

Zwischen gesellschaftlicher Realität und pädagogischem Anspruch

Zur Bedeutung und Konstruktion religiöser Diversität in einer Schule

Doris Lindner

Welche Bedeutung wird Religion und religiöser Diversität im Alltag einer Schule zugeschrieben? Mittels welcher pädagogischen Praktiken wird religiöse Differenz bearbeitet? Diese Fragen werden in diesem Beitrag mittels zentraler Befunde einer Schulfallstudie aus den Jahren 2014 bis 2018 diskutiert. Exemplarisch wird dies anhand von Lehrer/innengesprächen und Schüler/innentexten erörtert. Hierzu werden zunächst die Ausgangslage und der theoretische Rahmen skizziert (1 & 2), die explorative Studie vorgestellt (3), die wesentlichsten Erkenntnisse der Analyse aufgezeigt (4) und die Folgen für den Umgang mit religiöser Diversität resümiert (5).

1 Hinführung

Als Begriffe zur Beschreibung westlicher Gesellschaften nehmen Diversität/Diversity und Intersektionalität bereits seit geraumer Zeit eine prominente Rolle ein. Dies ist im Wesentlichen auf drei sich gegenseitig verstärkende gesellschaftliche Prozesse zurückzuführen, auf die (1) allgemeine Tendenz zur Individualisierung, (2) die Zunahme migrationsbedingter Diversität und (3) die gestiegene Bedeutung von rechtlichen und politischen Antidiskriminierungsdiskursen (Bielefeldt 2010; Scherr 2010; 2014). Individualisierungs- und Modernisierungsprozesse stehen dabei in Korrespondenz mit Prozessen der Säkularisierung, worin auch die Gründe religiöser Pluralisierung gesehen werden (Habermas 2009). Gemeinsamkeiten beider Diskurs- und Forschungsstränge bestehen (1) in der Integration bisheriger Erkenntnisse der Ungleichheits-, Geschlechter- und Ethnizitätsforschung in eine Theorie sozialer Ungleichheit und deren Problematiken von Verteilungs-, Macht- und Anerkennungsverhältnissen sowie (2) in der Weiterentwicklung des Verhältnisses von Ungleichheit, Diversität und Intersektionalität mithilfe von Differenzierungs- und Diskriminierungstheorien (Scherr 2014, 885-901).

Dabei wird davon ausgegangen, dass Geschlecht, Ethnie/Rasse, Klasse, Religion/Weltanschauung und andere gesellschaftliche Strukturkategorien, in denen sich Diversität konkretisiert, maßgeblich für die Herstellung, Begründung und Verfestigung von Ungleichheiten und Hegemonien zwischen Mehrheiten und Minderheiten fungieren (ebd.). Perspektiven der Intersektionalität bieten dabei ein Instrumentarium an, die Verschränkung verschiedener Differenzkategorien aufzuzeigen und in ihrem Zusammenwirken zur Herstellung struktureller Ungleichheiten zu analysieren.

Im Rahmen dieser Diskussion wird die Annahme einer binären, natürlichen Differenzordnung in Frage gestellt (Winkler & Degele 2009). Unterschiedenheit bzw. Verschiedenheit resultieren aus dem Vergleich bzw. einer Unterscheidung (Ricken & Balzer 2007, 56-69). Differenzen entstehen in der interaktiven Praxis des *doing difference* (Hirschauer 2014), in der auch der Umgang mit Andersheit und Fremdheit (Alterität) festgelegt wird (Ricken & Reh 2014, 25-45). Mechanismen bzw. Prozesse des Unterscheidens und Bezeichnens zu analysieren und zu reflektieren, letztlich auch eine Veränderung von Ordnungen und Strukturen, die Ungleichheiten auslösen, zu bewirken, wird auch im Feld der Erziehungswissenschaften angestrebt (exemplarisch sei hier für das Feld Schule genannt Lutz & Wenning 2001; Müller 2012; Budde 2013; Budde u.a. 2015; Diehm u.a. 2017; Bohl u.a. 2017). Dabei wird der Fokus auf jene Prozesse gelegt, in denen (pädagogisch) Handelnde andere zu anderen machen, wie Unterschiede wahrgenommen und woran diese fest gemacht werden. Mit der Betonung der *egalitären Differenz* (Honneth 1992; Prengel 1993; 2006; 2009), der Gleichheit bzw. Gleichwertigkeit des Ungleichens, wird der Umgang mit Verschiedenheit zum (politischem) Imperativ (Ricken & Reh 2014, 25-45). In dieser Lesart liegt implizit die Aufforderung, Differenz wahrzunehmen, sie zu achten und nicht zu verallgemeinern bzw. diese nicht zu nivellieren und zu normalisieren. Unter dem Gesichtspunkt von Bemühungen, mit Unterschiedlichkeit umzugehen und Antworten auf ungleichheitsrelevante Fragestellungen zu finden, ist Differenz gleichfalls notwendiger Ausgangs- wie Zielpunkt.

2 Umgang mit (religiöser) Differenz in der Schule – Ausgangspunkt der Schulfallstudie

Für Schulen stellt sich aktuell die Frage nach einem pädagogisch verantworteten Umgang mit Differenz, Andersheit und Fremdheit, in dem Differenzpraktiken reflektiert werden und Deutungs- und Handlungsmuster, Dispositionen sowie Ressourcen eine erhöhte Aufmerksamkeit erlangen. Dabei sollen die Relevanz und Unvermeidbarkeit verschiedener Differenzkategorien ebenso berücksichtigt werden, wie Praktiken der Ausgrenzung, Normalisierung, Stigmatisierung und Dis-

kriminierung entlang verschiedener Differenzlinien. Der Anspruch der *Differenzanerkennung* im Feld des pädagogisch Normativen (u.a. Prengel 2006; Balzer & Ricken 2010) resultiert aus dem universalistischen Anspruch der Gleichheit, die allen Schüler/innen im selben Ausmaß zuteilwerden soll. Der Diversität der Schüler/innen soll differenzsensibel begegnet werden, gleichzeitig sind Lehrkräfte angehalten, für *Differenz als Ungleichheit* bzw. für *Gleichheit der Differenz* zu sensibilisieren. Die Pädagogisierung sozialer Probleme kann einen Beitrag zu anerkennenden Verhältnissen in der Schule leisten, wenn *auch* die sozialen Strukturen und Bedingungen (auch außerhalb von Unterricht und Schule) sowie die Machtverhältnisse (und damit die soziale Positionierung der Akteur/innen) mitgedacht werden. Lediglich ein *anderer* Umgang und eine veränderte Haltung führen nicht zur Beseitigung von Ungleichheiten, auch wenn dies ein erster und wichtiger Schritt in Richtung einer Veränderung des institutionellen Habitus ist. Das ist insbesondere mit Blick auf Lehrer/innen im System Schule festzuhalten. Denn neben den strukturellen Bedingungen der Schule sind auch das pädagogisch-didaktische Handeln sowie die Einstellungen der Lehrer/innen in der Konstruktion von Unterschieden bedeutsam (Becker 2016; Ditton 2016).

Wenn also davon die Rede ist, dass Schule zur Bewältigung von sozialen Ungleichheiten, Diskriminierungsverhältnissen oder Marginalisierungs- und Exklusionsmechanismen eine dirigierende Funktion innehat, dann liegt eine kritische Auseinandersetzung mit ungleichheitsrelevanten Differenzkategorien nahe. Dennoch werden Fragen zu strukturellen Ursachen von Ungleichbehandlung in der Schule weniger deutlich zur Sprache gebracht als etwa die Thematisierung von Heterogenität, Diversität und Differenz auf der individuellen, interaktiven Ebene. Selbst dort, wo es zur Sprache gebracht wird, fällt auf, dass *Religion* als Diversitätsdimension bestenfalls mitgedacht wird. Das liegt einerseits an ihrer begrifflichen Unschärfe: Ist primär die Religionszugehörigkeit von Individuen im Blick (und damit auch institutionelle Formen von Religion), stehen zumeist äußere Merkmale im Fokus, während Religion als innere Religiosität (oder Glaubenshaltung, weltanschauliche Orientierung) Einstellungen (und damit eine besondere Zentrierung auf den Einzelnen) fokussiert. Religion wird andererseits als integrierte Dimension von Kultur in ihrer Verwobenheit und in Verschränkung mit anderen Ungleichheitsdimensionen und Diskriminierungsformen untersucht, was im Sinne des Paradigmas der Intersektionalität ist (Walgenbach & Pfahl 2017, 141-158; Budde 2013, 245-257). Von einer systematischen Erforschung der Rolle von Religion als ungleichheitsrelevante Strukturkategorie und der Folgen religionsbedingter Diversität für unterrichtliche und schulische Prozesse kann demnach nicht ausgegangen werden. Dies ist umso beeindruckender, da Religion in den politischen Debatten und pädagogischen Alltagsdiskursen gegenwärtig durchaus kontroversiell diskutiert wird.

In der sozialen Konstruktion der *anderen* kann Religion als Differenzkategorie kontext- und situationsspezifisch bedeutsam sein. Mitunter wird eine religiöse Identität zum Zwecke der Abgrenzung von außen zugeschrieben, ohne dass sich die Betroffenen damit überhaupt identifizieren (Winkler & Degele 2009, 59). Religiöse Unterschiede können (als individuelle und kollektive Dispositionen und Identitäten) gleichzeitig Ursache für gesellschaftliche Fragmentierung sowie (durch ihre explizite Thematisierung und Akzeptanz) Voraussetzung für den interkulturellen und interreligiösen Dialog sein. Gerade in dieser Spannung zwischen Konflikt und Dialog hat die Frage nach dem Umgang mit religiöser Differenz eine weitreichende Bedeutung.

3 Konzeption der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit fragt nun, welche Bedeutung Religion als Differenzkategorie für Schulen haben kann. Die Studie ist explorativ-interpretativ als Schulfallstudie mit qualitativer Methodik angelegt (Hering & Schmidt 2014). Sie versteht sich als Diskussionsbeitrag zum Umgang mit religionsbedingter Diversität und ihrer intersektionalen Verflechtung im Kontext Schule. Da zum Zeitpunkt der Entwicklung des Projekts keine Vergleichsdaten publiziert waren, wird forschungsleitend gefragt, (1) mittels welcher pädagogischen Praktiken religiöse Differenz in der Schule bearbeitet wird und (2) wie sich Unterscheidungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten auf die Konstruktion von Religion in der Schule auswirken. Die Schulfallstudie¹ zielt darauf ab, (1) empirisch begründete gesamtschulische Perspektiven auf religiöse Diversität zu identifizieren, (2) Selektionsmechanismen und Marginalisierungsprozesse aufzudecken, um (3) die schulische Praxis konstruktiv in Richtung eines differenzsensiblen Umgangs mit Religion zu gestalten bzw. weiterzuentwickeln. Aufbauend auf den (1) Erkenntnissen der Fallstudie war es daher angedacht, (2) die Schule in Hinblick auf die Implementierung und Umsetzung entsprechender Maßnahmen ein weiteres Jahr zu begleiten, um die Auswirkungen der Maßnahmen auf die Bildungsprozesse in pädagogischen Settings sowie strukturelle Veränderungen auf Organisationsebene evaluieren zu können.²

1 Federführend für die Studie ist die KPH Wien/Krems (Projektleitung: Doris Lindner, Edda Strutzenberger-Reiter), die in Kooperation mit der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien und einer Neuen Mittelschule in Wien die Untersuchung durchführte.

2 Die Erhebungen an der Schule endeten im Herbst 2016. Im Rahmen eines *Pädagogischen Tages* im Dezember 2016, dessen Ablauf und Prozesse in gemeinsamer Absprache mit dem SQA-Team (Schulqualität Allgemeinbildung) und der Direktion geplant wurde, wurden dem Kollegium erste Ergebnisse präsentiert. Mit dieser Abschlusspräsentation und vorläufigen Formulierung von Ideen und Maßnahmen (die Anregungen zu Fort- und Weiterbildungen sowie

Um die Forschungsfragen zu bearbeiten, wurden weitere Analysefragen konzipiert. Sie adressieren sowohl die Mikroebene als unmittelbaren Bereich unterschiedlicher Aushandlungsprozesse, wie die Ebene der Einzelschule, auf der etwa schulinterne Regelungen und Vorschriften beschlossen werden: Wie wird religiöse Diversität wahrgenommen, wie gedeutet? Mit welchen Zuschreibungen werden Religion(en) belegt? Was wissen Akteur/innen im Feld Schule über Religion als Diversitätsdimension? In welchen Situationen wird Religion bzw. religiöse Diversität explizit zum Thema gemacht? Welche Rolle spielt Religion im schulischen Alltag der Akteur/innen? Welche Handlungsbereitschaft zeigt sich im Umgang mit religiöser Differenz?

Um die Komplexität des Phänomens angemessen zu erfassen, wurde durch ein gleichzeitig multimethodisches Vorgehen eine mehrperspektivische Erfassung des Gegenstandes angestrebt. Ziel der Analyse war es, die in den alltäglichen Diskursen und Handlungen konstruierten, praktizierten und tradierten Narrationen über und Assoziationen zu *Religion* und *religiöser Diversität* zu rekonstruieren. Die Studie umfasste daher mehrere Erhebungs- und Auswertungsverfahren, eine Kombination (teil-)narrativer, ethnographischer und rekonstruktiver Methoden, die sowohl die Rahmenbedingungen der Schule, die interaktiven Prozesse als auch die Deutungsmuster von den schulisch Handelnden analytisch erfassen sollten. Neben fokussierten, teilnehmenden Beobachtungen im Unterricht wurden (1) Gespräche mit unterschiedlichen Akteur/innen (z.B. Direktor/in, Buffetkraft, Hausmeister, Lehrer/innen diverser Fächer und Funktionen) geführt, (2) Schüler/innen mithilfe schriftlicher Erzählungen (Fuhs 2012, 96) befragt und (3) Dokumente der Schule (z.B. Leitbild, Website) analysiert. Die Analyse der Gespräche, Schüler/innentexte und Beobachtungsprotokolle erfolgte sowohl induktiv-kategorial, um zentrale Themen in den Texten zu segmentieren (Froschauer & Lueger 2003) als auch fallbasiert, um Einstellungen und Begründungen abzubilden, zu rekonstruieren und den Rahmen zu explizieren (Flick 2000; Bude 2003).

Nicht unerwähnt bleiben soll, dass die Befunde der Studie eine begrenzte Reichweite haben und keine Aussagen über Schulen im Allgemeinen oder spezifische Schultypen getroffen werden können. Wie bei jeder Fallstudie unterstreichen die Ergebnisse zunächst die Komplexität der analysierten Prozesse. Religion(en) werden an dieser Schule unterschiedlich konstruiert, auch innerhalb der verschiedenen Akteursgruppen. Wie diese Konstruktionen aussehen, wird im Folgenden schlaglichtartig anhand zentraler Befunde aus den Lehrer/innengesprächen und den Schüler/innentexten skizziert.

eine Intensivierung interreligiöser Projektarbeit im Unterricht beinhalteten) endete die Zusammenarbeit mit der Schule.

4 Befunde im Überblick

4.1 »... ich nehme das, glaub ich, gar nicht so richtig wahr.« Lehrer/innen zu religiöser Diversität

Äußern sich Lehrer/innen (N=15) in erzählender Absicht über religiöse Diversität, so lässt sich zunächst ganz allgemein festhalten: Während zum einen Diversität als gesellschaftliches Phänomen von hoher Relevanz betrachtet und eine Vertrautheit mit aktuellen Debatten und Forschungsergebnissen zu überwiegen scheint, legen die Ergebnisse zum anderen auch nahe, dass Religion als Kategorie zur Beschreibung von Diversität an der Schule kaum genutzt wird. Lehrpersonen sehen Schule nicht als einen Ort religiöser Praxis, ja, sie vermeiden sogar explizite Referenzen auf Religion weitestgehend und präferieren eine klassisch-säkulare Strategie der Trennung zwischen Kirche und Staat (Lindner & Lehmann 2019, 135-148). Wird religiöse Diversität expliziert, dann zeigt sich der mehrdeutige Charakter in Bezug auf (religiöse) Differenz im Spannungsfeld zwischen Homogenität und Diversität (u.a. Pollack u.a. 2014; Dressler 2015). So steht einer positiven, wertschätzenden und anerkennenden Haltung, die auch religiöse Vielfalt umfasst und die ein notwendiges Prinzip jedweder Bildungs- und Erziehungsarbeit sein sollte, eine negative, religionskritische Haltung gegenüber, die den herausfordernden, pädagogisch-didaktischen Umgang mit unterschiedlichen Glaubenshaltungen betont.

In dieser problemfokussierenden Wahrnehmung der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft wird die Vielfalt der Religionen nicht sichtbar, obwohl sie strukturell durch die verschiedenen (konfessionellen und nach Religionen getrennten) Religionsunterrichte an der Schule vorhanden ist. Unterscheidungen werden auch nicht innerhalb der eigenen zumeist christlichen Konfessionalität getroffen, sondern im Gegenüber zur Religionsferne. Es ist das Andersartige, Ungewöhnliche, das ins Bewusstsein gelangt und dort zur Projektionsfläche für allerlei Inhalte wird. Das dominierende Bild über religiöse Diversität wird in der untersuchten Schule auf *den Islam* reduziert, sodass weitere religiöse Phänomene aus dem Zentrum der Wahrnehmung gedrängt werden. Die exklusive Semantik über den Islam erzeugt gleichzeitig Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, indem sie die Prozesse der Klassifikation gleichsam im Ergebnis der konstatierten *Andersartigkeit* verschwinden lässt. So werden neben der Kleidungspraxis und die über sie vermittelte Sichtbarkeit religiöser Identität (z.B. Kopftuch) auch verschiedene Verhaltensweisen (z.B. Beten, Fasten, Streiten, wer der bessere Muslim ist) und Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Mädchen mit Kopftuch werden gleichzeitig als introvertiert und provokant beschrieben) mit dem Islam assoziiert. Es ist auch die Rede von rückständigen Frauenbildern, übertriebenen Männlichkeitsinszenierungen und muslimischen Eltern, die als schwierig in der Bildungspartnerschaft bezeichnet werden.

Selbst da, wo erzählt wird, dass *trotz* der hohen Zahl an muslimischen Schüler/innen an der Schule keine Konflikte wahrnehmbar sind, werden Bezüge zum Islam gezogen. Pointiert lässt sich festhalten: Obwohl die Mannigfaltigkeit (nicht-)religiöser und weltanschaulicher Lebenswirklichkeiten den Lehrer/innen bekannt ist, gehört es zum dominanten Narrativ davon auszugehen, dass ›der Islam‹ mit ›westlichen‹ Werten schwer vereinbar sei und dadurch Konflikte entstünden. Mittels kategorial-exklusiven Semantiken (Berger 1989) und kategorialen Unterscheidungen (Neckel & Sutterlüty 2008, 19) werden Differenzlinien zwischen einer selbstverständlichen Säkularität, die sich im Kontext der Kultur einer christlich geprägten Gesellschaft herausgebildet hat, und einem vereinfacht und vielfach stereotypisiert gezeichneten Islam gezogen (u.a. Bielefeldt 2008; Ricken & Reh 2014). In den Plausibilisierungen und Rechtfertigungen ist dann weniger von konkreten Glaubensinhalten die Rede, sondern von bestimmten Normen und Wertvorstellungen, die mit dem Bild einer modernen, sozialen Ordnung kollidieren und in der Schule zu mannigfachen Problemen führen würden.

Dass es eine breite Palette an pädagogischen, ambivalenten und widersprüchlichen Einstellungen, Wahrnehmungsmodi und Handlungspraxen im Umgang mit Differenz gibt, ist an sich nichts Neues. Der Bogen spannt sich von Differenzblindheit und -fixierung bis hin zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit Differenzsetzungen – auch wenn letzteres eher die Ausnahme bleibt (z.B. Riegel 2009, 175–180; Gomolla & Radtke 2009). Diese unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Differenz konnten auch bei den für diese Studie befragten Lehrkräften identifiziert werden. Die Position, Unterschiedlichkeit zu ignorieren oder zu überspielen, kommt ebenso vor, wie die (Über-)Betonung von kultureller und religiöser Verschiedenheit im Rekurs auf die eigene (nicht-)religiöse Identität. Spannend bleibt allerdings die Frage nach den Folgen solcher Strategien für den Umgang mit religiöser Diversität, wenn (1) die Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen im Alltag nicht wahrgenommen wird, (2) Differenzen zwischen religiös anderen hergestellt und gesetzt werden und (3) das handlungsleitende Orientierungswissen kaum expliziert oder reflexiv verfügbar ist. Welche Möglichkeiten der Bearbeitung werden von Lehrer/innen dieser Schule erkannt, aufgegriffen und umgesetzt?

Die Analyse der Gespräche legt diesbezüglich folgende Beobachtung nahe: So lange der Unterricht, das eigene Rollenverständnis oder das institutionelle Selbstverständnis der Schule an vorgegebenen Orientierungen ausgerichtet werden kann und nicht beeinträchtigt wird, spielt religiöse Diversität, um es mit den Worten einer Lehrperson zu sagen, »*nicht wirklich eine Rolle*« (K, 246–247), weder in der Glaubensfrage, noch im Schulalltag. Die Herausforderung bzw. Verunsicherung ist das Resultat eines (zu) großen Handlungs- und Gestaltungsspielraums, dem die Schule dem Einzelnen überlässt. Es gibt weder geteilte (normative) Leitlinien noch eine etablierte pädagogische Praxis im Umgang mit religiöser Diversität. Lehrer/innen verspüren einen gewissen Handlungsdruck, mit Vielfalt professionell umgehen zu

müssen. Zwar wird von der Notwendigkeit gesprochen, auch die ›interreligiöse Dimension‹ für das pädagogische Handeln im Sinne der Anerkennung jedes einzelnen zu kennen; was jedoch darunter zu verstehen ist und wie sie im Konkreten umgesetzt werden kann, wird nicht näher spezifiziert.

Orientierungslosigkeit in der alltäglichen Handlungspraxis und das Erleben der eigenen Inkompetenz in religiösen Fragen führen Lehrer/innen zudem auf das fehlende Wissen (oder allenfalls das Halbwissen) über Religion(en) zurück. In den Erzählungen wird deutlich, dass neben einem allgemein religionskundlichem Wissen ein ›spezielles‹ religionskundliches Wissen gewünscht wird. Solches Wissen wird als Grundbedingung im Umgang mit religiöser Diversität vorausgesetzt. Bei einer Lehrperson liest sich dies wie folgt:

»Ich bin zu wenig Spezialistin. Ich kenne mich zu wenig aus [...], um Fragen zu Religion zu beantworten. Ja, da würde ich mir schwertun. Vor allem, wenn die Kinder auch sehr massiv werden, da brauchst du ein Wissen, ein gutes Wissen, ihnen etwas entgegensetzen zu können. Und wenn ich das nicht kann, das halte ich für eine große Herausforderung. Darum sage ich, Lehrer sollten sich fern halten von diesem Thema. Da muss jemand her, der Spezialist ist dafür. Der kann auch wahrscheinlich fundamentalistischen Sichtweisen Parole bieten.« (G, 705-714)

Ein Spezialwissen über Religion (im Sinne der unterschiedlichen Glaubensinhalte und -praxen) sei notwendig, um (extremen) religiösen Sichtweisen aufklärerisch, zumindest aber erzieherisch und bildungswirksam entgegenzutreten. Die Lehrperson markiert deutlich die Grenze ihres Könnens und die möglichen Schritte, die sie zu gehen bereit ist. Im Sinne der Bewältigung hat die Übernahme von schwierigen Aufgaben durch Spezialisten eine entlastende Funktion. Als passendes Format für die Wissensvermittlung wird ein *neues* (d.h. noch nicht konzeptionell entwickeltes) und für alle Schüler/innen verpflichtendes Unterrichtsfach gewünscht. Dieses zu etablierende Unterrichtsfach soll sich dezidiert vom (konfessionellen) Religionsunterricht und vom (bisherig gedachten) Konzept eines Ethikunterrichts abgrenzen. Ziel dieses neuen Faches sollte es sein, (1) Fragen zu Religionen adäquat (also punktuell und in einem organisierten Rahmen) zu beantworten, und (2) Schüler/innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten gleichermaßen wie jene ohne Bekenntnis zu befähigen, miteinander respektvoll umzugehen.³ Die Geschlossenheit und Vehemenz, mit der Lehrkräfte für die Einführung eines solchen

3 In Österreich haben 16 gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften das Recht, einen eigenen Religionsunterricht in der Schule anzubieten. 15 machen gegenwärtig davon Gebrauch. In Bezug auf den Ethikunterricht wurde 2019 beschlossen, diesen ab 2020 als *verpflichtende Alternative* für Schüler/innen einzuführen, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. In Österreich laufen aktuell 211 Ethik-Schulversuche.

Faches eintreten, weil sie sich durch religiöse Diversität in der Schule verunsichert und/oder überfordert sehen, ist ein auffallender Befund dieser Studie.

Es steht zur Diskussion, welchen Beitrag solch ein gewünschtes Fach für die Lösung der beschriebenen Probleme in der Schule und im Besonderen für Lehrkräfte und Lernende bringen könnte. Folgende Punkte sind hierbei beachtenswert: (1) Stellt man den Aspekt der Organisation von Lehr-Lernprozessen in den Fokus der Betrachtung, entspricht der Wunsch nach einem neuen Fach und einer institutionalisierten Vermittlung von ›Religion(en)‹ der Fächertrennung. Damit einher geht auch die Trennung von spezialisierten Wissensformationen, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten, für die sich vor allem die Lehrkräfte stark machen. Die Inhalte, die unter dem Begriff ›religiöse Diversität‹ zu vermitteln und anzueignen wären, umfassen nach den Vorstellungen des Lehrkörpers insbesondere religionskundliches Wissen. Dass es derzeit in dieser Schule keinen Unterricht gibt, der darauf abzielt, Fragen zu Religionen zu klären, ist sowohl auf die Strukturen und Vorgaben der Institution Schule zurückzuführen als auch eine Folge mangelhafter Ausbildung der Lehrkräfte. (2) Für die Lehrpersonen wäre ein zusätzliches Fach und die Abgrenzung der Tätigkeitsfelder zunächst klar von Vorteil. Bei bestehenden Problemen und Fragen kann auf den/die Spezialist/in verwiesen werden. Hypothetisch kann weiters angenommen werden: Durch das Delegieren von Verantwortlichkeiten an die das Fach zu Verantwortenden gibt es keine zwingende Notwendigkeit mehr, eigene Verhaltensmuster, Wahrnehmungs- und Denkmuster sowie Umgangsweisen, die Religionen betreffend, zu überdenken oder zu verändern. (3) Spezialwissen impliziert zudem, dass nur Auserkorene mit dem *Knowing how* der Praxis vertraut sind, auf dessen Effekte aber die gesamte Schule vertraut. Solch eine Arbeitsteilung ist an sich nicht unüblich. Dennoch bleibt die Frage im Raum, inwieweit es solchen Spezialisten gelingt, ihr Wissen mit dem konkreten Erfahrungswissen der Lehrer/innen in einem Austausch zu bringen, so dass die gesamte Schule davon profitiert. (4) Positiv hervorzuheben ist für Schüler/innen die Aneignung spezifischen Wissens durch facheigene Personen. Strukturell wird der Raum dafür ermöglicht, Fragen zu Religion/en und (Folge-)Probleme zu religiösen gesellschaftlichen Entwicklungen in einem (geschützten) Rahmen zu erörtern und sich ein entsprechendes Wissen anzueignen. Bedürfnisse der Schüler/innen werden in einem organisierten Rahmen professionell aufgegriffen und bearbeitet. Es bleibt jedoch zu bedenken, dass religiösen Bedürfnisse und Fragen der Schüler/innen jederzeit zum Thema werden können und ein gezieltes pädagogisches, unterstützendes Handeln der Lehrperson nach sich ziehen sollte.

4.2 »Alle Religionen sollen den gleichen Stellenwert haben, niemand soll ausgeschlossen sein.« Schüler/innen-Meinungen zum Umgang mit religiöser Diversität

Auch Schüler/innen nutzen die Kategorie *Religion* im Schulalltag kaum, um Vielfalt an der Schule zu beschreiben. In Rahmen der Aufsätze waren Schüler/innen eingeladen, entweder ein konkretes Erlebnis mit Religion(en) im Schulalltag nachzuerzählen oder Vorstellungen über ihre Traumschule und wie Menschen unterschiedlicher Religionen in dieser miteinander umgehen zu imaginieren. Eine bedeutende Mehrzahl der 79 erhobenen Texte weist keinerlei Bezugspunkte zu Religion auf. Stattdessen wurden in teils beeindruckenden Geschichten und Zeichnungen Traumschulen entworfen, die von der architektonischen und ästhetischen Ausgestaltung über diverse Freizeitangebote bis hin zu unterrichtlichen Vorstellungen alles beinhalten, was Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 11 und 15 Jahren im Zusammenhang mit Schule erträumen. Lediglich bei einigen wenigen wurden explizit Referenzen auf Religion und den (individuellen) Glauben hergestellt.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass Religion und die Unterschiede zwischen Religionen für Schüler/innen keine Rolle spielen oder – sofern sie als normative Referenzen formuliert werden – spielen *sollten*. In den Vorstellungen zum Umgang mit religiöser Diversität dominiert das Bild eines respektvollen und friedlichen Zusammenhalts, frei von Gewalt, Konflikten und Terror im Namen der Religion. Alle Schüler/innen sind selbstverständlich eingeschlossen in einer auf Gleichberechtigung und Teilhabe ausgerichteten Schulkultur. Diversität wird kaum hinterfragt und ist im Sinne des Vielfaltdiskurses zumeist positiv konnotiert. Lediglich vereinzelt ist die Position vertreten, Religion verursache Konflikte und befördere Kriege zwischen Nationen. Anders als bei den befragten Lehrer/innen ordnen die Schüler/innen Religion jedoch nicht explizit der privaten Sphäre zu und leiten daraus ab, dass Schule religionsfrei sein sollte. Im Gegenteil plädieren sie für die Ausgestaltung von schulischen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen, die einer Annäherung der Religionen (sowie Kulturen, Ethnien und Sprachen) förderlich sind. Schule sollte derjenige Ort sein, der (1) ein friedliches Zusammenleben der Schüler/innen sicherstellt, fördert und vorantreibt sowie (2) Rassismus, Diskriminierung und Gewalt durch den Abbau von Vorurteilen in jeglicher Hinsicht bekämpft und verhindert.

Schüler/innen fordern ausdrücklich Respekt und Gleichheit für alle Religionen. Darüber hinaus formulieren sie mannigfaltige Wünsche in Bezug auf das (gesellschaftliche) Zusammenleben und das schulische Lernen. Unter dem Gesichtspunkt der Religion heißt dies: Schule sollte sowohl die Möglichkeit einräumen, mehr über die eigene Religion zu erfahren und die religiöse Identität zu entwickeln, als auch die Option offerieren, Wissen über andere Religionen zu erwerben. Dass jede Re-

ligion denselben Stellenwert im organisationalen Miteinander haben sollte und religiöse Praktiken auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Religionen im Schulalltag ausgerichtet sein sollten, ist zwar nur für einen kleinen Teil der Schüler/innen von Relevanz, sollte aber nicht unerwähnt bleiben. Die gesetzten Referenzen auf Gleichheit, Gleichbehandlung und Gerechtigkeit deuten darauf hin, dass nicht mehr nur die individuelle, interaktive Ebene angesprochen wird, sondern die Institution Schule. Es wird also ein gesellschaftskritisches Plädoyer artikuliert, das seinen Niederschlag in den organisationalen Strukturen finden soll. Schüler/innen entspinnen hierzu konkrete Vorstellungen, etwa über das Feiern ihrer religiösen Feste im Jahresrhythmus, dass jede/r Schüler/in die Möglichkeit haben sollte, einen Religionsunterricht ihrer/seiner Wahl zu besuchen oder dass Schule gezielt Angebote setzen sollte, den Austausch zwischen Religionen zu fördern. Religion wird also durchaus ein Platz in der Schule zugesprochen, jedoch nicht unbedingt oder lediglich im Rahmen des (konfessionellen) Religionsunterrichts.

Soweit die zentralen Befunde zur Traumschule. Werden von den Schüler/innen sprachliche Bezüge zu Religion expliziert, so zeigt sich, dass Religion (1) zumeist konflikthaft konstruiert und (2) der Umgang damit zu einer individuellen (belastenden) Herausforderung wird, die alleine bearbeitet werden muss (Jödicke 2013; Beaman & Van Arragon 2015). Das trifft insbesondere auf muslimische Schüler/innen zu. Ihre sichtbare Religionszugehörigkeit und die zugeschriebene religiöse Identität fungieren als Auslöser für Abwertungen, Beschimpfungen, Konflikte oder sogar gewalttätige Auseinandersetzungen. Zwei Beispiele sollen dies demonstrieren. So schildert eine muslimische Schülerin:

»In der Pause hatten wir über den Islam geredet. Nach einer Weile kam eine [sic!] Junge und hat sich über den Islam lustig gemacht. Er macht das immer, wenn wir irgendwo über den Islam reden. Er sagt zu uns, dass unsere Religion blöd ist, dass wir nicht Muslime sein sollen. Er hat gesagt, dass wir in der Hölle brennen werden, weil wir Moslems sind.«
(Schülerin, 11, Islam)

Wenig bedachte und unsensible Praktiken gehen dabei nicht nur von Schüler/innen aus, sondern können auch bei Lehrpersonen beobachtet werden, z.B.: *»Manche Lehrerinnen sagen, nur weil ich Kopftuch trage, dass ich keine Friseurin werden könnte«* (Schülerin, Islam, 15 Jahre)

Aus den Fallbeispielen und den weiteren Analysen können folgende Punkte über den Umgang mit Religion(en) in der Schule festgehalten werden:

- Die (sichtbare) religiöse Identität ist Anlass und Ausgangspunkt konfliktreicher Erfahrungen vor allem für muslimische Schülerinnen. Das Tragen von bestimmter Kleidung als Ausdruck einer bestimmten Religion und andere religiöse Äußerungen und Verwendungen religiöser Symbole werden dabei von Lehrkräften als Mangel an Freiheit und Autonomie kritisiert. In den Erzäh-

lungen der Lehrkräfte sind Befähigung zur Selbstbestimmung und Aufklärung wünschenswerte Desiderate, die eine ebensolche pädagogische Praxis selbstverständlich nach sich ziehen. Die Schilderungen der Schüler/innen weisen jedoch darauf hin, dass diese Praxis weder selbstverständlich ist noch am eigenen Leibe erfahren wird. Abwertungen der Schülerinnen, denen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in Glaubensfragen abgesprochen wird, ist die Folge.

- Religionen werden anlassbezogen (sowohl im Unterricht als auch in den Pauseninteraktionen) nicht gleichrangig bewertet. In der Schule ist es möglich, dass Schüler/innen aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit gehänselt und kritisiert werden. Es kommt zu (sowohl erzählten als auch beobachteten) Benachteiligungen und Stigmatisierungen.
- Die Abwertung aufgrund der Religionszugehörigkeit ist Teil der Realität von Schüler/innen und damit auch Teil der schulischen Realität. Für Schüler/innen ergeben sich Unsicherheiten und Herausforderungen, die eine gezielte Aufmerksamkeit der Schule bedürfen.

Es lässt sich somit festhalten: Religion kann für Schüler/innen im Schulalltag und im Unterricht aufgrund einer anderen (als gewohnten, mehrheitlichen) Religionszugehörigkeit und der individuellen Glaubenspraxis zu einer bedeutsamen, ungleichheitsrelevanten Kategorie werden, die zu (schulischen) Benachteiligungen führt. Zuschreibungen, die die persönliche Identität abwerten, zählen hier ebenso hinzu wie Ignorieren durch Lehrpersonen oder negative Auswirkungen auf die Zensuren. Schule kann für Schüler/innen zum einen Erfahrungsraum erlebter Abwertungen zumeist auf der Hinterbühne schulischen Geschehens sein, wo das Sprechen über Religion(en) keiner verbindlichen und geregelten Norm unterliegt und wo Ungleichheitssemantiken und -praktiken ungehindert ihre Wirkung entfalten können, weil die Schule diesen nichts entgegensetzt; zum anderen denken Schüler/innen – anders als Lehrer/innen, die eine klassische Lösung der Trennung von Kirche und Staat als einzig praktikablen Zugang zum Umgang mit religiöser Diversität präferieren – Schule als Ermöglichungsraum einer auf Gleichheit und Respekt ruhenden Gegenseitigkeit, in dem Diskriminierung, Rassismus, Exklusion, Mobbing etc. keinen Platz haben. Im Wunschdenken über eine phantasierte Traumschule setzen Jugendliche keine Differenzen, sondern Referenzen auf Gleichheit. Damit zeigen sie eindrucksvoll auf, welche Haltung ihrer Ansicht nach Voraussetzung für den gemeinsamen interreligiösen Dialog ist – eine Haltung, die offensichtlich im Bewusstsein von vielen Schüler/innen bereits verankert ist.

5 Folgen für den pädagogischen Umgang mit religiöser Diversität – ein Abriss

Aus den Analysen zu den Konstruktionen von Religion und religiöser Diversität sowie der praktischen Auseinandersetzung mit religiöser Differenz lässt sich ableiten, dass Religion nicht (oder nur sehr begrenzt) mit existentiellen Fragen in Verbindung gebracht wird. Wahrgenommen und teils als konfliktuös identifiziert wird Religion in ihrer praktischen sowie symbolischen Präsenz (Lindner & Lehmann 2019, 146). Welche Folgen ergeben sich daraus für den Umgang mit Religion(en)?

Im Allgemeinen wird Diversität von Lehrer/innen sensibel zur Kenntnis genommen. Wahrnehmungen zeugen teils von einem hohen Bewusstsein von Diversitätsprozessen auf die unterrichtlichen Abläufe bzw. auf die Anforderungen an das eigene (anerkenkende, wertschätzende, respektvolle) Handeln. In dieser Schule ist das Wissen aber nicht handlungsleitend und die pädagogische Prämisse, diversitätsbewusst und differenzsensibel auch im Umgang mit Religion(en) zu handeln, kein Selbstläufer. Religiöse Diversität bestimmt in dieser Schule mit einem hohen Anteil an (muslimischen) Migrationskindern vor allem den unterrichtlichen Alltag insofern, dass sich der Situation der Schüler/innen mit Blick auf ihre sprachliche und Leistungsfähigkeit angepasst werden muss. Eine prinzipielle Ablehnung religiöser Diversität ist nicht gegeben, jedoch wird sie punktuell und situationspezifisch zum Problem (gemacht). Der Idealismus, jedem Kind Anerkennung zu zollen, entpuppt sich in der Realität als schwierig einlösbar. Anstatt auch die institutionellen Bedingungen des eigenen Handelns zu reflektieren, wird Religion in einer stark individualisierenden Problemdeutung wahrgenommen und *dem Islam* (und in weiterer Folge den Eltern) als Ursache des ›Religionsproblems‹ angelastet. Bestehende Gestaltungsspielräume werden kaum genutzt, um konstruktiv mit den Bedingungen (religiöser) Diversität umzugehen. Dies bedeutet folglich, dass Religion als wirksame Dimension kaum reflexiv in den Blick gelangt, woran die Sichtbarkeit religiöser Symbolik im Grunde nichts ändert.

Den Kern pädagogischer Arbeit bildet ein konsensorientierter, auf die Überwindung von Gegensätzen abzielender, differenzfähiger Umgang mit Verschiedenheit. Diese Positionierung erfordert (1) einen konstruktiven, integrativen und dialogischen Charakter, (2) Modalitäten, die im Anschluss an die Sozialisations- und Erfahrungskontexte der Heranwachsenden gebildet und (3) in diversen Lehr-Lernformaten (d.h. fächerübergreifend, systematisch und die verschiedenen Handlungsfelder der Schule umfassend) umgesetzt werden, um entsprechende Fähigkeiten bei Lehrer/innen und Schüler/innen aufzubauen und zu fördern. Theoretische und praktische Konzeptionen zum Umgang mit Diversität in Bildungs- und Erziehungskontexten sind mittlerweile umfangreich und könnten auch für den Umgang mit Religion(en) fruchtbar gemacht werden. Exempla-

risch zu nennen sind hier Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Pädagogik der Vielfalt, antirassistische und Friedenspädagogik, gendersensible Pädagogik, Menschenrechtsbildung u.a.

6 Fazit

Die Befunde belegen, dass Religion eine Diversitätsdimension ist, die in der untersuchten Schule kaum als bedeutsam wahrgenommen wird. Zwar ist Wissen über individuelle und soziale Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen und Gruppen vorhanden, so auch in Bezug auf Religion; wenig reflektiert wird jedoch, dass es sich dabei um eine gesellschaftlich gesetzte Ungleichheitsdimension handelt, die in der Schule über Prozesse der Zuschreibung ihre normierende und exkludierende Wirkung entfaltet. Religion gehört zu jenen Diversitätsdimensionen, die in der Regel nicht unmittelbar erkennbar sind, sofern nicht äußerliche Merkmale, wie die Kleiderpraxis, Symbolik oder die Ausübung einer spezifischen Praxis explizit darauf hinweisen. Es verwundert daher nicht, dass – nach religiöser Diversität gefragt – eben jene Elemente ins Bewusstsein rücken und versprachlicht werden, an denen Diversität festgemacht werden kann. Die Schule agiert hier nicht anders als gesamtgesellschaftlich zu beobachten ist, auch wenn aufgrund ihrer programmatischen Ausrichtung ein erhöhtes Bewusstsein für Diversitätsprozesse angenommen wird.

Um Differenzen über die Hintertüre nicht weiter zu verstärken, sei es durch Forschung oder über Sensibilisierungsmaßnahmen, ist durch die Studie zweierlei deutlich geworden:

(1) Im Sinne eines ganzheitlich-systemischen Diversitätsverständnisses ist es zum einen fraglich, eine Dimension losgelöst von anderen herauszupicken und prominent in den Fokus der Aufmerksamkeit zu stellen bzw. eine ›Problematik‹ daraus abzuleiten. Individuen haben mehrere Zu- und Nichtzugehörigkeiten bzw. unterschiedliche Identifikationen und können daher nicht auf eine Dimension reduziert werden. So weisen auch die Analysen ausdrücklich darauf hin, dass in der Schule mehrere Diversitätsdimensionen wirksam und systemrelevant sind. Differenzsetzungen entstehen durch die Konstruktion zugeschriebener Persönlichkeits- oder Gruppenmerkmale und werden je nach Kontext und Situation durch soziale Strukturen und Wirkweisen legitimiert. Um aufzeigen zu können, wie durch Praxis im Umgang mit *Religionen* Exklusion und Benachteiligungen hergestellt, bestätigt und reproduziert werden, sind weitere Analysen mit Blick auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse wesentlich. So können Rückschlüsse auf soziale Ungleichheiten, die auch durch Lehrer/innen (re-)produziert werden, aufgezeigt und bearbeitet werden (Lindner 2019).

(2) Um den Diversity Ansatz in der Schule fruchtbar zu machen, ist es zum anderen unumgänglich, über (die Thematisierung von) Differenzen zu Gemeinsamkeiten zu finden und diese für die Gestaltung des Unterrichts und Schullebens zu nutzen, um nicht in einer Problemfokussierung zu verharren. Die Schüler/-innen dieser Studie haben dieses gesellschaftliche Ziel bereits formuliert, auch wenn es aktuell utopisch anmaßt: Gleichheit für alle, anstatt sich in Kämpfen um Diversität zu verlieren. In einer Schule, die vielen Raum für Erfahrungen bietet, lebt die Chance, über Religionen in einen Diskurs zu treten, um Fragen über religiöse Themen darin offen und respektvoll zu bearbeiten.

Literatur

- Balzer, Nicole & Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn, 35-87.
- Becker, Rolf (2016): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. (5., aktual. Aufl.) Wiesbaden, 183-220.
- Berger, Peter A. (1989): Ungleichheitssemantiken. Graduelle Unterschiede und kategoriale Exklusivität. In: Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (Hg.): Kultur und Gesellschaft: gemeinsamer Kongress der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich 1988; Beiträge der Forschungskomitees, Sektionen und Ad-hoc-Gruppen. Zürich, 606-608. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-406952> [letzter Zugriff: 20.10.2019].
- Bielefeldt, Heiner (2008): Das Islambild in Deutschland: zum öffentlichen Umgang mit der Angst vor dem Islam (Essay 7). (2., aktual. Aufl.) Berlin. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-328176> [letzter Zugriff: 20.10.2019].
- Bielefeldt, Heiner (2010): Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In: Ulrike Hormel & Albert Scherr (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, 21-34.
- Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen & Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn.
- Bude, Heinz (2003): Fallrekonstruktion. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen, 60-61.
- Budde, Jürgen (2013): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden.

- Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Bossen, Andrea & Rißler, Georg (Hg.) (2015): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim.
- Beaman, Lori G. & Van Arragon, Leo (2015): Issues in Religion and Education: Whose Religion?. Leiden u.a.
- Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie & Machold, Claudia (Hg.) (2017): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter)Disziplinären. Wiesbaden.
- Ditton, Hartmut (2016): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. (5., aktual. Aufl.) Wiesbaden, 281-312.
- Dressler, Bernhard (2015): Schule im Spannungsfeld von religiöser und kultureller Pluralität. In: Henning Schluß, Susanne Tschida, Thomas Krobath & Michael Domsgen (Hg.): Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen, 37-48.
- Flick, Uwe (2000): Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In: Klaus Kraimer (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M., 179-200.
- Froschauer, Ulrike & Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien.
- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u.a., 80-103.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Franz-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.
- Habermann, Jürgen (2009): Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a.M.
- Hering, Linda & Schmidt, Robert J. (2014): Einzelfallanalyse. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, 529-541.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43(3), 170-191.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.
- Jödicke, Ansgar (2013): Religious Education, Politics, the State, and Society. Würzburg.
- Lindner, Doris (2019): Diversität und Differenz im Kontext Schule: eine intersektionale Perspektive auf Religion am Fallbeispiel Annemarie. In: Thomas Krobath, Doris Lindner & Edith Petschnigg (Hg.): Nun sag, wie hast du's mit der religiö-

- sen Vielfalt, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 19. Wien, 229-257.
- Lindner, Doris & Lehmann, Karsten (2019). »... wir fingen an, über Religion zu reden« – Impulse zur Diskussion um Schule unter postsäkularen Bedingungen. In: Manfred Oberlechner, Franz Gmainer-Pranzl & Anne Koch (Hg.): Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft. Baden-Baden, 135-148.
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- Müller, Annette (2012): Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität. In: Zeitschrift für Pädagogik 58(1), 40-54.
- Neckel, Sighard & Sutterlüty, Ferdinand (2008): Negative Klassifikationen und die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In: Sighard Neckel & Hans-Georg Soeffner (Hg.): Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext. Wiesbaden, 15-25.
- Pollack, Detlef; Müller, Olaf; Rosta, Gergely; Friedrichs, Nils & Yendell, Alexander (2014): Grenzen der Toleranz. Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Diversität in Europa. Wiesbaden.
- Prenzel, Annedore (1993, 2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.
- Prenzel, Annedore (2009): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. Impulse der Integrationspädagogik. In: Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim u.a., 140-147.
- Ricken, Norbert & Balzer, Nicole (2007): Differenz: Verschiedenheit, Andersheit, Fremdheit. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart, 56-69.
- Ricken, Norbert & Reh, Sabine (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Anja Tervooren, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe & Sabine Reh (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, 25-46.
- Riegel, Christine (2009): Pädagogische Herausforderungen und Ambivalenzen im Umgang mit sozialer Heterogenität. In: Hans-U. Grunder & Adolf Gut (Hg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Bd. 1. Baltmannsweiler, 169-183.
- Scherr, Albert (2010): Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In: Ulrike Hormel &

- Albert Scherr (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, 35-60.
- Scherr, Albert (2014): Diskriminierung: Die Verwendung von Differenzen zur Herstellung und Verfestigung sozialer Ungleichheiten. In: Martina Löw (Hg.): Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Frankfurt u.a., 885-901.
- Walgenbach, Katharina & Pfahl, Lisa: Intersektionalität. In: Thorsten Bohl, Jürgen Budde & Markus Rieger-Ladich (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen, Bad Heilbrunn, 114-158
- Winkler, Gabriele & Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.