

Rückfragen zu »Religionsunterricht im Wandel« von Michael Domsgen und Ulrike Witten aus der Perspektive einer schulpädagogischen Differenzforschung

Tanja Sturm

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Anfrage der Herausgeber:innen des Bandes, ihre Ausführungen, in denen sie die Wandlungsprozesse zum Religionsunterricht in Deutschland formuliert haben (vgl. Domsgen/Witten 2022) aus erziehungswissenschaftlicher bzw. schulpädagogischer Perspektive zu kommentieren. Die Anfrage von Michael Domsgen und Ulrike Witten umfasst neben einer fachlichen eine persönliche Einschätzung. In der Kommentierung wird erstgenanntes aufgegriffen, indem die Ausführungen aus einer schulpädagogischen Perspektive beleuchtet und aus dieser heraus Rückfragen an den Text gestellt werden. Dabei kann nicht der Anspruch erhoben werden, für »die Schulpädagogik« insgesamt zu sprechen, da es sich bei diesem teildisziplinären Diskurs der Erziehungswissenschaft um einen breit gefächerten handelt, der sich durch zahlreiche miteinander verbundene und zugleich konkurrierende inhaltliche Positionen auszeichnet. Zwei Aspekte der Ausführungen, die die Herausgebenden formulieren, verweisen auf Überschneidungspunkte zu den erziehungswissenschaftlichen Differenzdiskursen: zum einen Religion bzw. religiöse oder weltanschauliche Differenzen zwischen Schüler:innen einer Lerngruppe oder Schule und zum anderen Religion als schulisches Unterrichtsfach, also Gegenstand schulpädagogischer Unterrichtsforschung. Aufgrund dieser gegenständlichen Anknüpfungspunkte oder Gemeinsamkeiten zwischen Schulpädagogik, Unterrichtsforschung und Religionsdidaktik sollen die Ausführungen vor dem Hintergrund dieser erziehungswissenschaftlichen Diskurslinien betrachtet werden. Beide Aspekte, Differenzkonstruktionen und (Fach)Unterricht, sind in der Schul- und Unterrichtspraxis – ebenso wie in der Forschung – insofern miteinander verbunden, als Schüler:innen und Lehrpersonen ihre sozialen und materialen Erfahrungen, die sie außerhalb von Schule ebenso wie in dieser machen und gemacht haben, in sachbezogenen und/oder sozialen Beiträgen (fach)unterrichtlicher Interaktionen habituell und/oder explizit einbringen. Die mit der praktischen Hervorbringung und Bearbeitung von Differenzen in Schule und Unterricht einhergehenden Ermöglichungen und/oder Behinderungen

akademischer und sozialer Teilhabe sind ebenfalls Gegenstand des teildisziplinären Diskurses.

Die Kommentierung, die in Form von Rückfragen an die Ausführungen von Michael Domsgen und Ulrike Witten formuliert werden, zeichnen sich als praxeologisch-wissenschaftssoziologisch fundierte Perspektive des schulpädagogischen Differenzdiskurses aus. Um diesem Vorhaben nachzukommen, soll der Diskurs in einem ersten Schritt kurz skizziert werden (Abschnitt 1). Auf dieser fachlichen Grundlage sollen die aufgeworfenen Fragen bearbeitet sowie Fragen aus dem dargelegten Diskurs heraus an den Aufsatz »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland« formuliert werden (Abschnitt 2).

1. Soziale Differenzen und Ungleichheiten als Gegenstand schulpädagogischer Unterrichtsforschung

Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Differenzen und Ungleichheiten bezieht sich vornehmlich auf Unterschiede der Klientel, also im Fall von Schule und Unterricht auf Schüler:innen, und wie diese strukturell und praktisch hervorgebracht und bearbeitet werden. In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, deren Diskussionslinien hier v.a. herangezogen werden, unterscheiden sich Diskurse, die einzelne gesellschaftliche Differenzdimensionen in ihren teildisziplinären Diskursen bearbeiten, wie z.B. zu Geschlecht bzw. Gender (vgl. z.B. Budde et al. 2008; Faulstich-Wieland 2008; Faulstich-Wieland et al. 2004), Migration und/oder Ethnie (vgl. z.B. Diehm/Radtke 1999; Gogolin 2008), Behinderung resp. sonderpädagogischer Förderbedarf (vgl. z.B. Köbberling/Schley 2000; Schöler 1993; Schuck et al. 1998) und sozio-ökonomische Ungleichheit (vgl. z.B. Jünger 2008; Lange-Vester/Redlich 2010; Wellgraf 2012). Den Diskursen ist gemeinsam, dass sie soziale Unterschiede resp. soziale Ungleichheit in Relation zu schulischer Bildungsungleichheit und sozialer sowie kultureller Benachteiligung betrachten. Letztgenanntes zeichnet auch die Diskurse aus, die seit Mitte der 1990er Jahre die Gemeinsamkeiten sowie, je nach theoretischem Bezug, intersektionale oder mehrdimensionale Bezüge zwischen Differenzkategorien bzw. -erfahrungen herausarbeiten (vgl. z.B. Bohnsack/Nohl 2001). Annedore Prengels (2019) »Pädagogik der Vielfalt«, das 1993 in erster Auflage erschienen ist, und Andreas Hinz' (1993) »Heterogenität in der Schule« können aus heutiger Sicht als zentrale Meilensteine dieser Diskussion gefasst werden. Mit Bezug auf die PISA-Studien der OECD, die seit Beginn des Jahrtausends (vgl. Baumert et al. 2001) regelmäßig veröffentlicht werden und schulische Bildungsungleichheit v.a. entlang von Geschlecht, sog. Migrationshintergrund (vgl. zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff: Stošić 2017) und sozio-ökonomischer Situation der Familie aufzeigen, hat der Diskurs um Heterogenität resp. Differenzen und damit verbundene Formen von Bildungsungleichheit innerhalb der Erziehungswissenschaft weiter an Bedeutung gewonnen (vgl. für einen Überblick: Faulstich-Wieland 2011; Walgenbach 2014; Sturm 2016). Die theoretischen und methodisch-methodischen Zugänge sind selbst vielfältig bzw. heterogen.

In theoretischer Hinsicht lassen sich – grob – folgende Perspektiven unterscheiden: zum einen solche, die Differenzen als individuelle Merkmale und/oder Eigenschaften

von Personen betrachten. Personen haben diesem theoretischen Zugang gemäß (k)einen Migrationshintergrund und/oder (k)einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Am Beispiel von Beeinträchtigung bzw. Behinderung lässt sich dies wie folgt illustrieren: eine Schülerin wird als körperlich beeinträchtigt oder behindert bezeichnet, da sie ihre Beine und Füße nicht zum Gehen bzw. Laufen nutzen kann. Von dieser *individualisierenden* oder *essentialisierenden* Perspektive, die sich vergleichbar für andere Differenzen beschreiben lässt, kann die zweite Perspektive abgegrenzt werden. Diese basiert auf *sozialen* und *kulturellen* Verständnissen der Konstruktion von Differenz bzw., an das vorherige Beispiel anknüpfend, auf Beeinträchtigungen und Behinderungen (vgl. Waldschmidt 2005). Das *soziale Modell* zeichnet sich dadurch aus, dass zwischen Natur und Kultur resp. Beeinträchtigung und Behinderung unterschieden wird. Während die sog. fehlende Funktionsfähigkeit von Körper(teile)n als Beeinträchtigung beschrieben wird, werden Behinderungen als sozial hervorgebrachte Formen der Benachteiligung oder Nicht-Teilhabe verstanden. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn zur Überwindung von Höhe gesellschaftlich ausschließlich Treppen angeboten werden; diese architektonische – und damit sozial hergestellte – Form stellt eine Behinderung für jene dar, deren Körpern es nicht möglich ist, die Treppe zu überwinden. Das *kulturelle Verständnis* von Behinderung versteht Körper selbst als kulturelle Konstruktionen, die explizit oder implizit entlang von Normalität und Abweichungen bewertet werden. Behinderungen entstehen dann, wenn die Erwartungen an das Gegenüber irritiert sind, weil eine Diskrepanz zwischen einer ›normierten‹ Fähigkeitserwartung und den konkreten Fähigkeiten besteht (vgl. Weisser 2018). Die Dis_Ability Studies haben den Begriff des *Ableism* für derartige, kulturell verankerte Normalitätserwartungen geprägt (vgl. z.B. Buchner et al. 2015; Goodley 2014; Köbsell 2015). Der teildisziplinäre Zweig der Dis_Ability Studies in Education betrachtet die Normalitätserwartungen, die in Bildungs- und Erziehungsprozessen z.B. in Schule und Unterricht an die Schüler:innen gestellt werden sowie ihre behindernden und benachteiligenden Potenziale. Diese finden sich wesentlich in den Leistungs- und Verhaltenserwartungen, die in kodifizierter Form vorliegen, wie z.B. in Curricula, Bildungs- und Rahmenplänen (vgl. z.B. Erevelles 2005; Giese/Buchner 2019), aber auch in gesellschaftlichen und organisationsspezifischen Erwartungen, die in unterrichtlichen Praxen von den sozialen Akteur:innen aufgerufen werden. Schüler:innen, die die expliziten und impliziten Normen bzw. Normalitätserwartungen nicht erfüllen, erleben vielfach unterrichtliche Formen der Degradierung (vgl. Sturm et al. 2020; Wagener 2020).

Während die Schüler:innenschaft, verstärkt durch die PISA-Studien, entlang der gesellschaftlichen Differenzen Geschlecht, sozio-ökonomische Situation der Familie und (familiärer) Migrationshintergrund betrachtet wird, ist durch den Diskurs zur Gestaltung schulisch-unterrichtlicher Inklusion im Zuge der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2006), Behinderung bzw. in Schule und Unterricht die institutionseigene Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs als weitere Differenz hinzugekommen bzw. wird vielfach aufgerufen; wenngleich im Fachdiskurs unterschiedliche Positionen darüber bestehen, ob es sich um eine gesellschaftliche oder schulspezifische Form von Differenz handelt (vgl. z.B. Sturm/Wagener 2021). Religion oder religiöse Sozialisation wird in schulpädagogischen Diskursen nicht als eigene Kategorie aufgerufen (vgl. Mecheril et

al. 2020). Vielmehr wird sie – ebenso wie Ethnie, Nation und Kultur – in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und in der Schulpädagogik im Besonderen meist als Teil von Migration verhandelt, ohne dass die Bezüge der Aspekte zueinander in den Diskursen durchgängig und/oder klar voneinander getrennt sind, wie Mecheril et al. (2020) kritisch anmerken. Ähnlich wie Behinderung wird Religion oder Religionszugehörigkeit v.a. als Abweichung von einer ›christlich‹ geprägten Normalität verhandelt. So zeigen Irina Grünheid und Paul Mecheril (2017) für ein Schulbuch auf, dass dieses die Leser:innenschaft als eine christlich sozialisierte adressiert, die über geteilte Kenntnisse, v.a. Bräuche und Rituale des Weihnachtsfests verfügt. Dieses Beispiel einer impliziten Normalitätsannahme, dass Schüler:innen über Wissen christlicher Bräuche und Feste verfügen, geht mit einer (impliziten) Abweichungskonstruktion jener Schüler:innen einher, die über dieses Wissen, diese Erfahrungen aus ihrer (familiären) Sozialisation nicht verfügen. Zugleich schließt es theoretisch an die Figur impliziter Normalitätskonstruktionen der Dis_Ability Studies an, mit der deskriptiv-analytisch explizite und implizite Formen der Hervorbringung von Nicht-Zugehörigkeit oder Andersartigkeit rekonstruiert werden können. Den Diskursen zu Dis_Ability in Education und rassismuskritischen Perspektiven der Migrationspädagogik ist gemeinsam, dass sie die Normalitätskonstruktionen und die damit verbundenen Benachteiligungen und Behinderungen untersuchen (vgl. Linnemann et al. 2013). Mit Brigitte Rommelspacher (1995) können derartige Normalitätskonstruktionen als Ausdruck einer »Dominanzkultur« betrachtet werden.

Die Ausführungen zeigen, dass erziehungswissenschaftliche Differenzforschung Differenzen resp. Differenzkonstruktionen nicht allein als Ausdruck gesellschaftlicher Sozialisationserfahrungen der Schüler:innen betrachten, die diese und/oder die Lehrer:innen in die Schule ›hineintragen‹, sondern Schule und Unterricht selbst Orte und Räume sind, in denen diese hervorgebracht und bearbeitet werden. Die interaktiven Formen der Konstruktion von Differenzen innerhalb der gesellschaftlichen Institution Schule zeichnen sich gegenüber außerschulischen durch die spezifische Konstitution der Bildungs- und Erziehungseinrichtung selbst aus, die sich u.a. durch die formale Rahmung und die darin aufgerufenen Erwartungen und Normen an die sozialen Rollen sowie die konstitutive Rahmung der Leistung(smessung) auszeichnet (vgl. Bohnsack 2017: 134ff. und 244ff.). Diese umfassen Erwartungen an die Schüler:innen und Lehrpersonen, die wesentlich in der Leistungserbringung und -bereitschaft der Schüler:innen liegen, die ihrerseits von den Lehrpersonen bewertet werden. Leistung bzw. Leistungsdifferenzen stellen die primären Differenzen unterrichtlicher Praxen dar (vgl. Rabenstein et al. 2013; Sturm 2010). Für den deutschsprachigen Kontext konnte rekonstruiert werden, dass die Leistungsdifferenzen den Schüler:innen individuell und hierarchisiert zugeschrieben werden. Diese »totalen Identitätskonstruktionen« (Garfinkel 1967) erfolgen entlang sozialer und/oder persönlicher Identitätskonstruktionen, wie Benjamin Wagener (2020) in seiner Studie »Leistung, Differenz und Inklusion« für den Fachunterricht der Sekundarstufe 1 aufzeigen kann. So zeichnen sich die vier von ihm untersuchten Fälle des Mathematikunterrichts durch einen Sachbezug und Individualisierung aus, während dies weder für den Deutsch-, noch den Kunstunterricht vergleichbar deutlich wurde. Letztgenannte zeichnen sich eher durch Moralisationen und – im Fall von Schüler:innen, denen ein sogenannter beson-

derer Bildungsbedarf zugeschrieben wird – durch soziale Pathologisierung aus. Erste, explorativ generierte Erkenntnisse zu Differenzkonstruktionen unterrichtlicher Praxen in Norwegen und den USA weisen darauf hin, dass Leistung dort v.a. sachbezogen konstruiert wird und keine, dem deutschsprachigen Kontext vergleichbaren degradierenden Identitätskonstruktionen vorgenommen werden (vgl. Sturm 2019). Hierin deutet sich an, dass neben dem Fachunterricht der schulischen Struktur bzw. dem darin aufgerufenen Verständnis von Leistungserwartungen ebenfalls eine Bedeutung für Differenzkonstruktionen und damit verbundenen Benachteiligungen zukommt. Während die staatlichen Schulsysteme Norwegens und der USA integrativ sind, d.h., nur einen Bildungsgang in den Jahrgängen 1 bis 10 bzw. 12 kennen, zeichnen sich die Schulsysteme des deutschsprachigen Raums durch mehrere Bildungsgänge aus. Die Unterscheidung erfolgt entlang von Leistungserwartungen, die an die Schüler:innen gestellt werden und denen sie prospektiv aufgrund bisher erbrachter Leistungen ebenso zugeordnet werden wie unterschiedlichen Jahrgangsstufen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der erziehungswissenschaftliche Diskurs zu Differenzen in Schule und Unterricht diese nicht allein als Ausdruck gesellschaftlicher Differenzkonstruktionen betrachtet, sondern auch die spezifisch schulischen bzw. unterrichtlichen Ausprägungen in den Blick nimmt; letztgenanntes erfolgt v.a. in Bezug auf die Bedeutung von Leistung im schulischen Kontext. Der disziplinäre Zweig der erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung zeichnet sich dadurch aus, dass er v.a. die Konstruktionsprozesse in Schule und Unterricht untersucht, also »Beobachtung[en] zweiter Ordnung« (Luhmann 2015: 86, Herv. TS) vornimmt, die – entlang unterschiedlicher Konzeptionen – Macht und/oder Herrschaftsverhältnisse in die Reflexionen einbeziehen (vgl. Baader 2013).

2. Religionszugehörigkeit als Differenz zwischen Schüler:innen und (bekenntnisgebundener) Religionsunterricht – Antworten und Fragen aus der schulpädagogischen Differenzforschung

Zu den skizzierten Ausführungen kann ergänzend festgehalten werden, dass die Schulpädagogik im Allgemeinen und der schul- und unterrichtspädagogische Differenz- bzw. der Ungleichheitsdiskurs im Besonderen sich v.a. mit schulisch- und unterrichtlich hervorgebrachten Formen von (Leistungs-)Differenzen auseinandersetzt und weniger mit der rechtlichen und/oder gesellschaftlichen Legitimation einzelner Unterrichtsfächer. Dennoch eignet sich der Diskurs mit seinem Gegenstand schulisch-unterrichtlicher Differenzkonstruktionen, um Fragen zu Religion als (bekenntnisgebundenem) Fachunterricht einerseits und als Fachunterricht, in dem (gegenstandsbezogene) Differenzen hervorgebracht werden, zu bearbeiten resp. aufzuwerfen. In dem Überblick von Michael Domsgen und Ulrike Witten werden v.a. zwei Fragenkomplexe fokussiert: Zum einen der nach der rechtlichen und gesellschaftlichen Legitimation von (bekenntnisgebundenem) Religionsunterricht und zum anderen, wenn auch nicht vergleichsweise differenziert, wird entlang eines Vergleichs mit Ethik- und Philosophieunterricht der Beitrag des Religionsunterrichts – allerdings ohne einen entsprechenden Beleg – zum Abbau »xenophober Tendenzen«, der durch

die »Begegnungen mit Religionen« (Domsgen/Witten 2022: 24; 61) eröffnet wird, hervorgehoben. Beide Fragen, die nach der Legitimation und die nach den Inhalten, hängen insofern zusammen, als erstgenannte als Voraussetzung für die letztgenannte gesehen werden kann.

Bezogen auf die erste Frage, die hier nicht aus rechtlicher Perspektive bearbeitet wird, lässt sich aus der Perspektive der schulpädagogischen Differenzdiskurse formulieren, dass ein (bekenntnisgebundener) Fachunterricht insofern im Widerspruch zu der Idee steht, als Differenzen nicht Ausgangspunkt für Separation und/oder andere Formen der Benachteiligung und Behinderung in Schule und Unterricht sein sollten, sondern Schule und Unterricht herausgefordert sind, ein Angebot im Sinne »egalitärer Differenz« (Prenzel 2001) zu gestalten. Prominent – menschenrechtliche Normen aufgreifend – findet sich dies im Diskurs zu schulischer Inklusion (vgl. Danz & Sauter, 2020). Parallelen hierzu finden sich auch im Geschlechter- bzw. Genderdiskurs, der in Bezug auf Schule und Unterricht Koedukation gegenüber einer Separierung der Schüler:innen nach Geschlecht bzw. Gender vorschlägt, unter anderem, um (mögliche) gesellschaftliche Differenzen nicht zu dramatisieren. Vergleichbare Figuren finden sich auch im migrationspädagogischen Diskurs sowie dem zu sozio-ökonomischen Ungleichheiten in Schule und Unterricht. Mit einer bekenntnisgebundenen Unterscheidung und darauf aufbauender Separation der Schüler:innen entlang von (nicht)religiöser Sozialisation werden soziale Differenzen fokussiert bzw. dramatisiert, die nicht nur gesellschaftlich, wie Domsgen und Witten ausweisen, an Bedeutung verlieren, sondern auch eine Unterscheidung der Schüler:innen entlang einer Eigenschaft oder eines Merkmals nahelegen bzw. vornehmen und sie so zu einer im schulischen Rahmen relevanten Unterscheidung werden lassen. Dies steht im Widerspruch zu der Idee einer Gesellschaft sowie einer Schule, in denen gesellschaftliche Differenzen nicht Ausgangspunkt für Nicht-Teilhabe sein sollen. Religiöse Zugehörigkeiten dürfen – ebenso wie andere gesellschaftliche Differenzen –, so formulieren es auch die Schulgesetze (vgl. z.B. Hamburg 2018; Sachsen-Anhalt 2018), nicht mit Benachteiligungen für Schüler:innen einhergehen bzw. ist deren Bildungs- und Erziehungsrecht unabhängig von diesen zu gewährleisten. Wenngleich Diskrepanzen zwischen Normen und Praxen aufgrund der unterschiedlichen Logiken, die ihnen zugrunde liegen (vgl. Bohnsack 2017: 102ff.), nicht ungewöhnlich sind, kann hier die kodifizierte Norm v.a. des bekenntnisgebundenen (stärker aber auch gegenüber einem bekenntnisübergreifenden) Religionsunterricht selbst hinterfragt werden. Dies gilt vergleichbar für die Separierung der Schüler:innen entlang von Leistung, die – wie zahlreiche Studien belegen (vgl. z.B. Bildungsbericht 2020) – wesentlich eine entlang sozio-ökonomischem Status der Familie ist und so gesellschaftliche (Bildungs-)Ungleichheit reproduziert.

Wenngleich die Autor:innen in ihrem Überblick die Inhalte resp. die fachlichen Bildungsziele des Religionsunterrichts nur am Rande thematisieren, so wird mit Verweis auf Sachsen-Anhalt, wo 80 % der Schüler:innen »kein positionell-religiöses Bildungsangebot erhalten« (Domsgen/Witten 2022: 24), festgehalten, dass die »xenophoben Tendenzen« dort höher seien als in anderen Bundesländern. In diesem Zusammenhang wird angedeutet, dass die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Religionen ein Gegenstand von schulischem Unterricht sein sollte bzw. dies v.a. im Religionsunterricht erfolgt – der in Sachsen-Anhalt nicht so häufig wie in anderen Bundesländern

besucht wird. Vor diesem Hintergrund schlagen die Autor:innen vor, der Frage nachzugehen, ob diese Situation mit »authentischen Begegnungen« (ebd.) unterschiedlicher Religionen zu bearbeiten sei. Wenngleich der Vorschlag einer schulisch-unterrichtlichen Bearbeitung xenophober Perspektiven notwendig und zugleich nachvollziehbar erscheint, da er ein zentrales Bildungsziel von Schule als gesellschaftlicher Institution in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland darstellt, so ist dies kein Alleinstellungsmerkmal von (bekenntnisgebundenem) Religionsunterricht. Bei den Themen bzw. Inhalten Gleichberechtigung und Toleranz sowie der Anerkennung von Pluralität in einer demokratischen Gesellschaft handelt es sich um Bildungs- und Erziehungsziele, die für Schule und Unterricht grundsätzlich gelten, und nicht auf einzelne Fächer zu beschränken sind. Auch wäre es aus meiner Sicht notwendig, den schulischen Kontext insgesamt, der in Deutschland grundsätzlich separativ gestaltet ist, in die Reflexionen einzubeziehen. Interkulturelle und interreligiöse Bildung stellen spätestens seit den KMK-Empfehlungen (1996) Querschnittsaufgaben von Schulen und jeglichem Fachunterricht dar.

Über die Bearbeitung der von den Autor:innen aufgeworfenen Fragen hinaus sollen aus der skizzierten Perspektive erziehungswissenschaftlicher bzw. schulpädagogischer Differenzforschung Fragen an den Überblick zum Religionsunterricht in Deutschland von Domsgen und Witten gestellt werden. Aus einer Vielzahl möglicher Fragen wurden solche ausgewählt, die eine *kulturelle Perspektive auf Differenzkonstruktionen* im gesellschaftlich-organisatorischen Rahmen von Schule und Unterricht aufgreifen und die sich methodisch durch Vergleiche bearbeiten lassen:

- Welche (normativen) Verständnisse von Unterrichtsinhalten und Leistungserwartungen an die Schüler:innen finden sich in den formalen schulischen Dokumenten, den Bildungs- und Rahmenplänen bzw. Lehrplänen? Wie unterscheiden sich diese zwischen den Bundesländern?
- Welche expliziten und impliziten normativen Erwartungen werden fachunterrichtlich hervorgebracht und bearbeitet?
- Welche Benachteiligungen gehen mit den Normen und Erwartungen möglicherweise einher?
- Wie unterscheiden sich die Erwartungen (der Bundesländer) zwischen den Fächern Ethik, (bekenntnisgebundenem) Religionsunterricht und Philosophie?
- Wie werden Themen und Inhalte, die in Deutschland dem Religionsunterricht zugeordnet sind, in anderen Ländern bzw. Schulsystemen – v.a. in jenen, die kein entsprechendes Unterrichtsfach anbieten – bearbeitet?

Die Bearbeitung dieser Fragen kann – so meine Idee – die Perspektive auf (bekenntnisgebundenen) Religionsunterricht aus schulpädagogischer resp. differenzpädagogischer Perspektive differenzieren. Sie können als Reflexionsfolie zur analytischen Betrachtung und Auseinandersetzung mit einem Fach, seinen Gegenständen und seiner Fachkultur herangezogen werden und so einen Beitrag für weitergehende Diskurse leisten bzw. diese eröffnen.

Literaturverzeichnis

- Baader, Meike (2013): »Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – »Diversity« as a buzzword«, in: Katrin Hauenschild/Steffi Robak/Isabel Sievers, Isabel (Hg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 38-59.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang et al. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich.
- Bildungsbericht, Autorengruppe (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf (23.06.2020).
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie, Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): »Ethnisierung und Differenzerfahrung«, in: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2(1), S. 15-36.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. Inklusion Online (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256> (28.10.2018).
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur, Weinheim/München: Juventa.
- Danz, Sven/Sauter, Simone (Hg.). (2020). Inklusion, Menschenrechte, Gerechtigkeit. Professionstheoretische Perspektiven. Stuttgart: Evangelischer Verlag Stuttgart.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: transcript, S. 17-69.
- Erevelles, Nirmala (2005): »Understanding curriculum as normalizing text: disability studies meet curriculum theory«, in: Journal of Curriculum Studies 37(4), S. 421-439.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.) (2011): Umgang mit Heterogenität und Differenz (= Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 3), Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- (2008): »Sozialisation und Geschlecht«, in: Klaus Hurrelmann/Matthias Grundmann/Sabine Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung (7. vollst. überarb. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz, S. 240-253.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim/München: Juventa.

- Garfinkel, Herold (1967): »Conditions of successful degradation ceremonies«, in: Jerome G. Manis/Bernard N. Meltzer (Hg.): *Symbolic Interaction. A reader in social psychology*, Boston: Allyn and Bacon. S. 205-212.
- Giese, Martin/Buchner, Tobias (2019): »Ableism als sensibilisierende Folie zur (Selbst-)Reflexion sportunterrichtlicher Angebote«, in: *sportunterricht. Monatschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports* 68(4), S. 153-157.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.), Münster: Waxmann.
- Goodley, Dan (2014): *Dis/ability Studies: Theorising disablism and ableism*, Routledge.
- Grünheid, Irina/Mecheril, Paul (2017): »Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und ›die Anderen‹«, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Tanja Sturm (Hg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*, Opladen: Barbara Budrich, S. 287-305.
- Hamburg, Freie und Hansestadt (2018): *Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG)*, vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 31. August 2018 (HmbGVBl. S. 280). <https://www.hamburg.de/contentblob/1995414/d35acbfo4fb733b9d6605bafc82ec853/data/schulgesetzdownload.pdf> (11.10.2015).
- Hinz, Andreas (1993): *Heterogenität in der Schule. Integration, Interkulturelle Erziehung, Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Jünger, Rahel (2008): *Bildung für alle?: Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*, Wiesbaden: Springer VS.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (1996): *Empfehlung »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule«*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (12.02.2012).
- Köbberling, Almut/Schley, Wilfried (2000): *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Köbsell, Swantje (2015): »Disability Studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht«, in: Schnell, Irmtraud (Hg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 116-128.
- Lange-Vester, Andrea/Redlich, Miriam (2010): »Soziale Milieus und Schule. Milieuspezifische Bildungsstrategien und Lebensperspektiven bei SchülerInnen der Hauptschule und des Gymnasiums«, in: Anna Brake/Helmut Bremer (Hg.): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*, Weinheim/München: Juventa, S. 185-209.
- Linnemann, Tobias/Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna (2013): »Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung«, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36(2), S. 10-14.
- Luhmann, Niklas (2015): *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (7. Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul/Brücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride (2020): »Einleitung«, in: Susanne Bücken/Noelia Streicher/Astride Velho/Paul Mecheril (Hg.): *Migrati-*

- onsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik, Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (4. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag.
- (2001): »Egalitäre Differenz in der Bildung«, in: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske + Budrich, S. 93-107.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): »Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen«, in: Zeitschrift für Pädagogik 59(5), S. 668-690.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Sachsen-Anhalt (2018): Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. August 2018.
- Schöler, Jutta (1993): Integrative Schule – integrativer Unterricht. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Shuck, Karl Dieter/Rauer, Wulf/Hinz, Andreas/Katzenbach, Dieter/Wocken, Hans/Wudtke, Hubert (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs, Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Stošić, Patricia (2017): »Kinder mit »Migrationshintergrund«. Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie«, in: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 81-99.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch: Heterogenität in der Schule (2. überarb. Aufl.), München/Basel: Reinhardt, UTB.
- (2010): »Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerbildung«, in: Florian H. Müller/Astrid Eichenberger/Manfred Lüders/Johannes Mayr (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster: Waxmann, S. 89-105.
- (2019): »Constructing and addressing differences in inclusive schooling – comparing cases from Germany, Norway and the United States«, in: International Journal of Inclusive Education 23(6), S. 656-669.
- Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin/Wagner-Willi, Monika (2020): »Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe I«, in: Isabell van Ackeren/Helmut Bremer/Fabian Kessel et al. (Hg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen: Barbara Budrich, S. 581-595.
- Sturm, Tanja/Wagener, Benjamin (2021, im Druck): »Differenzforschung in praxeologischer Perspektive. Zur Relation von Identität und Habitus in der Unterrichtspraxis«, in: Sabine Gabriel/Katrin Kotzyba/Dominique Matthes/Katrina Meyer/Patrick Leinhos/Matthias Völcker (Hg.): Soziale Differenz und Reifizierung, Wiesbaden: Springer VS.

- United Nations (UN) (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, vom 13. Dezember 2006.
- Wagener, Benjamin (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis, Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, Anne (2005): »Disability Studies. Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?«, in: Psychologie und Gesellschaftskritik 29(1), S. 9-31.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversität in der Erziehungswissenschaft, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, UTB.
- Weisser, Jan (2018): »Inklusion, Fähigkeiten und Disability«, in: Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi (Hg.): Handbuch schulische Inklusion, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 93-107.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung, Bielefeld: transcript.

