zentrum gestellt. Damit die Gestaltung des Unterrichts bei den Schüler*innen auf fruchtbaren Boden stößt, ist „[...] d]er entscheidende Punkt [...], dass das Angebot als gehaltvoll und interessant genug empfunden wird, um für die Arbeit an eigenen Deutungsmustern in Betracht gezogen zu werden.“⁴³⁷ Gemünzt auf die Fragestellung hieße das, dass die Lehrperson dafür Sorge zu tragen hat, dass Bibeltexte nach den Verstehensvoraussetzungen und der Relevanz im Leben der Schüler*innen hinterfragt werden, um einen Begegnungsprozess zwischen Text und Schüler*in zu ermöglichen, aus dem fruchtbare theologische Fragestellungen entstehen; „[...] so kommt dem Lehrer die Funktion zu, die Schülerseite aktiv einzufordern.“⁴³⁸

⁴³⁴ Vgl. REDDY, Hier bist Du richtig, wie Du bist!, 22.

⁴³⁵ Vgl. G. KONÉ, Kinder brauchen Bücher – aber welche?, in: *Sir Peter Ustinov Institut* (Hg.), Vorurteile in der Kindheit: Ursachen und Gegenstrategien (Studienreihe Konfliktforschung), Bd. 20, Wien 2007, 79–90, 82.

⁴³⁶ K. GRAMELT, Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt, Wiesbaden 2010, 203.

⁴³⁷ ENGLERT, Religion gibt zu denken, 48.

⁴³⁸ SCHAMBECK, Bibeltheologische Didaktik, 142.

Um der Lehrstückdidaktik gerecht zu werden, müsse die Fragestellung den Kriterien der theologischen Fragestellung entsprechen. Die wichtigsten Punkte, die zu einer guten theologischen Fragestellung führen, seien der angeregte „Problemlöseprozess der Schüler/innen“⁴³⁹ und die Relevanz im Leben der Schülerinnen und Schüler. Dabei soll das Niveau (dem Alter entsprechend) durchaus herausfordernd sein, denn „[...] es soll den Schüler/innen sehr wohl zugemutet werden, sich zu schwierigen Fragen ein eigenes, begründetes Urteil zu bilden.“⁴⁴⁰ Die Inszenierung der Kontroversen muss dabei, wie bereits oben dargelegt, vorher überlegt werden, womit die Lehrperson abermals in der Pflicht steht. Sowohl die theologische Lehrstückdidaktik als auch der Anti-Bias-Ansatz kommen nicht ohne Selbstkonfrontation aus, weshalb die „Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Lebenskonzept“⁴⁴¹ auch seitens der Lehrer*innen unbedingt gefordert werden muss.

Die Durchdringung des Themas und der Fragestellung als Unterrichtskonzept benötigt Expert*innenwissen der Lehrperson. Obwohl die Grundlagen im Verständnis von Heilungserzählungen bei theologisch gebildetem Fachpersonal vorausgesetzt werden können, kommen Lehrinhalte zu Diversität, *texts of terror* und Vorurteilsbewusstsein oft zu kurz. Nicht zwangsweise kommen Lehrpersonen in der Ausbildung mit vorurteilsbewusster Pädagogik oder/und im Fall von Religionslehrer*innen mit disability-kritischer Leseweise in Berührung.⁴⁴² Das heißt, die Möglichkeit, dass man selbst durch die Unterrichtskonzeption Anti-Bias-Arbeit leisten kann, wird nicht wahrgenommen. Um das erforderliche Expert*innenwissen zu erhalten, könnte diese Arbeit hier ein Anstoß sein.

Es hängt also in großem Maße von dem persönlichen Engagement der Lehrpersonen ab, so wie es auch in der Anti-Bias-Arbeit beobachtet wurde: Tauchen Probleme mit Diskriminierungen auf, die in Konflikten münden, werden oft Externe beauftragt, um Anti-Bias-Seminare abzuhalten und die eigene (Über-)Belastung zu verringern.⁴⁴³ Bettina Schmidt beschreibt in der schulischen Arbeit deutlich, wie sehr die Motivation der einzelnen Lehrperson davon abhängt, ob überhaupt Anti-Bias-Arbeit an Schulen stattfindet, und dass diese Motivation auch von unterschiedlichen Interessen geleitet sein kann.⁴⁴⁴

⁴³⁹ Vgl. ENGLERT, Religion gibt zu denken, 72.

⁴⁴⁰ Ebd. 73.

⁴⁴¹ Ebd.

⁴⁴² Vgl. E. FLEISCHER, Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung, in: Magazin erwachsenenbildung.at 28 (2016), 6. Eva Fleischer weist hier auf mehr oder weniger zufällig stattfindende Workshops und Weiterbildungsinitiativen im universitären Kontext oder im Rahmen von Lehrer*innenfortbildungen hin, die in Österreich stattgefunden haben. Meist werden diese von externen Expert*innen vorgenommen.

⁴⁴³ Vgl. SCHMIDT, Intersektionalität muss praktisch werden ...?!, 252–254.

⁴⁴⁴ Vgl. ebd.

Methodisch steht die Lehrperson in der Pflicht, sich über die Inszenierung der Themen Gedanken zu machen. Sowohl die klassischen Anti-Bias-Methoden als auch die Lehrstückdidaktik zielen auf eine Dramaturgie ab, die einen Denkprozess in Gang setzen soll, der einer individuellen Antwort durch die Schülerinnen und Schüler bedarf.⁴⁴⁵ Dabei ist es in der Anti-Bias-Arbeit wichtig, dass dies von Expert*innen geleitet stattfindet.

Die Rolle der Lehrperson wird, wie gezeigt wurde, innerhalb der Lehrstückdidaktik, aber auch innerhalb des Anti-Bias-Ansatzes, hervorgehoben. Ein Faktor gelingender Anti-Bias-Didaktik ist demnach die vermittelnde Person, die Impulsgeber*in und konkretes Vorbild gleichzeitig ist. Sie ist es, die einen vorurteilsbewussten Lernprozess in Gang zu setzen vermag. Wie sie dabei vorgeht, hängt im Wesentlichen vom gewählten Thema ab und stellt für die vorurteilsbewusste Religionspädagogik auch ein Novum dar. Im Folgenden soll daher eine Genese zwischen Lehrstückdidaktik und dem Anti-Bias-Ansatz stattfinden, um die Möglichkeiten der Inszenierung auszuloten. Am Ende erhalten wir ein Gerüst, das wir inhaltlich mit der Heilungserzählung und den religionspädagogischen Kriterien füllen können.

6.2.Zum konkreten Beispiel: Ziel- und Kompetenzrahmen des Lehrstücks

Für Anti-Bias ist es wichtig, dass der Perspektivenwechsel hin zu Vorurteilsbewusstsein sowohl das Denken als auch das Handeln umfassen soll. Für die Religionspädagogik kann das diskriminierungskritische Denken nicht nur losgelöst von der religiösen Praxis verstanden werden, sondern eben dieses auch aus der religiösen Logik speisen und begründen. Damit wird nicht nur Gesellschaft, sondern auch Religion und Kirche zu einer diskriminierungsfreien Utopie. Die gesellschaftsprägende Kraft beider Konzepte wird hier evident und kann für die antidiskriminierende Bibeldidaktik genutzt werden.

Auch der Anti-Bias-Ansatz kann weder vorgefertigte Lösungen noch ein methodisches Rezeptwissen vermitteln und muss sich somit den gleichen Herausforderungen wie die Religionspädagogik stellen. Die Zielperspektive ist jedoch klar vor Augen: „Der Anti-Bias-Ansatz bietet auf dem Weg zu einer demokratischen Gesellschaft, die sich vorurteilsbewusst, machtsensibel und diskriminierungsfrei versteht, keine ‚Rezepte‘, sondern Angebote zum lebenslangen Arbeiten an einer diversitätsbewussten Haltung.“⁴⁴⁶

⁴⁴⁵ Vgl. REDDY, Hier bist Du richtig, wie Du bist!, 62. „In dem Sinne versprechen die verschiedenen Komponenten der Anti-Bias-Bildung keine Rezepte und Lösungen, sondern setzen vielfältige Prozesse bei der Teilnehmenden und Transformationsprozesse bei den Einrichtungen in Gang.“

⁴⁴⁶ FLEISCHER, Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung, 7.

Für die Überlegungen dieser Arbeit stellt sich die Frage, was hier als exemplarisch gilt und welche Grundkompetenzen erworben werden können. Die Grundkompetenzen der Anti-Bias-Bildung orientieren sich an den vier Zielperspektiven und umfassen vor allem Kompetenzen aus der politischen Bildungsarbeit, die es auch in die Religionspädagogik zu integrieren gilt: „Die Thematisierung von Machtverhältnissen und die Unterstützung von Kompetenzen, die den bewussten Umgang mit eigener Macht und Ohnmacht fördern sollen, machen die Anti-Bias-Arbeit zu einem Ansatz der politischen Bildungsarbeit.“⁴⁴⁷

Zusammengefasst entsprechen die Fragestellungen und Zielhorizonte auch den Kernkompetenzen, die durch die Anti-Bias-Bibeldidaktik erarbeitet worden sind: Vorurteilsbewusstsein, Machtkritik, Diversitätssensibilität und Handlungsfähigkeit. Diese bereits erarbeiteten Kriterien stellen im Groben die Ziele des Lehrstücks dar. Zentrum der Fragestellung ist die Blindenheilung aus dem Lukasevangelium. Um die Klarheit des Themas zu gewährleisten, können folgende Fragen zur Eingrenzung des Themas verwendet werden:

- Welche Machtstrukturen zeigen sich im Bibeltext?
- Welche Schieflagen können entdeckt werden?
- Welche Auswirkungen hat das auf Betroffene?
- Wie zeichnet sich das Bild von Blindheit in der Bibel?
- Wie ist der historisch-kulturelle Kontext zu bewerten?
- Was sagt die Bibel über Blindheit und Behinderung?
- Wie lässt sich das mit einem modernen Disability-Begriff vergleichen?
- Welche Lösungsansätze bieten sich aus einem neugewonnenen Vorurteilsbewusstsein an?
- Wo ist der fruchtbare Moment, der uns handlungsfähig macht?
- Welche Vorurteile wurden in der Hermeneutik rezipiert?

Folgende Ziele ergeben sich zusammengefasst für ein vorurteilsbewusstes theologisches Lehrstück:

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln angesichts eigener oder fremder Diskriminierungserfahrungen einen empathischen Zugang zu den im Bibeltext vorkommenden Protagonist*innen und können vorherrschende Machtdimensionen erkennen und kritisieren.

Sie nehmen Diversität und körperliche Versehrtheit als Teil der biblischen Welt und der eigenen Welt wahr und begegnen Vorurteilen gegenüber Menschen mit Sehbehinderungen kritisch.

Daraus können sie Konsequenzen für das individuelle Handeln, aber auch gesellschaftlich-institutionelles Handeln ziehen, das auf ein gerechtes Miteinander und Selbstbestimmung abzielt.

⁴⁴⁷ Ebd. 4.

Damit verbundene Kompetenzen können folgendermaßen definiert werden: Schüler*innen

- ... können die Blindenheilung schematisch in eigenen Worten wiedergeben.
- ... können erkennen und herausarbeiten, an welchen Stellen in der Blindenheilung ein Machtgefälle besteht.
- ... können verstehen, wie die Deutung der Perikope das jeweilige Bild von Blindheit ändert.
- ... können aufzeigen, welche problematischen Auswirkungen das auf Betroffene und die Gesellschaft hat.
- ... erläutern das Bild von Blindheit in der Antike und im biblischen Kontext und vergleichen es mit der heutigen Gesellschaft.
- ... übertragen, reflektieren und bewerten den Umgang mit Blindheit in biblischer Zeit und heute.
- ... entwickeln Lösungsansätze und reflektieren ihre eigene Position.

6.3. Bewusst inszenierte Dramaturgie eines theologischen Anti-Bias-Lehrstücks: Vorüberlegungen

Rudolf Englert fordert eine Inszenierung, gleich einem Theaterstück. Auch Anti-Bias-Trainer*innen fungieren als Regisseur*innen: „Je nach Ausbildungshintergrund bringen die Trainer_innen Elemente aus der Theaterarbeit oder aus kreativ-gestalterischen Methoden ein.“⁴⁴⁸ Die Dramaturgie ist textnah, problemorientiert und baut Komplexität stufenweise auf. Sie folgt – in Anlehnung an die Phasen der Anti-Bias-Arbeit – einem Spannungsbogen und verzichtet auf Aktivitätsrezepte.

Nach dem Anti-Bias-Ansatz sollen für gelungene Bildungsarbeit folgende Phasen durchlaufen werden: Kontaktphase, Sensibilisierungsphase, Konfrontationsphase, Kooperationsphase sowie Reflexionsphase.⁴⁴⁹ Diese Phasen formuliert Fleischer-Wetzel für den Bereich der Jugendarbeit aus, sie ließen sich also auf die Schule übertragen. Die Kontaktphase kann in diesem Fall übersprungen werden, da es bei der vorliegenden Fragestellung nicht um die Bildung einer Gruppe geht, sondern um die thematisch-didaktische Aufbereitung des Themas. Deshalb startet die dramaturgische Konzeption auch mit einem „[...] Fokus auf Selbst-

⁴⁴⁸ Ebd. 7.

⁴⁴⁹ Vgl. A. FLEISCHER-WETZEL, Anti-Bias in der Jugendarbeit – eine Chance, eigene Ressourcen zum vorurteilsbewussten Umlernen zu nutzen. Coaching im Rahmen des Projektes Heterogenität in der Jugendarbeit (hg. von RAA Brandenburg und *Demokratie und Integration Brandenburg e. V.*), in: Interkulturelle Beiträge (2010), 27–31, 29.

und Fremdwahrnehmung im Hinblick auf individuelle Prägungen, Vorurteile, auf eigenes diskriminierendes Verhalten und persönliche Diskriminierungserfahrungen“⁴⁵⁰.

Vorausgeschickt werden hierbei didaktische No-Gos für eine religiöse Anti-Bias-Bildung, die es für den Unterricht zu beachten gilt. Das ist einerseits die undifferenzierte Betrachtung von Blindheit im Unterricht, die Betroffene bemängeln und andererseits das Nachspielen von Behinderungen, um diese körperlich für die *gesunden* Kinder erfahrbar werden zu lassen. Ein Proband bei der Studie von Janieta Bartz spricht beispielsweise davon, dass er sich nur schlecht mit der Figur des blinden Bartimäus identifizieren könne, da er dafür noch zu gut sehe und man nicht von völliger Blindheit sprechen könne.⁴⁵¹ Blindheit wird von Nicht-Betroffenen oft als binäre Kategorie wahrgenommen. Scheinbar blinde Schüler*innen dann herauszugreifen und sie zu ihren Erfahrungen zu befragen, wenn sie sich nicht mit dem bettelnden Blinden aus der biblischen Geschichte identifizieren können oder wollen, wie es auch eine Alltagsexegetin berichtet,⁴⁵² ist eine Anmaßung sondergleichen.

In diese Kategorie fallen auch die klassischen *Blindenspiele*, die zwar gut gemeint sind, aber Blindheit banalisieren und für die Reproduktion hinderlicher Stereotypisierungen sorgt.⁴⁵³ „Sie [die Blindenspiele] führen letztlich zu einer unangemessenen Schwerpunktsetzung und verstellen den Blick für das, was diese Geschichten uns anbieten.“⁴⁵⁴

Möchte man dennoch nicht auf Schauspielereien verzichten, wäre es durchaus möglich, die *Blindenspiele* abzuwandeln und den Aspekt der Blindheit wegzulassen, aber stattdessen auf die Positionen der Protagonist*innen zu fokussieren: Wo sitzt der Blinde in der Geschichte? Wie kann man sich das vorstellen? Weshalb nicht am Weg, sondern daneben? Warum ist er nicht auf Augenhöhe? Welches Motiv verbirgt sich dahinter? Hier lässt sich auch die intersektionale Perspektive einbringen: Welche Erschwernisse kommen zur Blindheit hinzu, wenn man aus einer ökonomisch benachteiligten Familie kommt? Haben es blinde Menschen mit Migrationshintergrund schwerer?

⁴⁵⁰ Ebd.

⁴⁵¹ Vgl. BARTZ, Warum heilt mich dieser Jesus nicht?, 46.

⁴⁵² Vgl. ebd. 43.

⁴⁵³ Vgl. A. MÜLLER-FRIESE, „Bartimäus“ in Religionsbüchern der Grundschule, in: P. Freudenberger-Lötz u. a. (Hgg.), Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr, Bd. 48, Kassel 2021, 134–145, 144.

⁴⁵⁴ DIERK, Hauptsache gesund?!, 107.

6.3.1. Vorhersehbare Verstehensprobleme

Bei Annike Reiß heißt es, dass unbedingt zuallererst Wirklichkeitsvorstellungen geklärt werden müssen, um sich an die Beschäftigung mit einer Heilungserzählung zu wagen. Das heißt, es muss geklärt werden, welche Modelle sich in den Köpfen der Schüler*innen befinden können. Dabei geht es auch darum, die entwicklungspsychologische Komponente zu betrachten. In unserer säkularisierten, von Naturwissenschaften geprägten westlichen Gesellschaft gehören die Rahmenbedingungen und die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen geklärt. Kinder haben noch wenig Probleme mit mythisch-legendarischem Denken, Jugendliche hingegen hinterfragen die Geschichten Jesu gerne mit der naturwissenschaftlichen Brille.⁴⁵⁵ Obgleich die vorliegende Arbeit von der Wirklichkeitsdiskussion der Wunder wegführen möchte, wird man aber ohne Zweifel damit konfrontiert werden, da speziell Jugendliche ihre Zweifel darüber nicht leugnen können. Gerade deshalb ist es wichtig, sich vorab ausführlich mit den Deutungsmodellen der Heilungserzählungen zu beschäftigen, um einseitige Sichtweisen abfangen zu können. Die Bestrebung sollte daher sein, den Schüler*innen ihre Anfragen zuzugestehen und diese zu sammeln. Man kann sich hierbei auf die mehr oder weniger gesicherten Fakten stützen: Blindheit war auch in neutestamentlicher Zeit ein Krankheitsbild und Jesus wandte sich laut Textaussagen marginalisierten Gruppen zu. Es gilt hier aber im Hinterkopf zu behalten, dass schließlich die Frage nach der Echtheit der Heilungen für das machtkritische Verständnis nicht relevant ist. Denn der Text möchte zumindest die Wunderheilungen als historische Tatsachen verstanden wissen und damit Jesu auch als Heiler und Wunderpropheten, wie es spätestens ab dem Lukasevangelium bewusst in die Person Jesu eingeschrieben wird (Lk 24,19). Das kann man der Autorschaft zugestehen. Vielmehr sollten aber im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes Machtdynamiken und Differenzkategorien reflektiert und kritisiert werden.

Auch metaphorische oder übertragene Deutungen stehen bei Rezipient*innen hoch im Kurs. Die behinderten Protagonist*innen können vielfach interpretiert werden:

„Die behinderte Figur symbolisiert die Irrwege, die Verwerfungen oder das Scheitern der Zivilisierung des Menschen, fungiert als Verkörperung menschenverachtender Lebensumstände oder ist die personifizierte Darstellung der Hinfälligkeit, der physischen und moralischen Zerbrechlichkeit des Menschen selbst.“⁴⁵⁶

⁴⁵⁵ Vgl. REIß, Mit Kindern und Jugendlichen über Wunder theologisieren, 665.

⁴⁵⁶ DEDERICH, Körper, Kultur und Behinderung, 116.

Metaphorische Interpretationen von Seiten der Schüler*innen sollen dennoch nicht getadelt, sondern lediglich antidiskriminierend umgedeutet werden. Dazu kann man die Schüler*innen einladen, andere Wege zu finden, die eine metaphorische Deutung erlauben, ohne zu diskreditieren.

Daher plädiert eine machtkritische Deutung im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes dafür, die metaphorischen Bedeutungen und literarischen Figuren stets zu hinterfragen und die Bilder, die sie evozieren, zu kritisieren. Dabei müssen Metaphern, literarische Figuren und symbolische Deutungen nicht ausgeschlossen werden – sie können aber vorurteilsbewusst genutzt werden. Folker Albrecht schlägt vor, sich angesichts der Blindenheilung auf seine eigene Unfähigkeit zu besinnen, das System zu bekämpfen und für gerechte Strukturen zu sorgen.⁴⁵⁷ Man sieht sich angesichts der staatlichen Macht oft unfähig und gelähmt. Struktureller Ausschluss ist die Zwickmühle, in der man sich befindet, gegen welche man meint, nicht ankämpfen zu können. Deshalb schreit der Blinde nur noch lauter und setzt auf Widerstand: Er wird nicht eher ruhen, bis ihm geholfen wird. Das Erkennen von Ungerechtigkeiten, diese kritisieren und Handlungsmöglichkeiten zu finden ist die empowernde Botschaft der Geschichte. Dabei lassen sich eigene und fremde Ausgrenzungserfahrungen durch den Bibeltext zur Sprache bringen. Folker Albrecht verweist in diesem Zusammenhang auf die Heilung des blinden Bartimäus und schlussfolgert:

„Bartimäus repräsentiert in seiner Blindheit auch die Blindheit seiner Gesellschaft, und mit seinem Betteln und neben dem Weg Sitzen repräsentiert und entlarvt er auch eine entsolidarisierende Gesellschaft, die seinen Ruf nach Gerechtigkeit zum Schweigen bringen will.“⁴⁵⁸

Damit ist die Deutung des Textes nicht frei von metaphorisch-symbolischen Interpretationen, sondern versucht, sie im Sinne einer machtkritischen Analyse von diskriminierenden Allegorien zu befreien. Es gilt aber trotzdem:

„Obwohl der Text von den Machtkategorien nahezu durchdrungen ist, ergeben sich Glaubensangebote. Einerseits wird durch die Perikope klar, dass sich durch Glauben Distanzen und Differenzen innerweltlich überwinden lassen.“⁴⁵⁹

Für die bibeldidaktische Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz gilt hier zu klären, woran sich der theologische Erkenntnisprozess festmachen lässt und wie wir Schwellen erkennen können,

⁴⁵⁷ Vgl. ALBRECHT, Blindheit und Lähmung, 128–129.

⁴⁵⁸ Ebd. 132–133.

⁴⁵⁹ UNTERWEGER, Von Grenzen und Grenzüberschreitung am Glaubensweg. Die Heilung des Blinden bei Jericho und dessen Implikationen für eine grenzüberschreitende Didaktik, 16.

die sich für das theologische Lernen nutzen lassen? Dafür lassen sich vier Phasen identifizieren, die sowohl die vier Kategorien Vorurteilsbewusstsein, Machtkritik, Diversität und Empowerment berücksichtigen, als auch den dramaturgischen Bogen der Lehrstückdidaktik stützen. Dies soll nun in den nächsten vier Schritten in Form von didaktischen Notizen erläutert werden, bevor das konkrete Lehrstück gezeichnet wird.

6.3.2. Phase 1 – Sensibilisierung: Vorurteilsbewusstsein entwickeln

Vorurteilsbewusste Bildung im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes ist am fruchtbarsten, wenn der Startpunkt beim Individuum liegt. Das Selbst meint in diesem Fall die Schüler*innen, aber auch die Lehrpersonen, die sich selbst mit ihren Vorurteilen und Handlungsweisen hinterfragen lernen. „Den Anderen und sich selbst anschauen...“⁴⁶⁰ heißt es in einem Beitrag von Saskia Flake und Ina Schröder zu einer inklusiven Religionspädagogik, denn „[d]abei liegt die Erfahrung der Befremdung nicht immer zwischen mir und einem Anderen, sondern kann auch intrapsychisch relevant sein.“⁴⁶¹ Dazu gehören auch internalisierte Vorurteile, die es zu erarbeiten gilt. Häufig sind uns unsere Kategorisierungen gar nicht bewusst. Allerdings meint der Aspekt *Startpunkt beim Individuum* keine verkürzte Abschiebung der Verantwortung auf die individuelle Ebene. Die strukturelle und gesellschaftliche Ebene dürfe nie aus dem Blick verloren werden.⁴⁶²

Trisch und Winkelmann fassen diese Zielperspektive des Anti-Bias-Ansatzes folgendermaßen zusammen: „Eine entscheidende Basis für vorurteilsbewusste Bildungsarbeit stellt zunächst einmal die Konfrontation mit eigenen Bildern und Vorurteilen und damit verknüpften Mechanismen dar.“⁴⁶³ Darauf folge eine konstruktive Veränderung des eigenen Handelns, wobei folgende Fragen leitend sein können:⁴⁶⁴

- (1) Welche Vorurteile begegnen mir selbst?
- (2) Welche Bilder und Vorurteile habe ich gegenüber anderen Gruppen?
- (3) Inwiefern sind meine eigenen Vorurteile für mich funktional?
- (4) Welche alltäglichen und spezifischen Verhaltensweisen könnten mit meinen Vorurteilen in Verbindung stehen?⁴⁶⁵

⁴⁶⁰ S. FLAKE/I. SCHRÖDER, Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?!, in: Inklusion und Kindertheologie. Inklusion Religion Bildung, Bd. 1, Münster 2014, 30–64, 45.

⁴⁶¹ Ebd.

⁴⁶² Vgl. M. MARKEFKA, Vorurteile, Minderheiten, Diskriminierung. Ein Beitrag zum Verständnis sozialer Gegensätze, Neuwied 1995, 137 zit. n. TRISCH/WINKELMANN, Vorurteile, Macht und Diskriminierung, 111.

⁴⁶³ TRISCH/WINKELMANN, Vorurteile, Macht und Diskriminierung, 115.

⁴⁶⁴ Vgl. ebd.

⁴⁶⁵ Ebd.

Bei idealer Umsetzung des Anti-Bias-Ansatzes haben Kinder und Jugendliche Bezug zu Betroffenen, denen sie auch mit einer sensiblen Neugierde Fragen stellen können. Wie in der alltagsexegetischen Studie von Janieta Bartz ersichtlich, ist Neugierde für die körperlichen Einschränkungen normal und Betroffene beantworten gerne Fragen diesbezüglich, wie eine Probandin schreibt.⁴⁶⁶ Es könne sich dabei sogar gegenseitige Empathie verstärken. dabei ist aber ein sensibles Gespür des Gegenübers notwendig. Das deckt sich auch mit Aussagen von Derman-Sparks: Grundsätzlich ist es in Ordnung, wenn Kinder sich für die physischen und psychischen Einschränkungen anderer interessieren, aber dies sollte von den Pädagog*innen begleitet werden und immer konsensuell mit den Betroffenen passieren.⁴⁶⁷ Es besteht hier oft die Herausforderung, einerseits Betroffene nicht zu bevormunden und andererseits die Lehrperson nicht als die absolute moralische Instanz darzustellen – und sich damit in eine Hierarchie einzufügen, die jeglichem Anti-Bias-Bestreben zuwiderläuft.⁴⁶⁸

Allerdings wird in den seltensten Fällen die Möglichkeit für die Lehrperson bestehen, einen dauerhaften Kontakt zu Menschen mit Disabilities herzustellen. Gerade deshalb ist es für Lehrpersonen wichtig zu wissen, dass „[...] auch die Wirkung von indirektem Kontakt – das heißt vermittelt über andere Personen oder seriöse Medien(inhalte) – [...] positive Wirkungen erzeugen [kann].“⁴⁶⁹ Wichtig für den Vorurteilsabbau ist es, dass Schüler*innen Wissen über die ihnen fremde Gruppe erhalten. Wissenserwerb führt nachweislich zu einem Abbau von Vorurteilen.⁴⁷⁰ Deshalb ist es wichtig, Begriffe zu klären und Erfahrungen zu machen, die einen der betroffenen Gruppe näherbringen.

Hier bieten auch die Texte und Interpretationen durch Alltagsexeg*innen eine vielversprechende Möglichkeit, mit betroffenen Menschen indirekt in Kontakt zu treten. Der direkte oder indirekte Kontakt trägt dazu bei, dass „[...] den Kindern bzw. Jugendlichen die Identifikation mit den betroffenen Personen in den Erzählungen leichter fällt.“⁴⁷¹ Bereits zitierte Paraphrasen aus der Studie von Janieta Bartz können hier stellvertretend für einen Kontakt zu Betroffenen verwendet werden. Das fördert die empathische Wahrnehmung der Betroffenen in den Heilungsgeschichten und kann zu einem gesteigerten Verständnis führen.⁴⁷²

⁴⁶⁶ Vgl. BARTZ, Warum heilt mich dieser Jesus nicht?, 43.

⁴⁶⁷ Vgl. DERMAN-SPARKS/GREENBERG, Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children, 42.

⁴⁶⁸ Vgl. DIETRICH/HERDEL/SCHMIDT, Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes, 165–166.

⁴⁶⁹ SCHLAG/SCHWEITZER, Muslim:innenfeindlichkeit als Vorurteil, 72.

⁴⁷⁰ Vgl. S. STÜRMER, Kontakthypothese, in: L.-E. Petersen/B. Six (Hgg.), Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen, Weinheim 2020, 283–291, 286. Im Idealfall wieder durch direkten Kontakt, der Fragen und authentischen Wissenserwerb möglich macht.

⁴⁷¹ REIB, Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat, 162.

⁴⁷² Vgl. ebd.; SCHIBLER, Wunder und Wahrheitsfrage, 28.

Da es Schüler*innen schwerfallen kann, sich im Klassenkontext mit ihrer eigenen Identität offen auseinanderzusetzen, sollten Themen so allgemein wie möglich gehalten werden. Identifikationsmöglichkeiten werden angeboten, aber dennoch wird den Jugendlichen eine Distanzierung ermöglicht. Daher bietet sich das Lernen mit Stellvertreter*innen an, wo nun die Bibeldidaktik an Relevanz gewinnt. Als Stellvertreter für Diskriminierungserfahrungen fungieren die Protagonist*innen im Bibeltext beziehungsweise die Narration an sich. Naumann beschreibt den Vorteil des Lernens an biblischen Texten – allerdings im Kontext von Migrationserfahrungen – so, dass „[...] der Erfahrungsgehalt reduzierter biblischer Narrative empathisch wieder gewonnen werden“⁴⁷³ kann. Er stellt die „Sparsamkeit biblischer Narrative“ als fruchtbares Momentum dar, weil es Leser*innen ein empathisches Sich-Einfühlen ermöglicht, ohne dass ausufernde Gewalterfahrungen geschildert werden.⁴⁷⁴ Gerade bei der Blindenheilung reichen die impliziten Gewaltmomente aus, um sich mit den eigenen und gesellschaftlichen Vorurteilen auseinanderzusetzen, um in Folge Machtdynamiken kritisch betrachten zu können. Gerade in der Sensibilisierungsphase kann im Kontakt mit Bibeltexten die Fremdheit der biblischen Überlieferung „als Spiegel für die (post)moderne Aktualität“⁴⁷⁵ genutzt werden, um als Resultat neue Blickwinkel zu erhalten, denn – folgert Alois Stimpfle weiter: „Auf diesem Weg kann deren blinder Fleck für das ‚Eigene‘ bewusst werden.“⁴⁷⁶ Es wird demnach leichter auf eigene Fehlkonzepte und -bilder aufmerksam zu werden.

Dadurch eignen sich biblische Texte auch für vorurteilsbewusstes Lernen, weil gerade in den sprachlich reduzierten Schilderungen in der Bibel die Möglichkeit liegt, durch Einführung in diese fremde Perspektive, Diskriminierungserfahrungen zu erkennen und offenzulegen. Dabei werden Identifikationsprozesse geschaffen und Empathie gefördert:

„Eine empathische Bibeldidaktik konzentriert sich auf die Schulung der Wahrnehmung von biblischen Botschaften und deckt deren Relevanz auf. Indem sie in biblische Perspektiven einführt, fördert sie die Fremd- und Selbstwahrnehmung der Lernenden. Andererseits legt sie bibelinhärente Perspektiveninduktionen offen, bahnt partielle Identifikationsprozesse und schließlich ein Handeln im Einklang mit der Bibel an.“⁴⁷⁷

⁴⁷³ T. NAUMANN, Flucht als Thema der Bibel. Exegetische Anregungen für eine migrationssensible Bibeldidaktik, in: Theo-Web (2017), 98–110, 107.

⁴⁷⁴ Ebd. 103.

⁴⁷⁵ STIMPFLE, Hermeneutische Zugänge zu neutestamentlichen Heilungserzählungen, 17.

⁴⁷⁶ Ebd.

⁴⁷⁷ H. STETTBERGER, Empathische Bibeldidaktik. Eine interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel, Bd. 9 (Bibel – Schule – Leben), Berlin u.a. 2012, 4.

Das Individuum und dessen Erfahrungen sind hier zentral. Gleichzeitig steht bei einer bibel-
didaktischen Fragestellung der Text im Fokus. Der Anfangs- und Angelpunkt ist also der
Text mit einer individuellen und subjektiven Interpretation. Bereits in der Textdeutung
wurde klar, dass wir es mit einer Vielzahl an problematischen Bildern im biblischen Text zu
tun haben. Diese gilt es in der *Sensibilisierungsphase* sichtbar zu machen.

6.3.3. Phase 2 – Textbegegnung und Machtkritik

Die Textbegegnung soll wie die Sensibilisierungsphase subjektorientiert sein, wenn es nach
den Klärungen von eigenen und fremden Vorurteilen zur Reflexion von Machtdynamiken
geht. Die Textbegegnung und die Identifikation von Machtachsen soll rezeptionsorientiert
sein. Eine Möglichkeit sehe ich hier darin, wie in der Studie von Janieta Bartz vorzugehen,
die den Alltagsexegeten*innen – sogenannten Laien – den Text unkommentiert und ohne Hilfe
bei Verständnisproblemen vorlegt und interpretieren lässt.⁴⁷⁸ Zentral sollte bei der Bearbei-
tung des Textes also vor allem die Frage sein: Zu welchen Deutungen kommen die Schüle-
rinnen und Schüler?

Annike Reiß plädiert für Selbstständigkeit bei der Bibeldeutung: „Auf der Grundlage kon-
struktivistischer Argumentation wird die Forderung erhoben, insbesondere Jugendliche den
Weg ihrer Wunderinterpretation eigenständig gehen zu lassen.“⁴⁷⁹

Trisch und Winkelmann bieten hierfür sowohl die Vorarbeit als auch, für die konkrete Arbeit
mit den Jugendlichen, Fragen, die leitend bei der Analyse von Materialien sein können, in
denen Vorurteile reproduziert werden:

- (1) Lassen sich stereotype oder diskriminierende Abbildungen und/oder Äu-
ßerungen finden, welche Einzelne verletzen und bestehende Vorurteile ver-
stärken können?
- (2) Spiegelt sich die Vielfalt der Lebensrealitäten und Identitäten der Ziel-
gruppe in der Lernumgebung wider?
- (3) Lassen sich auch überraschend andere Figuren oder Bilder finden, die neue
Möglichkeiten in den Köpfen eröffnen?⁴⁸⁰

Eine intensive Textarbeit schafft hier den Zugang, so wie es im Kapitel *Anti-Bias-Ansatz
und Bibeldidaktik: Eine vorurteilsbewusste Betrachtung von Lk 18,35-43* vollzogen wurde.

⁴⁷⁸ Vgl. BARTZ, Warum heilt mich dieser Jesus nicht?, 39. Mit Blick auf die Erhebungsmethode. Obwohl die
Proband*innen hier auch gleichzeitig Betroffene sind, gehe ich davon aus, dass auch bei Nicht-Betroffenen
die gängigen Interpretationen zur Sprache kommen werden.

⁴⁷⁹ REISS, Mit Kindern und Jugendlichen über Wunder theologisieren, 673.

⁴⁸⁰ TRISCH/WINKELMANN, Vorurteile, Macht und Diskriminierung, 117.

Es gilt, die Nuancen der Macht zu erkennen und zu deuten. Wer spricht? Wer wird zum Schweigen gebracht? Wer verschafft sich Zugang? Wer bleibt neben dem Weg? Atmosphäre, Sprache, Figuren und andere Elemente können hier Wegweiser sein. Das Lukasevangelium eignet sich für das Offenlegen von Dichotomien besonders gut, weil es starke Kontraste zwischen sozialen Gruppen zeichnet und zeitgenössische Vorurteile gegenüber Außenseiter-Gruppierungen aufgreift.⁴⁸¹

6.3.4. Phase 3 – Konfrontation mit fruchtbaren Oppositionen und Eröffnung von Kontroversen: Diversitätssensibilisierung und Perspektivwechsel

Biblische Heilungserzählungen enthalten von sich aus, wie Gerd Theißen erläutert, eine Kritik der Machthierarchien – der Klassenunterschiede, die Leid und Not unterschiedlich erfahren lassen, wie weiter oben bereits beschrieben.⁴⁸² Damit bietet Theißen einen starken Anknüpfungspunkt zum Anti-Bias-Ansatz. Doch wie lässt sich anhand der Machtkritik eine fruchtbare Genese, die zu einem Diversitätsbewusstsein beiträgt, didaktisch ableiten?

Die Genese von Wissen ist dabei am fruchtbarsten, wenn sie an bereits vorhandenes Vorwissen anknüpft, was Reddy Prasad im *Gesetz der früheren Erfahrungen* ausdrückt: „Neues Lernen gelingt für die Teilnehmer*innen am besten dann, wenn es mit deren Vorwissen, durch Einbringung deren [sic!] Erfahrungsschatz verknüpft wird und darauf aufgebaut wird.“⁴⁸³ Dies erweist sich angesichts der von Englert erwähnten Problematik hinsichtlich des Unterschieds zu den Naturwissenschaften und auch den höchst pluralen Vorkonzepten in diesem Bereich als Herausforderung. Genese meint in diesem Fall aber auch den Dialog zwischen eigener Deutung und Aktualisierung und dem vertiefenden Fachwissen durch die Lehrkraft, deshalb konstatiert auch Schambeck in der bibeltheologischen Didaktik, dass „[...] Phasen der Annäherung wechseln mit Phasen der Vertiefung und der Aktualisierung durch die Schüler/innen.“⁴⁸⁴

Ein interessantes Beispiel bietet hier Annike Reiß aus der Forschungswerkstatt. Beschrieben wird, wie Studierende sich an der Reflexion von Wundererzählungen mit Schüler*innen versuchten. Das Konzept, das dabei entstand, versuchte eine gemeinsame Reflexion über eine vor allem historische Aufarbeitung verschiedener hermeneutischer Positionen zu den

⁴⁸¹ Vgl. NEUMANN, Die Überwindung sozialer Grenzen im Lukasevangelium, 145–146.

⁴⁸² Vgl. THEIßEN, Urchristliche Wundergeschichten. Ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der synoptischen Evangelien, 247.

⁴⁸³ REDDY, Hier bist Du richtig, wie Du bist!, 64.

⁴⁸⁴ SCHAMBECK, Bibeltheologische Didaktik, 143.

Wundererzählungen. Man hat also beschlossen, die Schüler*innen in die verschiedenen hermeneutischen Sichtweisen einzuweihen, um gemeinsam einen Diskurs über die unterschiedlichen Perspektiven zu entwickeln.⁴⁸⁵ Anhand der Wunderhermeneutik lassen sich Kontroversen in der Rezeptionsgeschichte nachzeichnen und es tun sich unterschiedliche Perspektiven auf Behinderung und Heilung auf. So kommt man thematisch sehr schnell zu Grundsatzdiskussionen, die sich zwischen Diversity und Ableism, Inklusion und Othering bewegen. Es bietet sich also eine große Bandbreite an, die man fruchtbar für die Entwicklung von Argumenten und die Generierung von Wissen nutzen kann. Schließlich kann man die Sichtbarmachung und die Anerkennung verschiedener Denkmuster mit den Zielen des Anti-Bias-Ansatzes in Einklang bringen. So wird vor allem der Umgang mit Vielfalt gefördert, kritisches Denken angeregt und die Identität des Subjekts oder der Gruppe in Konfrontation mit anderen Denkmodellen gestärkt.⁴⁸⁶

Auch bestimmte Narrative von Betroffenen können die Kontroversen verstärken und eine empathische Perspektive prägen. Schweitzer und Schlag schlagen dafür „[...] das Einspielen bestimmter personaler Narrative [vor], das nochmals von ganz eigener Erschließungskraft für den Abbau von Vorurteilen über den Weg der kognitiven und emotionalen Teilhabe an diesen Narrativen werden kann.“⁴⁸⁷ Man kann also sowohl auf Basis narrativer Annäherungen an den Bibeltext als auch echten Erfahrungen von Betroffenen machtkritische und vorurteilsbewusste Kontroversen entwickeln. Veranschaulichen kann dies zum Beispiel der Briefwechsel zwischen Susanne Krahe und Ulrike Metternich, in dem die Erfahrungen einer blinden Theologin geteilt werden.⁴⁸⁸ Eine Möglichkeit ist auch, die bereits vielfach erwähnten Alltagsexegesen als Betroffenenstimmen von Janieta Bartz für den Austausch zu nutzen. Dies sind echte Kommentare von Betroffenen zu Blindenheilungen und lassen sich für die Schüler*innen gut nachvollziehen.

6.3.5. Phase 4 – Transfer und Lernprogression: Empowerment und Handlungsfähigkeit als echte Annahme von Diversität

Diese letzte Phase stellt die Möglichkeit dar, die erarbeiteten Aspekte des Themas auf die Lebenswelt zu übertragen und damit eine Lernprogression voranzutreiben. Der Anti-Bias-

⁴⁸⁵ Vgl. REIB, Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat, 331–349.

⁴⁸⁶ Vgl. HAHN/KÜBLER/KONTZI, Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen, 43. 1. die Ich-Identität und die Bezugsgruppenidentität stärken; 2. den Umgang mit Vielfalt fördern; 3. kritisches Nachdenken anregen; 4. die Handlungsfähigkeit ausbauen.

⁴⁸⁷ SCHLAG/SCHWEITZER, Muslim:innenfeindlichkeit als Vorurteil, 72.

⁴⁸⁸ Vgl. KRAHE/METTERNICH, Kraft oder Kränkung.

Ansatz sieht an dieser Stelle vor allem die Erarbeitung von Handlungsoptionen im Sinne von Empowerment. Hier lassen sich die Schlüsse, die aus der Textinterpretation gezogen wurden, nutzen, um sie durch die Konfrontation mit den Kontroversen in Lebensbewältigungsstrategien zu transformieren.

Diese vier Phasen, die in ihrer Erläuterung vor allem wichtige didaktische und inhaltliche Nuancen aufgearbeitet haben, werden nun im folgenden Kapitel zu einem konkreten Lehrstück. Dabei soll der Spannungsbogen von einer individuell vollzogenen Bias-Sensibilisierung, über die Analyse sprachlicher und struktureller Oppositionen anhand der Perikope gespannt werden, um schließlich eine Neubewertung der konkreten Heilungsperikope zu ermöglichen. In der Vorgehensweise orientiere ich mich stark an dem Aufbau von David Novakovits in *Die Wagnis des Scheiterns*.⁴⁸⁹

7. Von Bias-Sensibilisierung zu Empowerment:

Ein theologisches Anti-Bias-Lehrstück zu Lk 18,35–43 auf

Basis der erarbeiteten Aspekte

Mit den folgenden vier Kapiteln wird ein theologisches Anti-Bias-Lehrstück entfaltet, wie es für die weitere Unterrichtsplanung herangezogen werden kann. Es bietet eine schrittweise Annäherung an die eigenen Vorurteile und gesellschaftlichen Schiefen. Der Fokus liegt auf der Sprache, über die auch der Einstieg in den Spannungsbogen vollzogen wird. Durch Bildmaterial werden die sprachlichen Überlegungen anschaulicher und der Blinde lebendiger. Durch den Wechsel von Bild und Text entsteht ein dynamisches Gefüge, das die genetischen Lernprozesse vorantreibt. Die Komplexität wird zunehmend gesteigert, indem Kontraste und Oppositionen zuerst in der Bild- dann in der Wortebene und schließlich intertextuell erarbeitet werden. Die kreative und mehrdimensionale Beschäftigung mit Machtachsen und Exklusionsmechanismen bildet ein vielfältiges Lehr- und Lernarrangement, das ein vertieftes Verständnis für diskriminierende Strukturen und Machtdynamiken in der Bibel und in der Gesellschaft hinterlässt.

⁴⁸⁹ Das betrifft vor allem die Einführung von Textoppositionen, intertextuellen Zusammenhängen und einer Komplexitätssteigerung. Dennoch versuche ich dem Thema entsprechend andere Wege zu gehen.

7.1.Dramaturgischer Einstieg: Blindheit in der Alltagssprache

Wie oft sprechen wir eigentlich im Alltag über Blindheit? Kaum oder gar nicht? Oder vielleicht doch öfter als gedacht? Über was wir allerdings selten sprechen sind Menschen mit Sehbeeinträchtigungen, aber die Blindheit selbst kommt öfter zur Sprache als wir denken. Wir sind blind vor Liebe, wir spielen blinde Kuh, man hat einen blinden Fleck für etwas, oder wir werden in unserem Arbeitsleben mit der Zeit betriebsblind. Manchmal findet auch ein blindes Huhn ein Korn und hin und wieder begegnet uns auch der Blinde, der die Blinden führt. Wie gewaltvoll diese Sprache für jene betroffenen Menschen sein muss, die an einer Sehbeeinträchtigung leiden, kommt uns selten in den Sinn. Im Alltag begegnen uns ständig Spuren von Menschen mit Sehbeeinträchtigungen. Diese sind im Stadtbild gut sicht- und hörbar: Taktile Leitsysteme und akustische Signale zieren unsere Straßen. Dennoch macht man sich oft wenige Gedanken über die Menschen, die auf diese Hilfsmittel angewiesen sind und wie unser Verhalten und unsere Sprache sie ausgrenzt. Dabei gehören Sehbehinderungen zu den Einschränkungen, die uns alle früher oder später in unserem Leben betreffen werden. Sollte man sich also viel mehr Gedanken um die Menschen machen, deren Sehsinn beeinträchtigt ist? Denn schließlich könnte es jedem passieren und die Frage ist, ob man auf diese Seite wechseln möchte, wenn man weiß, wie es sich anfühlt, sich abseits des Weges zu befinden... Mit diesen oder anderen Vorüberlegungen beginnt das Lehrstück: Eine Annäherung mit und durch Sprache; eine Sensibilisierung für alltägliche Mikroaggressionen⁴⁹⁰. Leitend kann für die Beschäftigung mit den eigenen Stereotypen die Frage sein:

„Wie kommt Blindheit im Alltag zur Sprache und wie kann man die Redewendungen interpretieren?“

Die Beantwortung dieser beispielhaften Frage kann in Kleingruppen erfolgen, um die Ergebnisse dann im Plenum zu sammeln. Die gefundenen Aspekte können aber auch gleich in der großen Gruppe gesammelt und notiert werden. Dieser Einstieg ist die Basis für die Öffnung hinsichtlich der eigenen internalisierten Vorannahmen.

⁴⁹⁰ Vgl. I.-T. LIM, Kultur der Empörung. Mikroaggressionen als kommunikative Episode und Signatur politischer Konflikte., in: Berliner Debatte Initial 31 (2020), 86–95, 87. Mikroaggressionen (meistens engl. Microaggressions) sind bewusste oder unbewusste sprachliche Handlungen, die eine Abwertung der Empfänger*innen zur Folge haben.

7.2.Sensibilisierung: Unsere Bilder von Blindheit

Die erste Phase der Reflexion der eigenen Vorannahmen dekonstruiert die eigenen Bilder von Blindheit. Hier wird vorgeschlagen, diesen Vorgang anhand von Bildern des Zwischenkriegs-Künstlers Otto Dix durchzuführen. Die sprachlichen Überlegungen, die in der Einleitung erfolgt sind, werden in den Bildern von Otto Dix sichtbar. Sie zeigen auf eine unglaublich entlarvende Weise unseren Blick auf Menschen mit Sehbeeinträchtigungen, der trotz der sich verändernden Bedingungen von medizinischen Hilfsmitteln immer noch klare Differenzen zeichnet. Bibeltexte über blinde Menschen haben ihren Beitrag dazu geleistet, dass sich diese Bilder so hartnäckig halten. Als bewusste Konfrontation in der Phase der Bias-Sensibilisierung kann man Schüler*innen mit diesen Bildquellen konfrontieren, um sich ihrer eigenen Bilder bewusst zu werden.

Otto Dix hat das Thema Blindheit öfter innerhalb seines Œuvre aufgenommen, besonders passend erscheint mir der Streichholzhändler I von 1920 (Abb. 2). Er steht für die Lebensrealität der Zwischenkriegszeit, in der Blindheit – ebenso wie zur Zeit Jesu – keine Seltenheit war. Das Stadtbild war wesentlich geprägt von Kriegsversehrten und damit waren Disabilities ein gewohntes Bild – genauso wie auch die Ausgrenzung, die damit verbunden war.

Der Zugang zum Bild soll ein beschreibender sein. Die Schüler*innen sollen sich aufgrund der Frage *Was lässt sich über die Darstellung des Blinden im Bild aussagen?* dem Bild annähern. Je nach Gruppengröße könnte das in einem stillen Dialog erfolgen mit Plakaten, die sich jeweils anderen Aspekten des Bildes widmen. Schriftlich halten die Schüler*innen auf diesen Plakaten Kommentare fest, die wiederum von anderen kommentiert werden können. Klassisch wären Kategorien wie Bildaufbau, Figuren und Farbgebung. Im Plenum könne dies dann zusammengefasst werden unter der Frage:

„Wie wird der Blinde dargestellt und wie kann man die Darstellung deuten?“

Die Machtachsen in der Bildsprache, die gemeinsam beschrieben werden, sind eine Vorbereitung für die schriftlichen Machtachsen innerhalb der Perikope. Feine Augen werden die mit Kreide auf die Collage gemalten Aussprüche des Blinden entdecken, die aus seinem geöffneten Mund kommen. Wie im Bibeltext meldet sich der Blinde zu Wort. Der Inhalt des Ausspruches ist nicht relevant.⁴⁹¹ Relevant ist das zu-Wort-melden des designierten Außenseiters, der mit seinen Aussagen, den Raum der Normalen berührt – geradezu durchkreuzt.

⁴⁹¹ Der Blinde ruft: „Echte Streichhölzer aus Schweden!“ Vgl. STAATSGALERIE STUTTGART, Streichholzhändler, online unter: Staatsgalerie Stuttgart, <https://www.staatsgalerie.de/de/collection/object/C85E82E943F438A7E35DA895FD6A6AAF> (Stand: 28.03.2026; Abruf: 28.03.2026).

Die Menschen in seiner Umgebung kehren ihm den Rücken, wenden sich ab und ignorieren ihn. Er wird nicht nur metaphorisch, sondern bildlich an den Rand gedrängt. Der Höhepunkt der Zurückweisung ist wohl die Tatsache, dass ihn nicht einmal der vorübergehende Dackel als Menschen begreift. Trotz der Zurückdrängung an den Rand der Gesellschaft, ruft er jedoch unbeirrt weiter und nimmt sich so seinen Raum. Dieses Changieren zwischen Rufen und Schweigen, zwischen Aktivität und Passivität, lässt sich anhand des Gemäldes nachvollziehen und verdichtet sich im Narrativ der Perikope. Anhand der Gegensätze eröffnet sich die Möglichkeit einen Übergang zum Text zu schaffen.

7.3.Machtkritik durch Oppositionen: Überlegungen erweitert durch den Bibeltext

Bei Otto Dix ist Blindheit in der Zwischenkriegszeit genauso gegenwärtig wie in der Bibel. Auf der Grundlage dieses Bildes kann dann der Text eingeführt werden. Dazu folgt zuerst eine nüchterne Analyse auf synchroner Ebene. Es werden Positionierungen, Körpersprache, Örtlichkeiten, Zugangsvoraussetzungen, Krankheitsbilder, Protagonist*innen, Wiederholungen, auffällige Wörter und Dialoge untersucht durch die Schüler*innen selbst. Sie streichen in unterschiedlichen Farben im Text die oben genannten Elemente an und notieren sich Fragen an den Text. Dabei soll ein großes Augenmerk auf Irritationen gelegt werden. Das leistet eine Vorarbeit zu dem weiteren Vorgehen, das der Spannungsbogen verlangt: Oppositionen sollen in der Narration visualisiert und in weiterer Folge besprochen werden.

Der Text ist geradezu durchdrungen von sprachlichen Oppositionen, welche nun kurz anschaulich gegenübergestellt werden sollen:

Der Blinde	Die Menge
Am Weg	Neben dem Weg
Sitzen	Gehen
Sehen	Nicht sehen
Sprechen	Schweigen
Aktivität	Passivität
Zurückweisen	(Nach-)folgen

Diese Kontraste kann man auch bibliodramatisch nachvollziehen lassen, indem man die Perikope als kurzen Sketch aufführt. Dabei ist es wichtig, die Emotionen der einzelnen Schauspieler*innen einzufangen, die versuchen, sich in die Gedankenwelt der Protagonist*innen

einzufühlen. Hier kann man das Othering in der Perikope fühlbar machen. Fragen, die dabei helfen können: Wer hat Zugang, wer nicht? Wer spricht, wer nicht? Wer bewegt sich, wer nicht?

Die weniger offensichtlichen Oppositionen ergeben sich aus den Erläuterungen der Lehrperson und/oder aus dem Schauspiel. Hier ist es wichtig, den Grund für die Ausgrenzung von Menschen mit Sehbehinderungen zu erläutern. Wie war das zur Zeit Jesu? Welche Gesetze und welche Möglichkeiten gab es da für blinde Menschen? Welche Nachteile hatte ein blinder Mensch zur Zeit Jesu und umgekehrt: Welche Vorteile brachte eine Heilung?

7.4. Eröffnung von Kontroversen: Diversitätssensibilisierung durch intertextuellen Vergleich mit Lk 14,15–24

Die Übergänge zwischen den Phasen sind fließend und so bringen diese Fragen – geleitet durch die Lehrperson – die versteckte Opposition zwischen Heilung und Heil auf das Tableau, was neue Kontroversen schafft. Damit sind auch bereits erste theologische Begriffe angesprochen, an deren sich die Normalisierungskritik entfalten kann. Für die Normalisierungskritik werden die Schüler*innen mit Fragen konfrontiert, die das Menschsein im Kontext des Schöpfungsgeschehens und ihres Gottesbildes hinterfragen.

An Komplexität steigern lässt sich das Normnarrativ noch durch die Aussage Susanne Krahes: „Was ist dann mit denen, die zwar an Gott glauben und zu Gott beten, dennoch aber krank und behindert bleiben?“⁴⁹² Mit dieser Aussage kann man an das Ungerechtigkeitsbewusstsein der Schüler*innen appellieren und eine bewusste Dramatisierung erzeugen. Hier wird bewusst die Stimme einer Betroffenen gehört, die wichtig ist für die Entwicklung einer empathischen Sichtweise mit der marginalisierten Gruppe.

Die Schüler*innen sollen abschließend zu einer ersten Deutung der Perikope motiviert werden mit der leitenden Frage: „Wie ist für dich Heilung in der Geschichte zu verstehen?“ Es ist damit zu rechnen, dass durch die davor stattfindende Sensibilisierungsphase Heilung als Bestärkung von Normalisierungsnarrativen wahrgenommen wird. Damit erhält die Heilung eine negative Konnotation. Schüler*innen könnten hier auch in Versuchung geraten, metaphorische Bedeutungen oder ethische Appelle in der Geschichte zu suchen, um die positive Aussage der Heilungserzählung zu retten. Damit ist die Gefahr einer Objektifizierung des

⁴⁹² KRAHE/METTERNICH, Kraft oder Kränkung, 31.

Blinden gegeben. Hier ist es wichtig als Lehrperson, diese Deutungen nicht abzuwehren, sie aber mit Argumenten aus der disability-kritischen Exegese im sokratischen Dialog zu kontern. Auch Betroffenenstimmen, wie die von Susanne Krahe, können hier den Fokus schärfen.

Abschließend, um ein Zwischenfazit mit den Schüler*innen zu ziehen, ist es wichtig, auf die Sicht der Betroffenen hinzuweisen mit der Frage:

„Verstehst du die Kritik von Betroffenen an der Heilungserzählung? Lässt sich das nachvollziehen?“

Damit kann die Lehrperson überprüfen, ob die Normalisierungskritik in all ihren Dimensionen verstanden wurde und gleichzeitig wird ein empathischer Dialog geschaffen, in dem die Schüler*innen versuchen, sich in die Sicht von Betroffenen einzufühlen.

Was folgt, ist der Beginn einer phasenweise vollzogenen Neudeutung der Perikope. Damit wird als intertextueller Verweis das Gleichnis vom Festmahl als innerlukanische Kritik der Ausgrenzung von Randgruppen zur Zeit Jesu (Lk 14,15–24) eingeführt:

- [15] Als einer der Gäste das hörte, sagte er zu Jesus: Selig, wer im Reich Gottes am Mahl teilnehmen darf.
- [16] Jesus sagte zu ihm: Ein Mann veranstaltete ein großes Festmahl und lud viele dazu ein.
- [17] Als das Fest beginnen sollte, schickte er seinen Diener und ließ den Gästen, die er eingeladen hatte, sagen: Kommt, es steht alles bereit!
- [18] Aber einer nach dem andern ließ sich entschuldigen. Der erste ließ ihm sagen: Ich habe einen Acker gekauft und muß jetzt gehen und ihn besichtigen. Bitte, entschuldige mich!
- [19] Wieder ein anderer sagte: Ich habe fünf Ochsengespanne gekauft und bin auf dem Weg, sie mir genauer anzusehen. Bitte, entschuldige mich!
- [20] Wieder ein anderer sagte: Ich habe geheiratet und kann deshalb nicht kommen.
- [21] Der Diener kehrte zurück und berichtete alles seinem Herrn. Da wurde der Herr zornig und sagte zu seinem Diener: Geh schnell hinaus auf die Straßen und Gassen der Stadt und hol die Armen und die Krüppel, die Blinden und die Lahmen herbei.
- [22] Bald darauf meldete der Diener: Herr, dein Auftrag ist ausgeführt; aber es ist immer noch Platz. [23] Da sagte der Herr zu dem Diener: Dann geh auf die Landstraßen und vor die Stadt hinaus und nötige die Leute zu kommen, damit mein Haus voll wird.
- [24] Das aber sage ich euch: Keiner von denen, die eingeladen waren, wird an meinem Mahl teilnehmen.

Das Gleichnis vom Festmahl ist eine Inklusionsgeschichte, die die Differenzen von den Kranken zu den gesunden Menschen bestehen lässt. Auch ohne Heilung dürfen die Menschen mit Behinderungen am Mahl teilnehmen. Das Gleichnis rückt die Blindenheilung in eine andere

Richtung, in der die Wiederherstellung des Normalzustands keiner Zutrittsberechtigung gleichkommt, denn gerade die Normalbefähigten und Privilegierten werden nicht am Mahl teilnehmen. Dieser Textabschnitt eröffnet neue Deutungsmöglichkeiten für die Blindenheilung und macht auch den Unterschied zwischen Heil und Heilung klarer. Die Schüler*innen sollen sich mit der Textstelle beschäftigen und Irritationen offenlegen. Sie sollen sich mit der Frage beschäftigen, wie das Gleichnis die Deutung der Blindenheilung ändert. Der dramaturgische Bogen soll sie dahin führen, dass sie auf das Konzept von Teilnahme stoßen, das dann die Brücke zu der menschenrechtlichen Grundlegung und zu dem Aspekt von Empowerment schlagen soll.

7.5.Heilung als Empowerment: Eine Partizipationsnarrativ wird erschaffen

Für die Verortung der Blindenheilung mit den allgemeinen Fragen nach Heil und Heilung, nach Ausgrenzung und Partizipation in der Lebenswelt der Schüler*innen ist die menschenrechtliche Fundierung essentiell. Sie führt die Diskussion zur Bewertung von Diversität, Inklusion und Selbstbestimmung. Das alles sind sehr große Worte, die sich im Kleinen und schrittweise aus der Perikope ergeben.

Welche Erkenntnisse können für die Schüler*innen aus der Geschichte gewonnen werden, wenn wir diesem Spannungsbogen nun folgen? Zuerst muss man feststellen, dass Grenzen bei Lukas im Aufbau seiner theologischen Botschaft eine wichtige Rolle spielen. Diese sozialen Grenzen verlaufen zwischen privilegierten und nicht-privilegierten Personengruppen. Der Blinde ist auf der Seite der Nicht-Privilegierten und sozial Benachteiligten anzusiedeln, während die privilegierte Gruppe an ihm vorüberzieht. In der Perikope wird die Abgrenzung deutlich durch das Weitergehen und das Schweigegebot. Die Menge distanziert sich von den Schwächeren der Gesellschaft.⁴⁹³ Diese Gruppe adressiert der lukanische Jesus mit seiner theologischen Botschaft direkt. Jesus liefert dabei sogar eine Handlungsanweisung, indem er fragt „Was kann ich dir tun?“. Die Annäherung Jesu an den Blinden ist also eine Botschaft für Inklusion. Die Antwort des Blinden ist aber nicht, dass der Sehsinn *repariert* werden soll, sondern ist die Forderung nach Partizipation! „Herr, ich möchte dabei sein und angenommen werden“, könnte man die Antwort des Blinden umdeuten. Er möchte, dass die Vielfältigkeit des Menschseins akzeptiert wird. Das Lukasevangelium richtet sich mit seiner

⁴⁹³ Vgl. NEUMANN, Die Überwindung sozialer Grenzen im Lukasevangelium, 153–154.

Kritik vor allem an die privilegierte Gruppe der Pharisäer und möchte jene gesellschaftliche Gruppe dazu anregen, ihre Gruppenidentität zu erweitern, wie Nils Neumann schreibt: „Vielmehr wirbt das Lukasevangelium für eine Gruppenidentität, die die von den Pharisäern vorgenommene Grenzziehung überwinden soll.“⁴⁹⁴ Die Kritik am Othering ist nach dieser These bereits im Bibeltext gegeben.

Doch nicht nur Jesus fungiert als Vorbild, dem die Privilegierten folgen sollen, sondern auch der Blinde rückt in den Fokus des nachzuahmenden Verhaltens. Die Perikope schildert die Heilung als einen Prozess, der im Blinden stattfindet. Lukas ist der Meinung, besonders das Verhalten der Schwachen ist nachahmenswert, denn sie loben Gott!⁴⁹⁵ Gerade von den Marginalisierten sollte der unerschütterliche Glaube ins eigene Verhalten integriert werden. Und dieser ist es auch, der heilt, denn er gibt Perspektive und Zugehörigkeit.

Dabei muss man die Perikope aber kritisch in den Blick nehmen: Das Lukasevangelium baut keine sozialen Grenzen ab, denn durch die (Wieder-)Herstellung des normativen Körpers, der die Eintrittskarte zur Gemeinschaft bildet, bleiben das Normalisierungsnarrativ weiterhin erhalten. Wenn man nur durch die körperliche Heilung zur Gemeinschaft gehören kann, werden Menschen mit Behinderung weiterhin ausgegrenzt und objektiviert:⁴⁹⁶ „Die Armen, Versehrten, Gelähmten und Blinden sind Objekte des Handelns der Reichen, für welches der lukanische Jesus ihnen einen eschatologischen Lohn in Aussicht stellt.“⁴⁹⁷ Lukas bestätigt und legitimiert die Ausgrenzung – er fördert die Behandlung von Menschen mit Behinderungen als Outgroup.

Echte Heilung hat daher nicht die körperliche Wiederherstellung zum Thema, sondern beschäftigt sich mit Partizipation und dem Abbau von Barrieren. Vor diesem Hintergrund müsste abschließend mit den Schüler*innen erarbeitet werden, wie die Geschichte anders laufen würde, wenn es keine Normalisierungsgeschichte wäre und welche Ideen daraus für die heutige Lebenswelt entstünden? In einer kreativen Arbeit könne der Text in die eigenen Worte der Schüler*innen gefasst werden und damit ein tieferes Verstehen evozieren. Die kreative Arbeit darf das Narrativ abwandeln und darf die neue Deutung, zu der die Schüler*innen gekommen sind, enthalten.

⁴⁹⁴ Ebd. 153.

⁴⁹⁵ Vgl. ebd. 152.

⁴⁹⁶ Vgl. ebd. 154–155.

⁴⁹⁷ Ebd. 155.

Hier lassen sich noch einmal die Oppositionen vor Augen führen:⁴⁹⁸ Der Blinde ist aktiv und selbsttätig. Er lässt sich nicht abbringen und hat dadurch auch eine Vorbildfunktion. Er wird aber von außen gehindert – die Barrieren liegen also im Außen, in seiner Umgebung. Daran anschließend kann man im Plenum über Heilungsmöglichkeiten der Umgebung nachdenken. Zusätzlich können folgende Fragen leitend sein und es soll auch ein bewusster Bezug zu heute hergestellt werden:

Welche Konzepte können beim Abbau von Barrieren helfen?

Wie kann man die Sprache so anpassen, dass ihre diskriminierende Kraft entschärft wird?

Wie kann man bewusster durch die Welt gehen und Barrieren wahrnehmen?

Wie kann man die Sichtbarkeit von Menschen mit Sehbehinderungen verbessern und ihre Selbstwahrnehmung und Teilhabe stärken?

Gibt der Text bereits Möglichkeiten für die Anerkennung von Diversität und die Förderung von Inklusion?

Das sind Fragen, die sich aus dem Text und einem bewussten Wahrnehmen der eigenen Umgebung stellen lassen. Freilich sind sie nicht einfach zu beantworten, aber die Entwicklung eines Bewusstseins für Machtdynamiken und Schief lagen fördert Empathie und kritisches Denken gleichermaßen.

Die so entstandene Erzählung ist nun kein Normalisierungsnarrativ mehr, sondern eine Partizipationserzählung. Die Subjektorientierung, die Selbstreflexion und die Dimension Sprache zeigen in der kreativen Auseinandersetzung ihre Früchte, indem die Schüler*innen als Exeget*innen ernst genommen und ihre Ideen zu Handlungsmöglichkeiten auf Basis der Machtkritik wahrgenommen werden. Gleichzeitig kann hier bereits eine diversitäts- und disability-sensible Sprache eingeübt werden.

8. Conclusio und Ausblick: Ein Plädoyer für eine vorurteilsbewusste Bibeldidaktik

In den vorangehenden Kapiteln wurde viel über Vorurteile, Schief lagen, Machtkritik, Diversität und Empowerment berichtet, wie sie nach heutigem und biblischem Verständnis unsere Welt prägen. Die These dieser Arbeit identifiziert in den biblischen Heilungserzählungen eine diskriminierende Facette, die einen Beitrag zur Reproduktion von Vorurteilen liefert.

⁴⁹⁸ Im Idealfall wurden diese auf einem Plakat, in einem Tafelbild, im Schulheft etc. festgehalten und können nun herangezogen werden.

Demnach tragen eine unsensible biblische Exegese und Didaktik zur weiteren Tradierung diskriminierender Strukturen bei. Es wundert daher auch nicht, dass Heilungserzählungen zuletzt im Unterricht gemieden wurden, und das nicht nur aufgrund der rationalen Wirklichkeitsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch wegen der realen Auswirkungen auf die Lebenswirklichkeiten von Menschen mit (Seh-)Behinderungen. Jedoch ist gerade die Beschäftigung im Unterricht damit heilsam, denn wenn man die Schieflagen in Bezug auf Disabilities einmal gesehen hat, kann man sie nicht mehr ungesehen machen. Damit schulen sie einen entlarvenden Blick für Schieflagen und Machtstrukturen und regen zur Selbstreflexion an.

Für das Vorhaben dieser Arbeit war es vorerst notwendig, Kategorien zu entwickeln, die einerseits den Anti-Bias-Ansatz auf das Wesentliche reduzieren und diese dann sowohl für die hermeneutische Annäherung an den Bibeltext als auch für die vier Phasen im Lehrstück anzuwenden. Andererseits wurden genuin religionspädagogische Leitlinien erschaffen, die dann in die Erstellung des Lehrstücks einfließen konnten. Damit konnte die Forschungsfrage *Welche Kriterien lassen sich für die Erarbeitung eines didaktischen Konzepts einer anti-diskriminierenden Bibeldidaktik einer Heilungserzählung (Lk 18,35–43) unter der Leitidee des Anti-Bias-Ansatzes festlegen?* aus mehreren Perspektiven beantwortet werden. Die Hauptanker für die Beschäftigung mit dem Bibeltext und die folgende Erstellung eines vorurteilsbewussten theologischen Lehrstücks waren (1) Vorurteilsbewusstsein, (2) Machtkritik, (3) Diversität und (4) Empowerment.

Nach der exegetischen Beschäftigung mit der Heilungsparikope konnten Fallen identifiziert werden, die für eine vorurteilsbewusste Bibeldidaktik hinderlich sein können. Sie stellen Kritikpunkte an traditionellen und metaphorischen Betrachtungen von Heilungserzählungen dar und bilden die Barrieren für eine disability-sensible Leseweise. Lehrpersonen sehen sich bei der Deutung der Blindenheilung häufig mit verkürzten Deutungen konfrontiert. Dabei ist niemand frei von solchen verkürzten Interpretationen der Heilungserzählungen, denn diese liegen für uns oft näher als der scheinbar holprige Weg der disability-kritischen Hermeneutik. Damit wurde die Forschungsfrage *Welche Hindernisse stellen sich bei der Textdeutung von Lk 18, 35–43 heraus?* beantwortet. Es sei hier noch einmal zusammengefasst, was bei der Textwahrnehmung als problematisch empfunden wird: (1) Diskreditierung zur literarischen Figur, (2) Normalitätsvorstellungen und Othering, (3) Krankheit als und durch Sünde sowie (4) Objektivifizierung für christliche Nächstenliebe und Jesus als Superheiler.

Diese Hindernisse lassen sich bei traditionellen Textdeutungen kaum umgehen und erfordern eine neuerliche Befassung mit den Texten jenseits einstudierter Interpretationen. Damit

ist auch gleichzeitig die Grundlage geschaffen, um die Überlegungen in ein didaktisches Konzept zu bringen. Diese Textfallen sind bereits eine Vorbereitung auf die Problemdimensionen, die sich in der Bearbeitung mit den Schüler*innen ergeben werden. Sie sind daher gewissermaßen ein Katalog an Sicherheitsvorkehrungen, die in der didaktischen Bearbeitung beachtet werden müssen – sie sind Fallen, in die man aus Sicht dieser Arbeit, nicht tappen sollte.

Die Hauptforschungsfrage *Wie kann mit dem Anti-Bias-Ansatz bibeldidaktisch gearbeitet werden – expliziert am Beispiel der Blindenheilung im Lukasevangelium (Lk 18,35–43)?* lässt sich vor allem mit den abschließenden Kapiteln beantworten, schließt aber die hermeneutisch-exegetische Annäherung an die Perikope und die theoretischen Vorüberlegungen mit ein. Eine bibeldidaktische Umsetzung vor dem Hintergrund des Anti-Bias-Ansatzes steht und fällt mit einer machtkritischen Deutung der Heilungserzählung. Man muss sich der negativen Stereotypisierungen und expliziten und impliziten Machtdynamiken bewusst werden, um sich dem Thema adäquat annähern zu können. Die Deutung muss die Aspekte des Vierschritts, der in der Arbeit entwickelt wurde, beinhalten. Das sind auch die Phasen, die in einer didaktischen Inszenierung durchlaufen werden, um möglichst fruchtbare Anti-Bias-Bildung zu erzielen. Angelehnt an die Lehrstückdidaktik folgen auf die Phasen der Sensibilisierung und der machtkritischen Textbegegnung die Konfrontation mit oppositionellem oder Empathie-schaffendem Material und, als abschließende Transferleistung, die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten. Wie eine vorurteilsbewusste Bibeldidaktik also funktionieren kann, lässt sich vor allem über diese vier Phasen beantworten. Indem der Spannungsbogen von der eigenen Bias-Reflexion über die sprachlichen Gegensätze des Textes zu dessen Machtoppositionen fortschreitet, wird eine diversitätssensible Bedeutungsverschiebung der Perikope möglich. Hier soll klar geworden sein, dass die Akzentverschiebung weg von der Wahrheitsfrage hin zu einer Anti-Bias-Lektüre einen echten Mehrwert hat. Die Verortung in der Lebensrealität der Schüler*innen, die damit verbundene Rückbindung an die Menschenrechte, die Normalisierungskritik und das bewusste thematisieren von Differenzlinien und die Reflexion theologischer Begriffe werden hier als Erfolgskriterien eines religiösen Anti-Bias-Lehrstücks festgelegt.

Hier muss allerdings angemerkt werden, dass das konkrete didaktische Konzept noch nicht in der Praxis erprobt wurde. Es wäre für die Zukunft wünschenswert, die Überlegungen in einem realen Unterrichtsgeschehen zu erproben, wobei sich mit Sicherheit noch Nachschärfungen des theoretischen Rahmens ergeben würden. Daher bleibt diese Arbeit aber vorerst eine theoretische, die einer weiteren Überprüfung unterzogen werden muss.

Die religiöse Anti-Bias-Konzeptionierung beschränkt sich dabei nicht nur auf Heilungserzählungen, sondern kann auch auf andere Differenzkategorien angewandt werden. Somit wäre es denkbar bei anderen Bibeltexten spannende Fragen bezüglich anderer „Ismen“ aufzuwerfen. Man könnte damit für Themen wie Migration, Rassismus, Sexismus und Diskriminierung aufgrund der Religion sensibilisieren. Auch intersektionale Verschränkungen können mitbedacht werden. Beispielsweise ließe sich eine Übertragung auf andere Heilungserzählungen in Verbindung mit anderen Differenzkategorien vornehmen. Als Beispiel sei hier Lk 13,10–17, die Geschichte der verkrümmten Frau, zu nennen. Hier können Mehrfachzugehörigkeiten benannt und hinterfragt werden: Wie verändern sich die Bedingungen, wenn zusätzlich zu einer Behinderung noch der Aspekt des Frauseins hinzukommt?

Zu denken gibt hier auch das Thema Armut: Die Menschen wurden durch die Erblindung nicht nur arm, sondern Armut war vielleicht sogar die Ursache der Blindheit. Claudia Janssen beschreibt, dass körperliche Deformationen und Blindheit vor allem auf die schlechten Lebensbedingungen nach dem jüdischen Krieg (66–73 n. Chr.) im Zuge der römischen Besatzung zurückzuführen waren. Infektionen aufgrund der Lebensumstände oder Mangelernährung können zu Erblindung führen. Außerdem war die Säuglings- und Kindersterblichkeitsrate zur Zeit der Niederschrift der Texte hoch und es gab generell wenige erwachsene Menschen mit Behinderungen, da sie kaum Überlebenschancen hatten.⁴⁹⁹ Blindheit ist biblisch gesehen stark verbunden mit dem Thema Armut, das somit ein weiterer Aspekt ist, dem man sich auf Basis des Anti-Bias-Ansatzes zuwenden könnte.

Die Identifikation von Mehrfachverschränkungen von Diskriminierungsdimensionen könnte den intersektionalen Blick schärfen, mit denen wir die Narrative betrachten.

Der zentrale hermeneutische Leitgedanke, der sich aus der Analyse der Perikope ergeben hat, sieht Heilung als Befähigung zur Partizipation. Eine Reduktion auf körperliche Wiederherstellung führt zu Normalisierungsgeschichten und verfehlt das Ziel von Inklusion und disability-kritischer Perspektive. Man könnte hier noch weitergehen und fragen, ob mit dem griechischen Verb „θεραπεύειν“, welches traditionell mit *heilen* übersetzt wird, wirklich eine Herstellung der Norm gemeint ist, wie Claudia Janssen zur Diskussion stellt. Sie hinterfragt den Begriff der Heilung und bietet andere Deutungsweisen an, die sich im Bedeutungsspektrum von „θεραπεύειν“ befinden.⁵⁰⁰ Nimmt man eine barrierefreie Theologie bzw.

⁴⁹⁹ Vgl. C. JANSSEN, „Er kümmerte sich um alle Krankheiten und alles Leiden im Volk“ (Mt 4,23). Heilung im Matthäusevangelium, in: M. Geiger/M. Stracke-Bartholmai (Hgg.), *Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch* (Behinderung – Theologie – Kirche), Bd. 10, Stuttgart 2018, 125–139, 128–129.

⁵⁰⁰ Vgl. ebd. 132–133.

eine vorurteilsbewusste Deutung ernst, müsse man fragen, ob ein hermeneutischer Zugang im Sinne der Disability-Studies vielmehr eine „Heilung der Welt“⁵⁰¹ – einen Abbau gesellschaftlicher und struktureller Barrieren – im Blick hat. Diese Aspekte bedürfen einer weiteren Nachforschung, da ich mich in der vorliegenden Arbeit auf die Erstellung einer grundlegenden Struktur fokussiert habe. Dabei konnten nicht alle Facetten des Textes in ihrer Tiefe betrachtet werden.

Als Schlussplädoyer möchte ich zu der Frage am Anfang zurückkehren, wie man als Lehrkraft die Grenzen von Heilungserzählungen überwindet ohne auszugrenzen? Es ist wie vieles im Leben die Frage der Perspektive. Häufig braucht man dazu aber einen Anstoß, der den Blick in die richtige Richtung lenkt. Die Anti-Bias-Haltung kommt nicht von alleine und ist mit viel Arbeit verbunden. Daher braucht es Vorbilder und Raum und Möglichkeiten zur Selbstreflexion. Für Schüler*innen können diese Vorbildfunktion Lehrpersonen übernehmen, aber wie ist es für die Lehrpersonen selbst? Zentral wäre daher eine adäquate Aufnahme dieser Inhalte in die Ausbildung zukünftiger Religionspädagog*innen und Theolog*innen. Der Anstoß sollte bereits innerhalb der Ausbildung erfolgen, damit sich eine gestärkte, zur Selbstreflexion bereite, Identität ausbilden kann. Um Inklusion im folgenden beruflichen Alltag sinnvoll umzusetzen, braucht es ein „inklusionsspezifisch zugespitztes Kompetenzdesign“⁵⁰² für die Lehrer*innenbildung, welches es möglich macht, eine Inklusions-Utopie biblischen Ausmaßes flächendeckend umzusetzen.

⁵⁰¹ Ebd. 139.

⁵⁰² GRÜMME, Inklusion und aufgeklärte Heterogenität, 55.

9. Anhang

Kommen des Wundertäters	35a	Als Jesus in die Nähe von Jericho kam,
Auftreten des „Gegenspielers“	35b	saß ein Blinder an der Straße und bettelte.
Auftreten der Menge	36	Er hörte, daß viele Menschen vorbeigingen, und fragte: Was hat das zu bedeuten?
	37	Man sagte ihm: Jesus von Nazaret geht vorüber.
Annäherung an den Wundertäter Charakterisierung der Not	38	Da rief er: Jesus, Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir!
Zurückweisung	39a	Die Leute, die vorausgingen, wurden ärgerlich und befahlen ihm zu schweigen.
Zweite Annäherung an den Wundertäter	39b	Er aber schrie noch viel lauter: Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir!
Verhalten des Wundertäters	40	Jesus blieb stehen und ließ ihn zu sich herführen. Als der Mann vor ihm stand, fragte ihn Jesus:
Szenische Vorbereitung des Wunders	41	Was soll ich dir tun? Er antwortete: Herr, ich möchte wieder sehen können.
Wunderwirkendes Wort	42	Da sagte Jesus zu ihm: Du sollst wieder sehen. Dein Glaube hat dir geholfen.
Konstatierung des Wunders	43a	Im gleichen Augenblick konnte er wieder sehen.
Demonstration	43b	Da pries er Gott und folgte Jesus.
Akklamation	43c	Und alle Leute, die das gesehen hatten, lobten Gott.

Abb. 1: Anna Maria Unterweger, Motivisches Gerüst von Lk 18,35a–43c nach Gerd Theißen.



Abb. 2: Otto Dix, Streichholzhändler I, 1920, Öl-Collage auf Leinwand / Papier. Staatsgalerie Stuttgart © VG Bild-Kunst, Bonn 2024 bpk / Staatsgalerie Stuttgart, via URL: <https://www.staatsgalerie.de/de/collection/object/C85E82E943F438A7E35DA895FD6A6AAF> [Aufgerufen am 28.3.2026]

10. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Ableism*. Online unter: Encyclopædia Britannica Online, academic-eb-com.uaccess.univie.ac.at/levels/collegiate/article/ableism/604937 (Stand: 16.12.2013; Abruf: 16.02.2026), URL: academic-eb-com.uaccess.univie.ac.at/levels/collegiate/article/ableism/604937 [Abruf: 16.2.2026].
- ALBRECHT, FOLKER, *Blindheit und Lähmung. Heilungserzählungen als Schlüsseltexte für Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen*; Bd. 1 (Bibel – Schule – Leben). Münster 1999.
- ANSELM, RAINER, *Gesundheit, Krankheit, Behinderung*, in: RAINER LACHMANN/GOTTFRIED ADAM/MARTIN ROTHGANGEL (Hgg.), *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch. Theologie für Lehrerinnen und Lehrer*; Bd. 4. Göttingen ²2015, 232–342.
- ANTI-BIAS-NETZ, *Der Anti-Bias-Ansatz. Ein Ansatz zur Unterstützung vorurteilsbewusster Veränderungsprozesse in Schule* (herausgegeben von Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA)), in: gegenpol (2017), URL: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/expertise_antibias_ohne_demokratie_leben_vielfalt_mediathek.pdf [Abruf: 16.2.2026].
- BACH, ULRICH, *Ohne die Schwächsten ist die Kirche nicht ganz. Bausteine einer Theologie nach Hadamar*. Neukirchen-Vluyn 2006. 512 S.
- BALDERMANN, INGO, *Einführung in die biblische Didaktik* (Die Theologie). Darmstadt ³2007.
- BARTZ, JANIETA, *Hoffnung für die Verzagten. Alltagsexegetische Zugänge von Jugendlichen zu biblischen Texten am Beispiel der Heilsweissagung in Jes 35*, in: KATHARINA KAMMEYER/BERT ROEBBEN/BRITTA BAUMERT (Hgg.), *Zu Wort kommen lassen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion*. Stuttgart 2015, 165–180.
- BARTZ, JANIETA, *Warum heilt mich dieser Jesus nicht? Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46–52) und die Erfahrungswelt sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht*, in: *Cahiers Internationaux de Théologie Pratique* 12 (2013), 3–81, URL: https://www.researchgate.net/publication/341778077_Warum_heilt_mich_dieser_Jesus_nicht_Die_Heilung_des_blinden_Bartimäus_Mk_1046-52_und_die_Erfahrungswelt_sehgeschädigter_Schülerinnen_und_Schüler_im_Religionsunterricht_In_Louvain-la-Neuve-Quebec-Paris [Abruf: 7.7.2025].
- BEE-SCHROEDTER, HEIKE, *Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen*. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk 1998.
- BERG, HANS CHRISTOPH/SCHULZE, THEODOR (Hgg.), *Didaktik in Unterrichtsexempeln*; Bd. 1 (Lehrkunstwerkstatt). Neuwied 1997.
- BETCHER, SHARON V., *Disability and the Terror of the Miracle Tradition*, in: STEFAN ALKIER/ANNETTE WEISSENRIEDER (Hgg.), *Miracles Revisited. New Testament*

- Miracle Stories and their Concepts of Reality (Studies of the Bible and Its Reception); Bd. 2. Berlin u.a. 2013, 161–181,
URL: <https://doi.org/10.1515/9783110296372> [Abruf: 9.7.2025].
- BINNENDYK, SARAH, *Reconceptualizing Inclusion Through Anti-Bias Curriculum*, in: *Journal of childhood studies* 47 (2022), 7–13.
- BLUM, HANS-JOACHIM, *Biblische Wunder heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik*; Bd. 23 (Stuttgarter biblische Taschenbücher). Stuttgart 1997.
- BÖTTRICH, CHRISTFRIED, *Das Evangelium nach Lukas*; Bd. 3 (Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament ThHK). Leipzig 2024.
- BOVHA, CVETKA u. a., *[Anti-Bias-Netz]*. Online unter: [Anti-bias-netz.org](https://www.anti-bias-netz.org), <https://www.anti-bias-netz.org/> (Stand: o. J.; Abruf: 23.03.2026), URL: <https://www.anti-bias-netz.org/> [Abruf: 23.3.2026].
- BOVHA, CVETKA u. a., *Arbeitsfelder. Anti-Bias und Schule*. Online unter: [Anti-bias-netz.org](https://www.anti-bias-netz.org), <https://www.anti-bias-netz.org/arbeitsfelder/anti-bias-und-schule/> (Stand: 2021; Abruf: 15.02.2026), URL: <https://www.anti-bias-netz.org/arbeitsfelder/anti-bias-und-schule/> [Abruf: 15.2.2026].
- BOVHA, CVETKA, *Auf die eigene Haltung kommt es an*, in: *Neue Caritas* 18 (2013), 17–19, URL: <https://www.caritas.de/neue-caritas/heftarchiv/jahrgang2013/artikel/auf-die-eigene-haltung-kommt-es-an> [Abruf: 28.3.2026].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR SOZIALES, GESUNDHEIT, PFLEGE UND KONSUMENTENSCHUTZ (BMSGPK) (Hg.), *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls*. Wien 2016, URL: <https://broschuerenservice.sozialministerium.gv.at/Home/Download?publicationId=19> [Abruf: 13.12.2025].
- BÜTTNER, GERHARD, *Jesus hilft! Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart 2002.
- DEDERICH, MARKUS, *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*; Bd. 2 (Disability Studies). Bielefeld 2007.
- DERMAN-SPARKS, LOUISE, *Anti-Bias Education for Everyone. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle*, in: PETRA WAGNER (Hg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg 2013, 279–294.
- DERMAN-SPARKS, LOUISE/EDWARDS, JULIE OLSEN, *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington D.C. 2020.
- DERMAN-SPARKS, LOUISE/GREENBERG, POLLY, *Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children 1989.
- DIERK, HEIDRUN, „Hauptsache gesund“?! *Heilungswunder im Neuen Testament (und mittelalterlichen Quellen) aus der Perspektive der Dis/ability Studies*, in: PETRA FREUDENBERGER-LÖTZ U. A. (Hgg.), *Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische*

und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr. Kassel 2021, 96–107.

DIETRICH, KATHARINA/HERDEL, SHANTALA/SCHMIDT, BETTINA, *Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes*, in: Rassismuskritische Bildungsarbeit (Rassismuskritik); Bd. 2. Schwalbach am Taunus ²2011, 154–170.

DORMEYER, DETLEV, *Lukasevangelium*, in: DETLEV DORMEYER U. A. (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen ²2018, 191–199.

DREWERMAN, EUGEN, *Tiefenpsychologische Hermeneutik von Wundererzählungen*, in: RUBEN ZIMMERMANN/BERND KOLLMANN (Hgg.), Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament); Bd. 339. Tübingen 2014, 589–606.

Constitution of the World Health Organization, in: Basic Documents. Geneva ⁴⁹2020, 1–19

ECKEY, WILFRIED, *Das Lukasevangelium. Unter Berücksichtigung seiner Parallelen*; 2 (Lk 11,1–24,53). Neukirchen-Vluyn ²2004.

ENGLERT, RUDOLF, *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*. München 2013.

FANGERAU, HEINER, *Bias*, in: CHRISTIAN LENK/GUNNAR DUTTGE/HEINER FANGERAU (Hgg.), Handbuch Ethik und Recht der Forschung am Menschen. Berlin u.a. 2014, 579–582.

FISCHER, IRMTRAUD, *Inklusion und Exklusion. Biblische Perspektiven*, in: ANNEBELLE PITHAN/AGNES WUCKELT/CHRISTOPH BEUERS (Hgg.), „... dass alle eins seien“. Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion (Forum für Heil- und Religionspädagogik; Band 7). Münster 2013, 9–23.

FLAKE, SASKIA/SCHRÖDER, INA, *Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?!*, in: KATHARINA KAMMEYER (Hg.), Inklusion und Kindertheologie (Inklusion – Religion – Bildung; Band 1). Münster 2014.

FLEISCHER, EVA, *Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung*, in: Magazin erwachsenenbildung.at 28 (2016), URL: https://erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/07_fleischer.pdf [Abruf: 10.10.2025].

FLEISCHER-WETZEL, ANGELA, *Anti-Bias in der Jugendarbeit – eine Chance, eigene Ressourcen zum vorurteilsbewussten Umlernen zu nutzen. Coaching im Rahmen des Projektes Heterogenität in der Jugendarbeit* (herausgegeben von RAA Brandenburg und Demokratie und Integration Brandenburg e. V.), in: Interkulturelle Beiträge (2010), 27–31, URL: https://www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/RAA_Brosch%C3%BCre_Heterogenit%C3%A4t_neu.pdf [Abruf: 12.1.2026].

- FREUDING, JANOSCH, *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*; Bd. 29 (Religionswissenschaft). Bielefeld 2022.
- GEIGER, MICHAELA, „... und die Zunge des Stummen jubelt“. *Jes 35 als Ausgangspunkt für eine Utopie der Inklusion*, in: ILSE FALK/ANDREA BIELER/EVANGELISCHE FRAUEN IN DEUTSCHLAND E.V (Hgg.), *So ist mein Leib. Alter, Krankheit und Behinderung – feministisch-theologische Anstöße*. Gütersloh 2012, 81–105.
- GERWIG, MARIO, *Beweisen verstehen im Mathematikunterricht. Axiomatik, Pythagoras und Primzahlen als Exempel der Lehrkustdidaktik*; herausgegeben von Mario Gerwig. Wiesbaden 2015, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-10188-6_3.
- GOSBELL, LOUISE A., *The Poor, the Crippled, the Blind, and the Lame. Physical and Sensory Disability in the Gospels of the New Testament* (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament 2. Reihe; Band 469). Tübingen 2018.
- GOTTWALD, CLAUDIA, *Behinderung*. Online unter: Psychologie [online]. socialnet Lexikon, <https://www.socialnet.de/lexikon/856> (Stand: 01.06.2021; Abruf: 09.07.2025), URL: <https://www.socialnet.de/lexikon/856> [Abruf: 9.7.2025].
- GRAFE, JULIANE, *Anti-Bias im FiPP e.V.*. Online unter: FiPP e.V. Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis, <https://www.fippev.de/wir-ueber-uns/anti-bias-ansatz> (Stand: o. J.; Abruf: 28.03.2026), URL: <https://www.fippev.de/wir-ueber-uns/anti-bias-ansatz> [Abruf: 28.3.2026].
- GRAMELT, KATJA, *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden 2010.
- GRÜMME, BERNHARD, *Inklusion und aufgeklärte Heterogenität. Eine religionspädagogische Perspektive*, in: MICHAELA GEIGER/MATTHIAS STRACKE-BARTHOLMAI (Hgg.), *Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch (Behinderung – Theologie – Kirche)*; Bd. 10. Stuttgart 2018, 43–56.
- GRUNDMANN, WALTER, *Das Evangelium nach Markus*; Bd. 2 (Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament). Berlin ¹⁰1989.
- HAGENE, SYLVIA, *Zeiten der Wiederherstellung. Studien zur lukanischen Geschichtstheologie als Soteriologie* (Neutestamentliche Abhandlungen; Band 42). Münster: Universität Münster 2003.
- HAHN, JETTI/KÜBLER, ANNETTE/KONTZI, NELE, *Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen! Oder: Warum es so wichtig ist, bei sich selbst anzufangen*, in: *Lernende Schule* 60 (2012), 42–45, URL: https://www.anti-bias-netz.org/wp-content/uploads/2013/03/LS_60_12_42-45_Anti_Bias.pdf [Abruf: 3.1.2024].
- HANISCH, HELMUT, *Wunder und Wundergeschichten aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Annäherung*, in: WERNER H. RITTER (Hg.), *Zeichen und Wunder. Interdisziplinäre Zugänge (Biblisch-theologische Schwerpunkte)*; Bd. 31. Göttingen 2007.

- HIRSCHBERG, MARIANNE, *Definitionen und Konzepte*, in: SUSANNE HARTWIG (Hg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch*. Stuttgart 2020, 13–18.
- HONG, SUNGSOO, *Heterogenität und Inklusion. Eine Metastudie zu komplexen Diskursfeldern in der Erziehungswissenschaft und der Religionspädagogik*; Bd. 25 (Studien zur Religiösen Bildung, StRB). Leipzig 2023.
- JANSSEN, CLAUDIA, „*Er kümmerte sich um alle Krankheiten und alles Leiden im Volk*“ (Mt 4,23). *Heilung im Matthäusevangelium*, in: MICHAELA GEIGER/MATTHIAS STRACKE-BARTHOLMAI (Hgg.), *Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch (Behinderung – Theologie – Kirche)*; Bd. 10. Stuttgart 2018, 125–139.
- JOCHMARING, JAN, *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Online unter: Psychologie [online]. socialnet Lexikon, <https://www.socialnet.de/lexikon/7075> (Stand: 10.03.2023; Abruf: 19.07.2023), URL: <https://www.socialnet.de/lexikon/7075> [Abruf: 19.7.2023].
- JUST, ARTHUR A., *Luke. 9,51–24,53*, in: Concordia commentary. St. Louis in Montana 2004.
- KAISER, URSULA U., *Neutestamentliche Exegese kompakt. Eine Einführung in die wichtigsten Methoden und Hilfsmittel*. Stuttgart, Deutschland 2022, URL: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838559841> [Abruf: 13.2.2025].
- KASISKE, JAN (Hg.), *Das Projekt „Vom Süden lernen“. Die Arbeit an einem Dreh- und Angelpunkt*, in: *Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit (INKOTA texte; Band 1)*. Berlin 2002, 9–18.
- KATHOLISCHE BIBELANSTALT (Hg.), *Die Heilige Schrift. Einheitsübersetzung 1980*. Stuttgart¹³2012.
- KNAUTH, THORSTEN, *Intersektionalität*, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* (2020), URL: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100233/> [Abruf: 4.5.2023].
- KOLLMANN, BERND, *Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46–52). Ein Wunder für Schulkinder*, in: *Zeitschrift für Neues Testament (ZNT)* 4 (2001), 59–66, URL: <https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.5555/znt200170059>.
- KOLLMANN, BERND, *Neutestamentliche Wundergeschichten. Biblisch-theologische Zugänge und Impulse für die Praxis*; Bd. 477. Stuttgart³2011.
- KOLLMANN, BERND, *Schwierige Texte für den Religionsunterricht? Zur Didaktik der Heilungswunder*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 17 (2018), 101–119, URL: <https://doi.org/10.23770/tw0049> [Abruf: 7.7.2025].
- KOLLMANN, BERND, *Von der Rehabilitierung mythischen Denkens und der Wiederentdeckung Jesu als Wundertäter. Meilensteine der Wunderdebatte von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, in: BERND KOLLMANN/RUBEN ZIMMERMANN (Hgg.), *Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und*

- rezeptionsorientierte Perspektiven (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament); Bd. 339. Tübingen 2014, 3–26.
- KOLLMANN, BERND, *Wundergeschichten*, in: SUSANNE LUTHER/MIRJAM ZIMMERMANN/JULIAN ENNERS (Hgg.), *Handbuch Bibeldidaktik*. Tübingen ²2018, 213–221.
- KONÉ, GABRIELE, *Kinder brauchen Bücher – aber welche?*, in: SIR PETER USTINOV INSTITUT (Hg.), *Vorurteile in der Kindheit: Ursachen und Gegenstrategien* (Studienreihe Konfliktforschung); Bd. 20. Wien 2007, 79–90.
- KONTZI, NELE, *Anti-Bias kann vorurteilsbewusste Veränderungsprozesse in Schule unterstützen. Erfahrungen aus der Praxis*, in: ANTI-BIAS-NETZ (Hg.), *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Freiburg im Breisgau 2016, 45–56.
- KRAHE, SUSANNE/METTERNICH, ULRIKE, *Kraft oder Kränkung. Heilungsgeschichten im Neuen Testament kontrovers diskutiert*, in: ANDREA BIELER/ILSE FALK/EVANGELISCHE FRAUEN IN DEUTSCHLAND E.V (Hgg.), *So ist mein Leib. Alter, Krankheit und Behinderung – feministisch-theologische Anstöße*. Gütersloh 2012, 25–43.
- KRAUß, ANNE, *Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs vorgestellt und weitergedacht* (Behinderung – Theologie – Kirche). Stuttgart 2014.
- KRAUß, ANNE, *Barrierefreie Theologie. Herausforderungen durch Ulrich Bach*. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität 2010.
- LIM, IL-TSCHUNG, *Kultur der Empörung. Mikroaggressionen als kommunikative Episode und Signatur politischer Konflikte.*, in: *Berliner Debatte* Initial 31 (2020), 86–95, URL: <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=ac766502-af23-346f-a059-5ee7d8157d2b>.
- LOHSE, EDUARD, *Die Wundertaten Jesu. Die Bedeutung der neutestamentlichen Wunderüberlieferung für Theologie und Kirche*. Stuttgart 2015.
- MAMUTOVIC, ŽAKLINA, *Empowerment und Anti-Bias. Gemeinsamkeiten und Unterschiede*, in: ANTI-BIAS-NETZ (Hg.), *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Freiburg im Breisgau 2016, 113–126.
- MARKEFKA, MANFRED, *Vorurteile, Minderheiten, Diskriminierung. Ein Beitrag zum Verständnis sozialer Gegensätze*. Neuwied ⁷1995.
- MARKOWETZ, REINHARD, *Soziale Identität*, in: SUSANNE HARTWIG (Hg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch*. Stuttgart 2020, 63–69.
- MCLAUGHLIN, KENNETH, *Empowerment. A Critique* (Routledge Key Themes in Health and Society). London, New York 2016.
- MELCHER, SARAH J., *Introduction*, in: *The Bible and Disability. A Commentary* (Studies in Religion, Theology and Disability). Waco in Texas 2017.
- MÜLLER-FRIESE, ANITA, „*Bartimäus*“ in *Religionsbüchern der Grundschule*, in: PETRA FREUDENBERGER-LÖTZ U. A. (Hgg.), *Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische*

- und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr; Bd. 48. Kassel 2021, 134–145, URL: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=32624 [Abruf: 9.7.2025].
- MÜLLER-FRIESE, ANITA/SCHWEIKER, WOLFHARD, *Inklusives Lernen im Religionsunterricht*, in: CHRISTOPH BEUERS/ANNEBELLE PITHAN/AGNES WUCKELT (Hgg.), „... dass alle eins seien“. Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion (Forum für Heil- und Religionspädagogik); Bd. 7. Münster 2013, 129–148.
- MÜNCH, CHRISTIAN, *Wundererzählungen heute unterrichten. Didaktik der Wundererzählungen*, in: RUBEN ZIMMERMANN U. A. (Hgg.), Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen. Die Wunder Jesu; Bd. 1. Gütersloh ²2013, 140–155.
- NAUMANN, THOMAS, *Flucht als Thema der Bibel. Exegetische Anregungen für eine migrationssensible Bibeldidaktik*, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik (2017), 98–110, URL: <https://doi.org/10.23770/a027> [Abruf: 21.2.2026].
- NESTLE-ALAND, *Novum Testamentum Graece*; herausgegeben von Barbara Aland u. a. Münster ²⁸2012, URL: <https://www.die-bibel.de/bibel/NA28/LUK.18> [Abruf: 30.3.2025].
- NEUMANN, JOSEF N., *Behinderte Menschen in Antike und Christentum. Zur Geschichte und Ethik der Inklusion*; Bd. 8 (Standorte in Antike und Christentum). Stuttgart 2017.
- NEUMANN, NILS, *Die Überwindung sozialer Grenzen im Lukasevangelium*, in: MICHAELA GEIGER/MATTHIAS STRACKE-BARTHOLMAI (Hgg.), Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch (Behinderung – Theologie – Kirche); Bd. 10. Stuttgart 2018, 141–156.
- NOVAKOVITS, DAVID, *Das Wagnis des Scheiterns. Religionspädagogische und -didaktische Untersuchungen zu einem Erfahrungsfeld der Gegenwart*; Bd. 57 (Religionspädagogik innovativ). Stuttgart 2023.
- OLEKAMMA, INNOCENT UHUEGBU, *The healing of blind Bartimaeus (Mk 10,46–52) in the Markan context. Two ways of asking*; Bd. 23 (Europäische Hochschulschriften. Theologie; Band 672). Frankfurt a. M. u.a. 1999.
- PEMSEL-MAIER, SABINE/SCHAMBECK, MIRJAM (Hgg.), *Christlicher Glaube und Religionspädagogik. Zur Inklusion prädestiniert – zu kritischer Differenzierung verpflichtet*, in: Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe. Freiburg 2016, 53–72.
- REDDY, PRASAD, *Hier bist Du richtig, wie Du bist! Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze und Übungen zur Umsetzung von Anti-Bias-Bildung für Schule, Jugendarbeit, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*; herausgegeben von Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V. (IDA). Düsseldorf 2019, URL: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2020_Reddy_Anti-Bias.pdf [Abruf: 18.6.2023].
- REID, BARBARA R./MATTHEWS, SHELLY, *Luke 10–24*; herausgegeben von Barbara R. Reid; Bd. 43B (Wisdom Commentary). Collegeville in Minnesota 2021.

- REIß, ANNIKE, *Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat. Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik*; Bd. 33 (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie). Kassel 2015.
- REIß, ANNIKE, *Mit Kindern und Jugendlichen über Wunder theologisieren*, in: BERND KOLLMANN/RUBEN ZIMMERMANN (Hgg.), *Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament)*; Bd. 339. Tübingen 2014, 663–677.
- REIß, MATTHIAS, *Blindheit*, in: SUSANNE HARTWIG (Hg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch*. Stuttgart 2020, 195–200.
- RIEGEL, CHRISTINE, *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld 2016.
- RIEGER, HANS-MARTIN, *Religion, Körper und Gesundheit*, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 17 (2018), 38–51.
- RITTER, WERNER, *Kommen Wunder für Kinder zu früh? Wundergeschichten im Religionsunterricht der Grundschule* 1995.
- RYDRYCK, MICHAEL, *Miracles of Judgment in Luke-Acts*, in: STEFAN ALKIER/ANNETTE WEISSENRIEDER (Hgg.), *Miracles Revisited. New Testament Miracle Stories and their Concepts of Reality (Studies of the Bible and Its Reception)*; Bd. 2. Berlin u.a. 2013, 23–32.
- SCHÄFER-BOSSERT, STEFANIE, *Signifikant anders. Über Auferstehungen, Gleichzeitigkeiten und Grenzüberschreitungen*, in: ILSE FALK/ANDREA BIELER/ÉVANGELISCHE FRAUEN IN DEUTSCHLAND E.V (Hgg.), *So ist mein Leib. Alter, Krankheit und Behinderung – feministisch-theologische Anstöße*. Gütersloh 2012, 179–209.
- SCHAMBECK, MIRJAM, *Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht* (UTB Theologie, Religion; Band 3200). Göttingen 2009.
- SCHIBLER, HANS-JAKOB, *Wunder und Wahrheitsfrage*, in: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde. Gesundheit, Heil, Wunder 2 (1998), 27–28.
- SCHIEFER FERRARI, MARKUS, *Gestörte Lektüre. Dis/abilitykritische Hermeneutik biblischer Heilungserzählungen am Beispiel von Mk 2,1–12*, in: BERND KOLLMANN/RUBEN ZIMMERMANN (Hgg.), *Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament)*; Bd. 339. Tübingen 2014, 627–646.
- SCHIEFER FERRARI, MARKUS, *Gestörte Lektüre. Dis/abilitykritische Interpretationszugänge zu biblischen Heilungsnarrativen am Beispiel von Mk 7,31–37*, in: Concilium 56 (2020), 500–508, URL: <https://www.nomos-elibrary.de/index.php?doi=10.5771/0588-9804-2020-5-500> [Abruf: 30.11.2025].

- SCHIEFER FERRARI, MARKUS, *(Un)gestörte Lektüre von Lk 14,12–14. Deutung, Differenz, Disability*, in: WOLFGANG GRÜNSTÄUDL U. A. (Hgg.), *Gestörte Lektüre: Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese*; Bd. 4. Stuttgart 2012, 13–47.
- SCHLAG, THOMAS/SCHWEITZER, FRIEDRICH, *Muslim:innenfeindlichkeit als Vorurteil und Herausforderung für interreligiöses Lernen. Konsequenzen für den christlichen Religionsunterricht*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 75 (2023), 58–72, URL: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=26792 [Abruf: 21.2.2026].
- SCHMIDT, BETTINA, *Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit*; Bd. 44 (Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg). Oldenburg 2009.
- SCHMIDT, BETTINA, *Der Anti-Bias-Ansatz. Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity*, in: RUDOLF LEIPRECHT/ANJA STEINBACH (Hgg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*; Bd. 2. Schwalbach am Taunus ²2015, 207–247.
- SCHMIDT, BETTINA, *Intersektionalität muss praktisch werden ...?! Widersprüche, Möglichkeiten und Begrenzungen von Anti-Bias-Arbeit an Schulen*, in: RUDOLF LEIPRECHT/ANJA STEINBACH/BETTINA SCHMIDT (Hgg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*; Bd. 2. Schwalbach am Taunus ²2015, 248–268.
- SCHMIDT, BETTINA, *Methoden sind nicht alles*, in: EUROPAHAUS AURICH/ANTI-BIAS-WERKSTATT (Hgg.), *Demokratie verstehen und leben. Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit (Verinnerlichte Dominanz und verinnerlichte Unterdrückung)*. o. O. 2007, 1–4.
- SCHOLZ, GÜNTER, *Didaktik neutestamentlicher Wundergeschichten*; Bd. 10 (Arbeiten zur Religionspädagogik). Göttingen 1994.
- SCHORCH, STEFAN, *Behinderung (AT)*, in: *Wissenschaftliches Bibellexikon* (2018), URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/14828/> [Abruf: 12.2.2025].
- SCHREIBER, STEFAN, *Begleiter durch das Neue Testament*. Düsseldorf 2006.
- SCHULZ, MIKLAS, *Disability meets Diversity. Dispositivtheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Situativität, Intersektionalität, Agency und Blindheit*, in: *Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle* 25 (2014), 286–300.
- SCHWEIKER, WOLFHARD, *Heil und Heilung*, in: *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious diversity and education in Europe)*; Bd. 42. Münster 2020, 340–354, URL: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/144521> [Abruf: 7.7.2025].
- SINDELAR, BRIGITTE, *Wodurch und in welchem Alter erwerben Kinder Vorurteile?*, in: SIR PETER USTINOV INSTITUT (Hg.), *Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien (Studienreihe Konfliktforschung)*; Bd. 20. Wien 2007, 7–18.

- SPANGENBERG, RAINER, *Anti-Bias-Arbeit und Schulentwicklung. „Vorurteilsbewusste Pädagogik“ als Bezugspunkt inklusiver Schulentwicklung* (herausgegeben von RAA Brandenburg), in: Demokratische Schulentwicklung begleiten. Erfahrungen, Anregungen, Herausforderungen 46 (2012), 48–58, URL: https://www.raa-brandenburg.de/portals/4/media/userdocs/deins_abschlussbericht_raa.pdf [Abruf: 25.5.2023].
- STAATSGALERIE STUTTGART, *Streichholzhändler*. Online unter: Staatsgalerie Stuttgart, <https://www.staatsgalerie.de/de/collection/object/C85E82E943F438A7E35DA895FD6A6AAF> (Stand: 28.03.2026; Abruf: 28.03.2026), URL: <https://www.staatsgalerie.de/de/collection/object/C85E82E943F438A7E35DA895FD6A6AAF> [Abruf: 28.3.2026].
- STETTBERGER, HERBERT, *Empathische Bibeldidaktik. Eine interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel*; Bd. 9 (Bibel – Schule – Leben). Berlin u.a. 2012.
- STIMPFLE, ALOIS, *Hermeneutische Zugänge zu neutestamentlichen Heilungserzählungen und dis/ability*, in: WOLFGANG GRÜNSTÄUDL/MARKUS SCHIEFER FERRARI/JUDITH DISTELRATH (Hgg.), *Verzwecktes Heil? Studien zur Rezeption neutestamentlicher Heilungserzählungen (Biblical tools and studies)*; Bd. 30. Leuven u.a. 2017, 3–33.
- STIMPFLE, ALOIS, *Von Geburt an blind (Joh 9,1). Disability und Wirklichkeitskonstruktion*, in: WOLFGANG GRÜNSTÄUDL U. A. (Hgg.), *Gestörte Lektüre. Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese*. Stuttgart 2012, 98–126.
- STÜRMER, STEFAN, *Kontakthypothese*, in: LARS-ERIC PETERSEN/BERND SIX (Hgg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim ²2020, 283–291.
- THEIßEN, GERD, *Urchristliche Wundergeschichten. Ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der synoptischen Evangelien*; Bd. 8 (Studien zum Neuen Testament). Gütersloh ⁶1990.
- TRISCH, OLIVER/WINKELMANN, ANNE, *Vorurteile, Macht und Diskriminierung. Die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt, Berlin*, in: SIR PETER USTINOV INSTITUT (Hg.), *Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien (Studienreihe Konfliktforschung)*; Bd. 20. Wien 2007, 107–124.
- TRUTWIN, WERNER, *Die gute Nachricht. Eine Einführung in die Welt der Bibel*. Düsseldorf 1970.
- UNTERWEGER, ANNA MARIA, *Von Grenzen und Grenzüberschreitung am Glaubensweg. Die Heilung des Blinden bei Jericho und dessen Implikationen für eine grenzüberschreitende Didaktik*, in: Lehrveranstaltung „010017 SE Bibeldidaktik NT (2019S)“ Seminararbeit (2019).
- WAGENSCHNIEDER, MARTIN/HENTIG, HARTMUT VON, *Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch* (Beltz Taschenbuch). Weinheim 1999.
- WALDSCHMIDT, ANNE, *Warum und wozu brauchen die Disability Studies die Disability History? Programmatische Überlegungen*, in: ELSBETH BÖSL/ANNE KLEIN/ANNE

- WALDSCHMIDT (Hgg.), *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung* (Disability Studies. Körper - Macht - Differenz); Bd. 6. Bielefeld 2010, 13–28.
- WATSON, DAVID F., *Luce-Acts*, in: *The Bible and Disability. A Commentary* (Studies in Religion, Theology and Disability). Waco in Texas 2017, 303–332.
- WEGENAST, KLAUS, *Wundergeschichten im Unterricht. Ein religionspädagogisches Doppelproblem*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 51 (1999), 32–46, URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zpt-1999-510105/html> [Abruf: 7.7.2025].
- WILHELM, DOROTHEE, *Wer heilt hier wen? Und vor allem: wovon? Über biblische Heilungsgeschichten und andere Ärgernisse*, in: *Schlangenbrut* 16 (1998).
- ZIMMERMANN, RUBEN, *Gattung Wundererzählung*, in: BERND KOLLMANN/RUBEN ZIMMERMANN (Hgg.), *Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven* (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament); Bd. 339. Tübingen 2014, 311–343.
- ZIMMERMANN, RUBEN, *Von der Wut des Wunderverstehens. Grenzen und Chancen einer Hermeneutik der Wundererzählungen*, in: BERND KOLLMANN/RUBEN ZIMMERMANN (Hgg.), *Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven* (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament); Bd. 339. Tübingen 2014, 27–52.

11. Abstract

Neutestamentliche Heilungswunder zählen zu den schwierigen Texten für den Religionsunterricht. Um nicht in die Grundverlegenheit zu geraten, den exkludierenden Charakter dieser Erzählungen erklären zu müssen, wird in der Unterrichtspraxis häufig ein Bogen um sie gemacht. Denn die Heilungserzählungen sind vor allem eines: Normalisierungserzählungen. Traditionelle Deutungen haben ableistische und diskriminierende Motive tradiert und so zum Ausschluss von Menschen mit Disabilities beigetragen. Die vorliegende Masterarbeit geht der Frage nach, wie die Heilungserzählungen für den Religionsunterricht tragfähig gemacht werden können. Dazu wird der Anti-Bias-Ansatz aus der diskriminierungssensiblen Pädagogik herangezogen und mit einer disability-kritischen Perspektive verbunden, um die Blindenheilung vor Jericho (Lk 18,35–43) so aufzubereiten, dass sie für die Religionspädagogik kein Hindernis mehr darstellt. Der Versuch, eine modellhafte religiöse Anti-Bias-Bildung zu entwickeln, wird methodisch in Form eines Lehrstücks nach dem Vorbild Rudolf Englerts gebündelt.

Die theoretische Grundlage bilden der Anti-Bias-Ansatz und die Disability Studies, deren Bedeutung auch für die biblische Tradition erörtert wird. Darauf aufbauend werden vier Kategorien eingeführt – Vorurteilsbewusstsein, Machtkritik, Diversität und Empowerment –, die als Raster sowohl die Textanalyse als auch den dramaturgischen Rahmen des Lehrstücks strukturieren.

Die hermeneutische Analyse betrachtet die ausgewählte Perikope aus disability-kritischer und vorurteilsbewusster Perspektive und bezieht diese in die Deutung ein. Heilung wird hierbei als Befähigung zur Partizipation und als Abbau von Barrieren verstanden. Zu diesem Zweck werden die Fixierung auf körperliche Wiederherstellung und metaphorische Deutungen zurückgedrängt und kritisch reflektiert. Zusätzlich werden wiederkehrende Fallstricke traditioneller Auslegungen identifiziert.

Die Grundthese, dass eine Akzentverschiebung von der Normalisierungs- zur Partizipations-erzählung notwendig ist, wird im theoretischen Teil begründet und in der Textdeutung exemplarisch ausgeführt. Das Lehrstück greift diese These auf und führt sie zu einem bewusst inszenierten dramaturgischen Höhepunkt. Es setzt auf der sprachlichen Ebene an – durch die Reflexion des Alltagssprachlichen Gebrauchs von Blindheit – und knüpft an der Lebenswelt der Schülerinnen an. Diese Vorüberlegungen werden durch eine Bildanalyse und die Betrachtung des Bibeltextes vertieft. In der Textarbeit liegt der Fokus auf der Analyse sprachlicher Oppositionen und der Ortsangaben. Durch den intertextuellen Vergleich

mit dem Gleichnis vom Festmahl (Lk 14,15–24) wird der Spannungsbogen von der Normalisierungserzählung hin zum Partizipationsnarrativ geführt. Der Lernfortschritt der Schülerinnen wird eigenständig und kreativ, rezeptionsorientiert gestaltet.

Das beschriebene Modell einer religiösen Anti-Bias-Bildung anhand von Bibeltexten ist bislang nicht praxiserprobt und für weitere Fragestellungen sowie Diskriminierungskategorien offen. Eine intersektionale Bearbeitung biblischer Narrative erscheint wünschenswert. Die Qualifikationsarbeit schließt mit dem Plädoyer, diesen Inhalten in der Ausbildung von Religionspädagog*innen Raum zu geben, um den Inklusionsauftrag sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene erfüllen zu können.