

Religion als Unterscheidung

Ein Kommentar aus rassismuskritischer Perspektive

Inci Dirim & Paul Mecheril

1. Religion als intersektionale Differenzkategorie

Eine Mutter sucht in einer norddeutschen Großstadt die Grundschule ihrer Tochter auf, um sie zu zwei freiwilligen Unterrichtsangeboten, nämlich den evangelischen Religionsunterricht und den Türkischunterricht, anzumelden.¹ Die Tochter ist weder evangelisch getauft noch kann sie Türkisch sprechen, fühlt sich allerdings zu beiden Angeboten stark hingezogen; zum ersten Angebot deshalb, weil ihre Freundinnen das Fach besuchen werden und sie möglichst viel mit ihnen gemeinsam erleben möchte, und zum zweiten, weil es in ihrer Familie Türkisch sprechende Personen gibt und sie sich dafür interessiert, mit diesen Verwandten Türkisch zu sprechen. Priorität hat für die Schülerin allerdings auf Grund der antizipierten Anwesenheit der Freundinnen der evangelische Religionsunterricht. Die Schulleiterin, die die Einschreibung vornehmen soll, weist darauf hin, dass es nicht möglich sei, beide Unterrichtsangebote zu besuchen, weil sie parallel stattfinden würden. Man habe sich aus Gründen der Raumorganisation – wie üblich – dazu entschieden, da es keine *evangelischen Türken* gebe.

Deutlich wird an dem Ereignis, dass die Schulfächer nicht nur Sachgebiete repräsentieren, sondern immer auch von aus Zugehörigkeitsordnungen resultierenden und diese bestätigenden Vorstellungen durchdrungen sind. Die Schule stellt sowohl das freiwillige Sprachenangebot Türkisch als auch den freiwilligen evangelischen Religionsunterricht Schüler/innen gemäß zugeschriebener essentialistischer und naturalistischer Herkunftsvorstellung bereit. Nicht das Interesse, sondern die Herkunft und damit verbundene Zuschreibungen sind für die Aufnahme zu den Unterrichtsangeboten entscheidend, wobei bei der Organisation der Angebote Kategorien, die als nation-ethno-kulturell kodiert bezeichnet werden können (etwa Mecheril 2018) den fixen Ausgangspunkt bildet: Türken sprechen Türkisch und sind, weil sie Türken sind, anderer Religionszugehörigkeit als evangelisch, sodass keine Notwendigkeit besteht, ihnen den

1 Das Ereignis fand im persönlichen Umfeld von İnci Dirim statt.

Zugang zum evangelischen Religionsunterricht zu ermöglichen. Nach eingehender Diskussion des für die Schulleitung ungewöhnlichen Wunsches lassen Mutter und Tochter den Türkischunterricht fallen; das Kind wird dem evangelischen Religionsunterricht zugeteilt.

Die geschilderte kleine Interaktionsvignette verweist auf das, was wir hier als Machtpotential der diskursiven bzw. sozial-praktischen Kategorie »Religion« bezeichnen. »Religion« hat sich in den letzten Jahren im europäischen und auch deutschsprachigen Diskursraum zu einer medial, wissenschaftlich und politisch wirkmächtigen Kategorie entwickelt. Als Differenzierungsmerkmal hat Religion zum Beispiel zur Kennzeichnung bestimmter Schüler_innen in den schulischen Sprachgebrauch (»kommt aus einer muslimischen Familie«, »ist eine Schülerin mit Kopftuch«), in die Statistik (»Kontakte zu Muslimen«), in die Organisation und die Praktiken der Bildungssysteme (»interreligiöser Dialog«) Eingang gefunden. In Abgrenzung von einer theologischen Herangehensweise, die innerreligiös etwa nach dem Wesen Gottes fragt, und auch anders als jene religionssoziologischen Ansätze, die nach den vergesellschaftenden Wirkungen von Religion und von unterschiedlichen Religionen fragen (klassisch: Max Weber 1986), kann Religion als kontingente und insofern zeit- und raumrelative Option der sozialen Adressierung, Identifikation und des Verstehens untersucht werden, die durch Fremd- und Selbstidentifikation eine symbolische gesellschaftliche Ordnung aufruft und bestätigt. Wie die Vignette hierbei deutlich macht, ist die Wirksamkeit der Deutungskategorie Religion in der Migrationsgesellschaft² (und ihrer Schule) mit weiteren Differenzkategorien wie »Sprache« und »Ethnie« verschränkt. Rezentere Ereignisse in den sogenannten deutschsprachigen Ländern zeigen hierbei, dass bestimmte natio-ethno-religiöse Differenzen zum Anlass für verschiedenste Formen der Diskriminierung genommen werden (u.a. IDB 2018, Bertelsmann Stiftung 2018, GRA 2020). Beispielhaft sei hier auf die Äußerung einer Lehrerin verwiesen, die in der Nähe von Wien an einer Fortbildung für Deutschförderung teilnahm: »Es bringt ja nichts, wenn wir Angebote machen, weil die haben eine andere Religion.« In der Diskussion zeigte sich, dass die Lehrerin der Meinung war, muslimische Eltern wollten nicht, dass ihre Kinder erfolgreich die Schule besuchen.³

-
- 2 Der Ausdruck Migrationsgesellschaft (erstmalig: Mecheril 2004) impliziert eine allgemeine Perspektive, mit der die gegenwärtige und historische Vielfalt des Wanderungsgeschehens und die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick kommen. Phänomene der sozialen Übersetzung und Neukonstellation als Folge von Wanderungen, der Entstehung von Zwischenwelten und post-nationalen Identitäten und Bürgerschaftsverhältnissen, Geschlechterverhältnisse als thematische Arena der Konstruktion von natio-ethno-kulturell kodierten Hierarchien, der Umstand, dass in immer mehr Staaten die Beibehaltung der Staatsbürgerschaft auch nach Emigration und Einbürgerung möglich ist, die Auseinandersetzungen um die Frage, wer ›wir‹ sind, die Pluralisierung von kollektiven Erinnerungsnarrativen etwa mit Bezug auf die Shoa oder Antisemitismus oder die zuweilen an rassistische Konstruktionen des und der Anderen anschließende Form der Unterscheidung von Menschen sind einige Themen, die beispielhaft auf das Spektrum der Phänomene hinweisen, das unter der Perspektive ›Migrationsgesellschaft‹ in den Blick kommt.
 - 3 Die Äußerung wurde im Rahmen einer Fortbildung zum Ausdruck gebracht, die von İnci Dirim durchgeführt wurde.

Möglicherweise sind offenere Konzeptionen glaubensbezogener Unterweisung wie der Hamburger Religionsunterricht (Doedens/Weiße 1997; Doedens/Weiße 2007) eher in der Lage, starren Konzeptionen von Religion und damit verbundenen nation-ethno-kulturell kodierten Humandifferenzierungen (zum Begriff der Humandifferenzierung Hirschauer 2017) entgegenzuwirken als traditionelle konfessionsgebundene. Da allerdings keine Organisationsform oder Didaktik des Religionsunterrichts sich gesellschaftlich-diskursiven Bedeutungsaushandlungen »entziehen« kann, wäre es u. E. wichtig, die diskursiven und kontextspezifischen Relevanzsetzungen von Religion zu verstehen, um sie aus einer migrationspädagogischen Perspektive (Mecheril et al. 2010) analysieren und in organisationsbezogene, didaktische und pädagogische Überlegungen von religionsbezogenen Unterweisungen einbeziehen zu können – unabhängig von der Ausrichtung des jeweiligen konkreten Unterrichtsangebots.

Damit ist das Thema unseres Kommentars nicht die Frage der Eignung einer bestimmten Form des Religionsunterrichts, sondern »Religion« als dem Religionsunterricht vorgelagerte Deutungs- und Unterscheidungskategorie, die in ihn hineinreicht, da der Religionsunterricht in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden ist und diese reproduziert, aber auch kritisch reflektieren kann. Insofern »Religion« eine wie eingangs angesprochen auch mit Hilfe intersektionaler Anschlüsse komplex in- und exkludierende Differenzkategorie der Migrationsgesellschaft darstellt, ist es wichtig und sinnvoll, dieses Verhältnis zu untersuchen, um Grundlagen zu gewinnen, Ermöglichungsbedingungen der Exklusions- und Inklusionspraktiken zu erkennen und den pädagogischen Sinn dieser Praktiken zu befragen. Diesen Zugang skizzieren wir im Folgenden. Es werden hier also weniger klassische religionspädagogische Fragen der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Vermittlung einer Glaubenslehre bzw. Fragen religiöser Bildung und Erziehung behandelt. Vielmehr geht es darum Religion (auch) als Deutungsoption aufzuklären (siehe auch Lingen-Ali/Mecheril 2016), die in hegemonialen Diskursen mit Bedeutung versehen wird und in die Schule hineinwirkt; eine Beobachtung, die (auch) den Religionsunterricht jeglicher Ausrichtung zur pädagogisch-didaktischen Stellungnahme aufruft.

2. Religion als »Versteck« für Rassekonstruktionen

Die im deutschsprachigen öffentlichen und migrationswissenschaftlichen Diskurs lange dominante Bezugnahme auf bestimmte nation-ethno-kulturell kodierte Gruppen, allen voran »die Türken« (Krüger-Potratz 2005: 194f.), akzentuierte sich in den vergangenen Jahren immer mehr unter Rückgriff auf den Topos »Religion«. Der österreichische Erwachsenenbilder Dr. Ahmet Tünay (der Name wurde geändert) beschrieb dies in einem 2005 geführten persönlichen Gespräch mit Oscar Thomas-Olalde auf humorvoll-ironische Art und Weise:

»In den 1980er Jahren wurde ich immer wieder zu Podiumsdiskussionen eingeladen, um über die Türken zu sprechen. Vor allem Sozialarbeiter waren daran interessiert, die ›Lebensweise‹ der Türken besser zu verstehen, um mit ihnen besser arbeiten zu können. Da war ich ein Türke. In den 1990er Jahren wurde ich dann eingeladen, um über

die Migranten zu sprechen. Gemeindepolitiker, Pädagoginnen und Lehrerinnen wollten mehr über die ›Kultur‹, die Familienstrukturen, die ›Mentalität‹ der Migrantinnen und Migranten wissen. Da war ich Migrant. Seit 2001 werde ich sogar zu lokalen Fernsehsendungen und Podiumsdiskussionen auf Universitäten eingeladen, um über den Islam zu sprechen. Seitdem bin ich nicht nur privat, sondern auch beruflich ein Moslem.« (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 11f.).

Tünay verweist auf diskursive Praktiken, die Individuen markieren und *qua* Zuordnung und Differenzierung als Subjekte hervorbringen. Im Fall der Religion haben wir es mit einem wirksamen Diskurs zu tun, der soziale, kulturelle und politische Identifikations- und Zuordnungspraktiken ermöglicht und diese plausibel und ›normal‹ erscheinen lässt. In diesem Diskurs wird es möglich, dass die oben zitierte Lehrerin die Verantwortung des Besuchs von sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen auf als religiös Andere identifizierte Eltern verlagert, ohne mögliche andere Gründe für die Absenz der Schüler/innen in Betracht zu ziehen, wie z.B. Qualität des verwendeten Unterrichtsmaterials, schulische Missachtungserfahrungen der Schüler/innen oder Attraktivität alternativer Zeitgestaltungsoptionen.

In der oben angeführten Äußerung der Lehrerin werden die »muslimischen Eltern« als Gruppe konstituiert, der unterstellt wird, sich nicht für den schulischen Erfolg ihrer Kinder zu interessieren. Die unterstellte, zugeschriebene oder vermutete Religionszugehörigkeit wird hier als Legitimation dafür angeführt, sich aus der pädagogischen Verantwortung für die Lernprozesse, die Anliegen und Belange der Schüler/innen herauszuziehen. Damit wird auf eine Art und Weise argumentiert, die für (neo-)rassistische Ausschlussprozesse kennzeichnend ist: Einer durch Zuschreibung und Relevantsetzung eines Differenzmerkmals konstruierten Gruppe wird Nicht-Passung zum hegemonialen Wir bescheinigt, wodurch schließlich die Ausgrenzung der Gruppe begründbar und (vor bestimmten Publika, vielleicht auch dem relevanten imaginären Publikum im Kopf und im Körper) legitimierbar wird (vgl. Rommelspacher 2011).

Angesichts der differenzierenden und Menschen unterscheidenden Macht der Deutungskategorie »Religion« auch und nicht zuletzt unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen muss eine gewisse Distanz gegenüber konfessionsgebundenen Angeboten des Religionsunterrichts und auch interreligiöser Pädagogik eingenommen werden. Mit konfessionsgebundenem Religionsunterricht und auch interreligiöser Pädagogik sind Zugehörigkeits-, Identitäts- und Differenzsetzungen verbunden, die auf eine solche Art und Weise wirklichkeitskonstitutiv sind, dass mit ihnen Ausschlussprozesse begründbar werden. Die Setzung der Differenz im ›inter‹ – das Interreligiöse – produziert gewissermaßen eine Wirklichkeit, die für die globalisierte Migrationsgesellschaft nur eingeschränkt und beschränkt überzeugend ist. Der konfessionelle Religionsunterricht wie auch die interreligiöse Pädagogik neigen mit der religiösen Rückbindung von Normen dazu, eine politische Einsicht zu untergraben, die für plurale Gesellschaften maßgeblich ist (vgl. Michael Schmidt-Salomon in einem Gespräch mit Ulrich Riegel 2012). Danach müssten Werte, die für alle gelten sollen, auch für alle einsichtig sein, weshalb ihre Gründung auf religiösen Überzeugungen mit grundlegenden Problemen verbunden ist. Konfessionell gebundene Angebote des Religionsunterrichts sind dafür

prädestiniert, epistemisch schwer hinterfragbare Normen zu festigen (die dann mit interreligiösen Zugängen bearbeitet werden).

3. Kritik interreligiöser Begegnungspädagogik

›Religion‹ stellt eine auch in pädagogischen Kontexten verfügbare Handlungs- und Interpretationsoption der Bezeichnung und der Herstellung von natio-ethno-kulturell kodierten Anderen dar. Mit Franz Hamburger, der sich eigener zwei Jahrzehnte zurückliegender Prognosen erinnert, kann der Beitrag der (›interkulturellen‹) pädagogischen Orte und Akteure auf die sozusagen Religionisierung der Anderen bestimmt werden. Er erläutert, dass die öffentliche Problematisierung und Ablehnung zu Legitimations- und Erklärungsbedürfnissen führt.

»Die abwehrende Thematisierung bezieht die Religion in die gesellschaftlichen Konfliktlinien mit ein; die Jugendlichen können sich dann nicht mehr nicht verhalten. Dies gilt auch für pädagogische Kommunikation: ›Unter der Voraussetzung von struktureller Ungleichheit und Benachteiligung kann die pädagogisch in Gang gebrachte, auf Verständigung zielende interkulturelle Arbeit unter der Hand einen gegenläufigen Prozess der Fehlkommunikation befördern, bei dem stereotype Zuschreibungen verfestigt werden. Im Verlauf eines solchen Prozesses werden deutsche Kinder ›christlicher‹ und türkische Kinder ›muslimischer‹, als sie es je waren‹ [Hamburger 1990: 321]. Diese Prognose hat sich zwischenzeitlich als zutreffend erwiesen.« (Hamburger 2009: 64)

Pädagogische Angebote zu interkultureller und interreligiöser Begegnung, Verständigung oder Dialog, aber auch eine Haltung, die von der gegebenen Differenz der Kulturen und Religionen ausgeht, üben insofern immer potenziell Machtwirkungen aus:

»Wenn Religionen einander begegnen«, heißt es in der Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen 2004, »lernen Menschen einander in ihrer Unterschiedlichkeit kennen. Solche Begegnungen können bei einzelnen Menschen sehr unterschiedliche und ambivalente Gefühle und Befindlichkeiten auslösen. Die Vielfalt der religiösen Traditionen kann Angst vor dem Verlust der eigenen Mitte zur Folge haben oder die Sorge, dass angesichts der religiösen Möglichkeiten eine Beliebigkeit in den Vordergrund tritt. Es gibt in der Bevölkerung auch eine verbreitete Furcht vor religiöser Überfremdung, die seitens der Kirche ernst genommen werden muss. Und Kindertagesstätten in evangelischer Trägerschaft, die überwiegend von muslimischen Kindern besucht werden, wie dies in den Innenstädten einiger Großstädte der Fall ist, sind nicht nur eine besondere pädagogische Herausforderung, sondern stellen darüber hinaus auch vor grundsätzliche Probleme.« (Kirchenamt der EKD 2004: 42).

Dieses Beispiel für einen begegnungspädagogischen Ansatz exemplifiziert in verdichteter Weise die Schwierigkeiten und Gefahren, die mit begegnungspädagogisch angelegten Pädagogiken in pluralen und von historischen Machtverhältnissen geprägten Kontexten verbunden sind.

Begegnungspädagogische Ansätze setzen immer jene Differenzen voraus, auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden. Kinder werden in dem angeführten Beispiel nicht nur auf Religion festgelegt, wodurch andere, beispielsweise Klassenfragen und ökonomische Verhältnisse ausgeblendet werden, sondern der begegnungspädagogische Ansatz ist immer auch gefährdet, nicht nur die Differenz zwischen Religionen, sondern auch Bilder über die ›Religion der Anderen‹ zu zeichnen und zu bekräftigen. Wenn bereits im Kindergarten beginnt, was sich in der Schule fortsetzt, ist der Boden dafür geschaffen, dass Kinder sich in den begegnungspädagogisch offerierten Kategorien verstehen lernen. Sie lernen zu ›Muslimen‹ und ›Nicht-Muslimen‹ zu werden, wobei unter Bedingungen einer potenziell und tendenziell antimuslimischen Kultur dieser Lernprozess auch einer ist, in dem die Kinder in das Schema von Höher- und Minderwertigkeit eingeführt werden.

4. Fazit: Für Allgemeinbildung

Um über religionsunterrichtliche Praxis und Konzeptentwicklung nachdenken zu können, fragen wir auf übergeordneter Ebene danach, worin ein angemessener Bildungsauftrag für den schulischen Kontext der Migrationsgesellschaft bestehen könnte. Mit welchem Maß kann über Sinn und Unsinn von Religionsunterricht, konfessionell oder überkonfessionell nachgedacht werden? Das Maß ergibt sich, so unser Vorschlag, aus einer Reflexion auf das, was Allgemeinbildung unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen auszeichnet. Wolfgang Klafki (1996) fasst Allgemeinbildung unter anderem darin, dass diese darauf verweise, am Allgemeinen gebildet zu sein, also an der kritischen Auseinandersetzung mit bedeutsamen Frage- und Problemstellungen, die in einer bestimmten Epoche für vermutlich alle von besonderer Relevanz sind (»epochaltypische Schlüsselprobleme«). Als epochaltypische Schlüsselprobleme der Gegenwart und einigermaßen einsehbarer Zukunft können beispielsweise Themen wie globale Ungleichheit, die ökologische Frage, die Frage nach neuen Formen transgenerationaler Gerechtigkeit oder nach dem Verhältnis von Tier und Mensch, nach dem Widerspruchsverhältnis der Gleichheit und Ungleichheit des Menschen und Formen der Erklärung/Legitimierung der Ungleichheit des Menschen angegeben werden.

Wenn wir Religion (auch) als Deutungskategorie verstehen, die mit spezifischen Formen der essentialisierenden Selbst- und Fremd-Adressierung verbunden ist, die zugleich die Ungleichheit des Menschen in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext nicht nur nach sich zieht, sondern auch erklärt (»weil die haben eine andere Religion«), dann bedeutet Allgemeinbildung eben auch, um dieses Muster zu wissen, es historisieren zu können, sein Machtpotenzial zu erkennen und auch die eigene Involviertheit in die Plausibilität dieser Unterscheidungsweise erkunden zu können. Dies wäre unseres Erachtens zunächst für pädagogische Professionelle wünschenswert, jene, die in der Nähe von Wien tätig sind, aber nicht nur dort – allgemeingebildete Professionelle in der Migrationsgesellschaft.

Auch vor dem Hintergrund dessen, dass das Religiöse eine Kategorie der Differenzierung von Menschen, und damit verknüpft auch eine Kategorie der Legitimierung von

Ungleichheit darstellt, kann die Aufgabe von Religionsunterricht nicht allein in der Vermittlung konfessionsgebundener Inhalte, Praktiken und Traditionen bestehen, sondern sollte zumindest auch immer eine in dem angesprochenen Sinne allgemeine Dimension durchgängig umfassen. Die Aufgabe des Religionsunterrichts in der Migrationsgesellschaft besteht (auch) darin, überkonfessionell das ausschließende und gewaltförmige Potenzial religiös kodierter Unterscheidungen kritisch zu reflektieren. Die kritische Reflexion ist deshalb notwendig, weil der religiös kodierten Unterscheidung Herrschaftsdimensionen innewohnen, die in migrationsgesellschaftlichen Bedingungen zu einem religiösen *Othering* (Mecheril/Thomas-Olalde 2011) im oben illustrierten Sinne führen können. Der Begriff des *Otherings* kann für gegenwärtige, postkoloniale Verhältnisse genutzt werden, um Prozesse der Herstellung der natio-ethno-kulturell kodierten Anderen, die an kolonialen Figuren anschließen, zu erkennen und zu untersuchen. Die Untersuchung von Prozessen des *Othering* lässt spezifische Kontexte und Prozesse der Subjektivierung deutlich werden, die Produkt der Institutionalisierung des vermeintlich objektiven, hegemonialen Wissens über die Anderen in einem politischen Machtzusammenhang sind. *Vorsicht bei der Zuordnung von Menschen zu »ihrer« Religion* ist eine zentrale Maxime der schulischen Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten in der Migrationsgesellschaft. Aufgabe einer schulischen Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten (etwa im Religionsunterricht) ist es, die Wirksamkeit des religiösen *Othering* im Sinne einer allgemeinpädagogischen Denk- und Handlungsperspektive kritisch deutlich zu machen und einen Beitrag dazu zu leisten, dass Lehrer/innen wie Schüler/innen weniger stark auf *Othering*-Prozesse angewiesen sind.

Literaturverzeichnis

- BertelsmannStiftung (2018): Faktensammlung Diskriminierung. Kontext Einwanderungsgesellschaft 2018, Gütersloh. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Migration_fair_gestalten/IB_Faktensammlung_Diskriminierung_2018.pdf (17.04.2021).
- Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hg.) (1997): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster u.a.: Waxmann.
- (2007): »Religion unterrichten in Hamburg«, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6(1), S. 50-67.
- GRA – Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus (2020): Rassismus in der Schweiz 2020. Black Lives Matter, Corona und andere Trigger, Zürich. https://www.gra.ch/wp-content/uploads/2021/03/GRA-Rassismusbericht-2020_final.pdf (17.04.2021).
- Hirschauer, Stefan (2017): Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit in: Stefan Hirschauer (Hg): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 27-54.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim u.a.: Juventa.
- Hamburger, Franz (1990): »Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation«, in: Eckhard J. Dittrich/Franz-Olaf Radtke (Hg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 311-325.

- IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (2018): Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2018, Wien. http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2019/06/IDB_Bericht2018.pdf (17.04.2021).
- Kirchenamt der EKD (2004). Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. https://www.ekd.de/download/wo_glauben_wachst_2004.pdf (19.04.2021).
- Klafki, Wolfgang (1996): »Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme«, in: Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5. Aufl.), Weinheim: Beltz, S. 43-81.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung (= Lernen für Europa, Band 10), Münster u.a.: Waxmann.
- Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016). *Religion als soziale Deutungspraxis*. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (Hg.): Anerkennung von Diversität und/oder Integration durch religiöse Bildungsprozesse, 24. H.2/2016 (S. 17-24). Graz: dr. schnider's e.u.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul et al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): »Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart«, in: Birgit Allenbach/Urmila Goel/Merle Hummrich/Cordula Weissköppel (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich: Pano, S. 35-66.
- Mecheril, P. (2018). *Ordnung, Krise, Schließung. Anmerkungen zum Begriff Migrationsregime aus zugehörigkeitstheoretischer Perspektive*. In: A. Pott, C. Rass & F. Wolff (Hg.): Was ist ein Migrationsregime? What is a Migration Regime? Migrationsgesellschaften (S. 313-330). Wiesbaden: Springer VS.
- Rommelspacher, Birgit (2011): »Was ist eigentlich Rassismus?«, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 25-34.
- Schmidt-Salomon, Michael/Riegel, Ullrich/Heymann, Hans Werner (2012): »Werte für die Welt von morgen. Brauchen wir dafür Religionsunterricht?«, in: Pädagogik, Heft 7-8, S. 62-65.
- Weber, Max (1986): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Band 1. Tübingen: Mohr.