

Witten, Ulrike

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive

Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 245-258



Quellenangabe/ Reference:

Witten, Ulrike: Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive - In: Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 245-258 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245346 - DOI: 10.25656/01:24534

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245346>

<https://doi.org/10.25656/01:24534>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Britta Konz
Anne Schröter
(Hrsg.)

DisAbility in der Migrationsgesellschaft

Betrachtungen an der Intersektion
von Behinderung, Kultur und Religion
in Bildungskontexten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.n. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © MASAHIRO_NOGUCHI_NY / istock;

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5937-0 digital

doi.org/10.35468/5937

ISBN 978-3-7815-2497-2 print

Inhaltsverzeichnis

Britta Konz und Anne Schröter

Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration,
Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.
Einführung in den Sammelband9

I Grundlegende Theoretisierungen22

Eine Anfrage an Differenznarrative22

Susanne Gerner

Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen –
interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik
und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft23

Tatjana Zimenkova und Verena Molitor

Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und
Exklusionspotential42

Paul Mecheril und Radhika Natarajan

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen56

DisAbility und die Konstruktion von Behinderung65

Carla Wesselmann

Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung66

Clemens Dannenbeck

Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies80

Zur Intersektion von Migration und DisAbility92

Robel Afeworki Abay

Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?
Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit
in der Dominanzgesellschaft93

Miklas Schulz

Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration.111

II (Selbst)Verortungen von Kindern und ihren Familien an der Schnittstelle von DisAbility und Migration125

Perspektiven von Kindern und Jugendlichen125

Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung126

Perspektiven von Familien und Gemeinden138

Britta Konz und Anne Schröter

Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder139

Eva Okuna, Mark Krasnov, Anna Pendler, Dinah Kohan

„Kulam arewim se la se.“ Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit156

Mai-Anh Boger und Michelle Proyer

Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten170

Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit184

Jan Jochmaring

Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe bei der Gestaltung von Freizeitangeboten185

Stella Rüger

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft199

Paweł Mehring, Cornelius Lätzsch und Negin Shah Hosseini

Geflüchtet, be*hindert, vulnerabel? Wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann212

III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern226

Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern 226

Thomas Eppenstein

Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv227

Ulrike Witten

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive245

Christine Funk

Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern259

Athina Paraschou und Regina Soremski

Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung270

Analysen institutioneller Strukturen285

Kathrin Winkler

Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion286

Thorsten Knauth und Silke Reindl

Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung300

Sophia Falkenstörfer

Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten314

Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern 326

Interview mit Meryam Schouler-Ocac: Kultursensible Psychiatrie und Psychotherapie.327

Informationen zu den Autor*innen337

Ulrike Witten

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive

Hinführung

Während die Pluralitätsfähigkeit seit langem zum Selbstverständnis der Religionspädagogik gehört (vgl. Kirchenamt 1994 u. 2014), stellt eine heterogenitätsfreundliche Religionspädagogik, die intersektionale Perspektiven nutzt und sich dabei auch der mit Heterogenität verbundenen Spannungsfelder bewusst ist, ein vergleichsweise junges Feld dar. Umso produktiver wurde jüngst der Heterogenitätsdiskurs bearbeitet (vgl. Grümme 2017, Grümme/Schlag/Ricken 2020; Knauth/Möller/Pithan 2020a). Wie wichtig das ist, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass das von Pluralität geprägte religionspädagogische Heterogenitätsverständnis kritischen Anfragen unterzogen wurde, u.a. dahingehend, dass die mit Heterogenität verbundenen Machtfragen und Abwertungsprozesse nicht ausreichend im Blick wären (vgl. Mecheril/Olalde 2020). Diese Gemengelage bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Aufsatzes, der die Forschungsfrage zu beantworten sucht, wie eine Religionspädagogik der Vielfalt auszugestalten ist, die die Heterogenitätskonstruktionen Disability, Religion und Migration intersektional und reifizierungssensibel bedenkt.

Dazu wird zunächst die Religionspädagogik der Vielfalt kurz umrissen. Anschließend werden die Heterogenitätskonstruktionen Disability, Religion und Migration genauer untersucht, bevor die Intersektionalitäts- sowie Reifizierungsperspektive als Sensibilisierungskonzepte herangezogen werden. Abschließend werden Schlussfolgerungen für religionspädagogische Theoriebildung sowie Handlungsorientierung erörtert.

Religionspädagogik der Vielfalt

Die Religionspädagogik der Vielfalt lässt sich in mehreren Traditionssträngen verorten. Bereits begrifflich nimmt sie einerseits Bezug auf die Pädagogik der Vielfalt, die programmatisch eine Zusammenschau der drei Differenzpädagogiken interkulturelle, feministische und integrative Pädagogik erarbeitet (vgl. Prengel 2019). Die religionspädagogische Rezeption der Pädagogik der Vielfalt begann mit der Auseinandersetzung mit der Heterogenitätsdimension Gender (vgl. Pithan et al. 2009) und steht damit in der Tradition einer geschlechtersensiblen Religionspädagogik. Unter Aufnahme der Perspektiven einer inklusiven Religionspädagogik wurde sie inzwischen zu einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt (inrev) weiterentwickelt (vgl. Knauth/Möller/Pithan 2020a), die eine Vielzahl differenzbezogener Diskurse in Theologie und Religionspädagogik aufgreift (vgl. Grasser 2020; Jakobs 2020; Vieregge 2020; Uppenkamp 2020).

Inrev versteht sich als allgemeine Religionspädagogik, die

„Lernen im Zusammenhang mit den Differenzen [reflektiert], die über Religion, sozialen Status, sexuelle Orientierung und Geschlecht sowie über Dis/Ability entstehen. Sie ist kritisch gegenüber allen Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung und zielt angesichts von Heterogenität auf gemeinsame Lernprozesse. Der Ansatz integriert bislang getrennt verlaufende Diskussionen über religiöse Vielfalt, Gender, Geschlechtergerechtigkeit und sexuelle Orientierungen, soziale Benachteiligung und Dis/Ability in einem interdisziplinären und intersektionalen Konzept“ (Knauth/Möller/Pithan 2020b, 11).

Während sich zuvor Religionspädagogiken schwerpunktmäßig auf ein einzelnes Heterogenitätskonstrukt bezogen, wird jetzt eine intersektionale Zusammenschau verschiedener Heterogenitätskonstrukte angestrebt, um Benachteiligungen und Diskriminierungen zu verhindern und eine „inklusive Perspektive auf religionsbezogene Lern- und Bildungsprozesse zu entfalten“ (Knauth/Möller/Pithan 2020c, 56).

Die Religionspädagogik der Vielfalt verfolgt eine dreifache Zielstellung, um religionspädagogisches Handeln, theoretisch geklärt, neu auszurichten: Sie soll für Heterogenitätskonstrukte sensibilisieren, die das Lernen sowie Sinnkonstruktionen beeinflussen, sie soll die „Hintergründe der Lernenden wertschätzend aufnehmen und sie als Ressourcen des Lernens betrachten“ und drittens „gemeinsame Lernprozesse ermöglichen“ (Knauth/Möller/Pithan 2020c, 57). Der als zweites genannte Aspekt bedarf einer näheren Bestimmung, denn es ist damit die Frage verbunden, ob die Forderung der Wertschätzung nicht die Gefahr birgt, dass benachteiligende Lebensumstände verharmlost werden, wenn sie allein wertschätzend und als Ressourcen verstanden werden sollen. Eine beschönigende Sichtweise wird jedoch durch die theoretische Einbettung in die Pädagogik der Vielfalt

(vgl. Prengel 2019) sowie eine Aufgeklärte Heterogenität (vgl. Grümme 2017, vgl. 4.3) vermieden. Denn damit kann theoretisch zwischen gleichberechtigten Unterschieden und Ungleichheiten unterschieden werden. Damit steht eine Matrix zur Verfügung, um diejenigen Heterogenitätsfaktoren bestimmen zu können, die zu Benachteiligungen führen. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass eine inklusive Religionspädagogik der Vielfalt auf das Ziel hinarbeiten muss, dass Disability, Religion und Migration nicht zu Ungleichheit führen, sondern gleichberechtigte Unterschiede darstellen.

Die Religionspädagogik der Vielfalt stellt keinen abgeschlossenen Ansatz dar, sondern ist bewusst offengehalten, ihre Grundlegung beruht „auf wissenschaftlichen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Bedingungen, die sich immer wieder neu formieren“, wodurch sich „fast zwangsläufig Erweiterungsmöglichkeiten und Desiderate“ ergeben, gerade hinsichtlich der zu reflektierenden Differenzkriterien (vgl. Knauth/Möller/Pithan 2020c, 57).

Im Folgenden wird ausgeführt, dass bislang das oben herausgearbeitete Ziel, dass Disability, Religion und Migration nicht zu Ungleichheit führen, sondern als gleichberechtigte Unterschiede gesehen werden, nicht gegeben ist – weder gesamtgesellschaftlich noch innerhalb der religiösen Bildung. Damit wird das konzeptionell bestehende Desiderat der Religionspädagogik der Vielfalt, Religion und Migration zu reflektieren, bearbeitet; jedoch nicht unter dem Heterogenitätskonstrukt „Rasse“¹, sondern unter den Heterogenitätsdimensionen Religion und Migration, die – wie zu zeigen ist – ebenfalls zu Zuschreibungen, machtvollen Unterscheidungen und Differenzsetzungen führen.

Disability, Religion und Migration

Der Zusammenhang der drei Heterogenitätskonstrukte Disability, Religion und Migration wurde m.W. bislang (religions-)pädagogisch kaum berücksichtigt. Zu welchen Auswirkungen die Überschneidungen dieser drei Aspekte führen, ist noch nicht erforscht. Untersucht wurde aber das Zusammenspiel von jeweils zwei der drei Heterogenitätskonstrukte. Diese Befunde werden nun dargestellt.

1 Knauth, Möller und Pithan (2020c) problematisieren selbst das Konstrukt „Rasse“, das sie nur „in kritischer Reflexion“ verwenden wollen (vgl. Knauth/Möller/Pithan 2020c, 58). Wissend, dass es „Rasse“ allein als typologisches Konstrukt gibt (vgl. Jenaer Erklärung 2019) und um der Reifizierung von „Rasse“ nicht weiter Vorschub zu leisten, wird hier auf diesen Bezug verzichtet, gleichwohl Antirassismus auch Teil des Migrationsdiskurses ist.

Disability und Migration

Dass es intersektionale Überschneidungen zwischen Migration und Zuschreibung von Behinderung gibt, wird im inklusionspädagogischen Kontext seit Langem problematisiert. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gelten als „Risikoschülerinnen“ und gerade Jungen mit Migrationshintergrund weisen überdurchschnittlich häufig einen „emotional-sozialen Förderbedarf“ oder eine „Lernbehinderung“ auf (Justin/Powell/Wagner 2002; Deppe-Wolfinger 2004, 25; Schuhmann 2004, 107f.; Wansing/Westphal 2014).

Diesen Zusammenhang untersucht auch Amirpur (2016). Den Ausgangspunkt bildete die Beobachtung, dass migrierte Familien, die behinderte Kinder haben, bei der Inanspruchnahme von Unterstützung unterrepräsentiert sind und dass die Barrieren dafür der „Kultur“ oder der „Religion“ der Familien zugeschrieben werden. Ausgehend von diesem Befund wollte sie untersuchen, „welchen Stellenwert die islamisch geprägte Sozialisation bei muslimischen Familien beim Umgang mit der Behinderung ihres Kindes einnimmt“ (vgl. Amirpur 2016, 14). Als sie dazu mit den Familien Interviews führte, wurde jedoch deutlich,

„dass – viel mehr als die Religion – die Suche nach Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten zentrales Thema der elterlichen Bemühungen ist. Dabei stoßen die Eltern auf strukturelle Barrieren, Ausgrenzungen und Diskriminierungen, eine Inanspruchnahme von Unterstützung gelingt nur in seltenen Fällen und unter großer Anstrengung. Die Familien befinden sich zum Teil in prekären Situationen, die sowohl die Eltern als auch die betroffenen Kinder belasten. Es zeigte sich auch, dass weitere relevante Heterogenitätsdimensionen bzw. Strukturkategorien im Kontext von Migration und Behinderung auftauchten, die die Lebenssituation der Familien maßgeblich beeinflussten, wie bspw. der rechtliche Status oder die lingualen Machtstrukturen im Hilfesystem“ (Amirpur 2016, 15).

In ihrer Untersuchung zeigte Amirpur, dass

„sich die Orientierungen migrierter Familien entgegen der weitläufigen Annahme [...] kaum von denen der nichtmigrierten Familien unterscheiden. Allerdings werden die Orientierungen der Familien [...] vom Hilfesystem und einschlägigen Studien im Rahmen der Behindertenpädagogik [...] unterschiedlich interpretiert. Die ‚belastete behinderte Familie‘ mit psychischen Dispositionen wird der sich selbst benachteiligenden ‚Migrantenfamilie‘ mit einem behinderten Kind mit kulturellen Dispositionen gegenüber gestellt“ (Amirpur 2016, 277).

Familien mit oder ohne Migrationsgeschichte unterscheiden sich laut Amirpur in ihren Bedürfnissen und den ihnen entgegengebrachten Barrieren kaum. Hinweise auf einen angenommenen ‚kulturspezifischen‘ Umgang mit Behinderung gibt es nicht. Besondere Hindernisse bestanden für alleinerziehende Mütter und Familien mit geringem sozioökonomischen Status. Benachteiligungen entstanden

bei einem geringen formalen Bildungsabschluss sowie Erwerbsstatus und durch Sprachbarrieren – hier jedoch nicht allein durch geringe Deutschkenntnisse, sondern vor allem durch eine erlebte Machtlosigkeit angesichts der Amts- bzw. Fachsprache. Von außen werden die Benachteiligungen jedoch unterschiedlichen Faktoren zugeschrieben: Im Fall der migrierten Familie wird das ‚Problem‘ in der Migration gesehen. Die Kategorien ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ verstärken sich wechselseitig, wobei auch rassistische Diskriminierungen eine Rolle spielten (vgl. Amirpur 2016, 277ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Migration und Disability stellen Zuschreibungen dar, deren Überlappung sich benachteiligend auswirkt, wobei die Barrieren nicht in der Migration liegen, sondern u.a. im sozioökonomischen Status. Die Religionszugehörigkeit spielte dabei keine Rolle. Dass jedoch in der Praxis der Behindertenarbeit diese Vermutung bestand bzw. besteht, verweist auf die angenommene Überschneidung von Migration und Religion, was im nächsten Schritt näher zu beleuchten ist.

Migration und Religion

Während religionspädagogisch häufig die Beobachtung zu finden ist, dass innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses Religion kaum eine Rolle spiele (vgl. Schweitzer 2003; Schröder 2012), ist es die Migrationspädagogik, die in den letzten Jahren verstärkt die Bedeutung von Religion betont und dabei herausstellt, wie Religion als Differenzmerkmal fungiert (vgl. Mecheril/Olaldle 2020; Diehm 2017; Müller 2012). Auch innerhalb der Inklusionspädagogik wurden religiöse und weltanschauliche Überzeugungen vergleichsweise früh schon als Heterogenitätsdimensionen identifiziert, die innerhalb *einer* unteilbaren heterogenen Lerngruppe gleichberechtigt dazu gehören (vgl. Hinz 2002, 357). Auch religionspädagogisch wird dieser Zusammenhang inzwischen stärker wahrgenommen (Konz 2020a, 2020b).

Innerhalb der Migrationspädagogik wird eine spezifische Art und Weise der Bezugnahme auf Religion problematisiert. Bei dieser Bezugnahme geht es weniger um persönliche Überzeugungen oder individuelle religiöse Praxis, sondern Religion wird vor allem als (zugeschriebene) Religionszugehörigkeit verstanden, die für machtvollere Unterscheidungen und Differenzsetzungen genutzt wird. Mit Hilfe des Markers „Religion“ wird zwischen einem „Wir“ und „den anderen“ unterschieden. Grünheid und Mecheril (2017) führen dazu aus:

„Religiöses Othering zieht mit Hilfe religiöser Semantiken und Bilder eine epistemische, politische, anthropologische und dadurch quasi-ontologische Grenze zwischen einer – mehr oder weniger expliziten – ‚Wir-Gruppe‘ und ‚den Anderen‘. Dies geschieht in einem Kontext, der sich paradoxerweise nicht räumlich (geographisch, territorial) eingrenzen lässt, sondern vielmehr durch die Entterritialisierung von identitätspoli-

tischen, ästhetischen und narrativen Praktiken gekennzeichnet ist. [...] Die Andersheit der Religion wird hierbei nicht mittels religionswissenschaftlicher Kategorien definiert, sondern in einer grundlegenden Operation festgestellt: ‚Religion‘ wird mit Andersheit verbunden; die ‚andere Religion‘ ist in diesen diskursiven Topoi immer die ‚Religion der Anderen‘, womit die Andersheit der Anderen als quasi-religiöse Setzung fungiert“ (Grünheid/Mecheril 2017, 300).

Migration und Religionszugehörigkeit werden von Lehrkräften als Ursache von sozialer Ungleichheit angenommen – was insbesondere die Zugehörigkeit zum Islam betrifft. Der*die muslimische Gläubige wird als Gegensatz zum ‚eigenen‘, ‚Wir‘ konstruiert, wobei es zu binären Gegenüberstellungen zwischen dem ‚christlichen‘ bzw. ‚atheistischen‘ Europa und ‚dem Islam‘ kommt. Damit gehen hegemoniale Annahmen über Zugehörigkeit einher (vgl. Hummrich/Teerstegen 2020, 122ff.). Religion wird „zum kulturell-rassistischen Differenzmarkierer“ (Hummrich/Teerstegen 2020, 124). Der Migrationsdiskurs wird „muslimisiert“ (Diehm 2017, 20). Migration und Zugehörigkeit zum Islam werden in eins gesetzt.

Basierend auf der intersektionalen Betrachtung von Religion und Migration lässt sich das Wechselspiel von Disability, Religion und Migration in folgender These zusammenfassen: Religion wird als Marker für Migration wahrgenommen, was differenzsetzende Zuschreibungen nach sich zieht. Migration wiederum führt zu Zuschreibungen im Feld von Disability, wie es die oben benannten gehäuft diagnostizierten Förderbedarfe anzeigen. „Religionszugehörigkeit“ – v.a. in Bezug auf die Religion von Muslim*innen – wird zum Differenzmerkmal, mit dem Abwertungen und Defizitzuschreibungen verbunden sind. Disability, Religion und Migration erweisen sich als miteinander verbunden. Damit geht zum Teil einher, dass Problemlagen essentialistisch betrachtet und einseitig als „Ursachen“ identifiziert werden und die eigentlichen benachteiligenden Faktoren aus dem Blick geraten. Dies ist z.B. der Fall, wenn ein Hindernis in der Migrationserfahrung von Lernenden gesehen wird, ohne dabei auch die sozioökonomischen Aspekte im Blick zu haben.

Das erziehungswissenschaftliche Verständnis von Religion als (benachteiligendes) Differenzmerkmal widerspricht dem religionspädagogischen Verständnis von Religion, das in Religion ein „Recht des Kindes“ (Schweitzer 2013), eine Ressource (vgl. Pirner 2017) oder einen Resilienzfaktor (vgl. Jakobs 2018) sieht. Diese konträren Sichtweisen werden religionspädagogisch nach und nach wahrgenommen (vgl. Willems 2017; Willems 2020a; Willems 2020b; Grümme/Schlag/Ricken 2020; Witten 2021). Wie innerhalb einer Religionspädagogik der Vielfalt das Feld von Disability, Religion und Migration wahrgenommen werden kann, wird im Folgenden ausgeführt.

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration

Deutlich wird, dass eine religionspädagogische Reflexion des Zusammenspiels von Disability, Religion und Migration dringend geboten ist. Dies im Kontext der inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt durchzuführen, erscheint sehr weiterführend. Zum einen, weil die Religionspädagogik der Vielfalt von ihrem Kernanliegen her für diese Art der Konstruktionsprozesse bereits sensibilisiert ist und über ausreichend Problembewusstsein verfügt. Schließlich reflektiert sie „Lernen im Zusammenhang mit den Differenzen, die über Religion, sozialen Status, sexuelle Orientierung und Geschlecht sowie über Dis/Ability entstehen“ und „ist kritisch gegenüber allen Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung“ (Knauth/Möller/Pithan 2020b, 11). Zum anderen vermag sie es, durch die Bezugnahme auf die egalitäre Differenz – wie oben bereits formuliert – einen klaren Zielhorizont zu benennen.

Damit ist jedoch die Frage nach dem „Wie“ verbunden, weshalb im Folgenden mit dem Intersektionalitätsparadigma sowie mit dem Reifizierungsdilemma zwei Sensibilisierungskonzepte vorgeschlagen werden.

Intersektionalität als Sensibilisierungskonzept

Bei Disability, Religion und Migration handelt es sich um ein intersektionales Zusammenspiel, das jedoch nicht nur auf diese drei Heterogenitätsdimensionen beschränkt werden darf. Gerade die empirischen Befunde zu Disability und Migration zeigten, dass zwar Disability und der Umgang damit in der Praxis auf Migration und Religionszugehörigkeit zurückgeführt wird, dass dabei jedoch andere benachteiligende Faktoren ausgeblendet werden und es zur ‚Migrantisierung‘ bzw. ‚Muslimisierung‘ von Problemlagen kommt.

Um das zu verhindern, ist das Intersektionalitätskonzept sehr weiterführend, da es überkreuzende Benachteiligungen in den Blick nimmt. Intersektionalität ist eng verbunden mit der Einsicht, dass Diskriminierungen, Benachteiligungen, soziale Ungleichheit und Differentsetzungen nicht entlang einer einzelnen Linie erfolgen, sondern entlang mehrerer Linien, dass damit aber auch einhergeht, dass sich eine Hauptkategorie in den Vordergrund drängt und die anderen Zuschreibungen dahinter verschwinden (vgl. Scherr 2012, 21). Die Frage nach Intersektionalität ermöglicht zu analysieren, welche Funktionen Otheringprozesse erfüllen, auf welche Differenzverhältnisse Bezug genommen wird, welche vernachlässigt werden und wie die Differenzverhältnisse zusammenspielen. Eine solche Analyse ermöglicht einen breiten Zugang zur „Komplexität und Widersprüchlichkeit sozialer Realität“, ist aber in „ihrem gesamten Potenzial schwer tatsächlich umzusetzen“ (Riegel 2016, 137).

Mit Hilfe einer intersektionalen Perspektive kann die wechselseitige Muslimisierung bzw. Migrantisierung von Migration, Religion und Disability aufgedeckt und können die tatsächlichen Problemlagen, wie z.B. die Benachteiligung auf Grund des sozioökonomischen Status⁴ oder linguale Machtstrukturen, identifiziert werden. Durch die Intersektionalitätsperspektive können aber auch kleinteiligere, kontextspezifische Barrieren oder Gelingensbedingungen in den Blick kommen, die wiederum mit anderen Heterogenitätsdimensionen verknüpft sind. Statt vorschnellen Problemzuschreibungen wird ersichtlich, dass es sich um multifaktoriell bedingte Herausforderungen handelt. Stereotype Zuschreibungen werden somit hinterfragt.

Reifizierungsdilemma als Sensibilisierungskonzept

Als weiteres Sensibilisierungskonzept ist es hilfreich, dem Reifizierungsdilemma Aufmerksamkeit zu schenken. Reifizierung bezeichnet die Vergegenständlichung sozialer Differenzkategorien (vgl. Merl 2019, 65; Grümm 2017, 58). Sie stellt immer ein Dilemma dar: Differenz kann nicht erforscht oder pädagogisch berücksichtigt werden, ohne sie damit auch zu erzeugen oder zu verfestigen. Das geschieht durchaus auch in wohlmeinender Form – also ohne ein abwertendes „Wir“ und „die anderen“ konstruieren zu wollen – oder auch wissenschaftlich-problembewusst, ohne damit die Erzeugung und Verfestigung von Differenz jedoch verhindern zu können (vgl. Gabriel et al. 2021).

Während Reifizierung – sonst wäre es kein Dilemma – nicht verhindert werden kann, ist es besonders problematisch, wenn mit der Erzeugung von Differenz auch eine Differenzsetzung einhergeht. So kritisiert Uppenkamp (2020) im Kontext der Religionspädagogik der Vielfalt, dass die religionspädagogische Thematisierung von sexueller Vielfalt trotz einer anerkennenden Perspektive auf Vielfalt Differenzsetzungen Vorschub leistet. Dies geschieht, indem die Anerkennung sexueller Vielfalt sowohl schöpfungstheologisch – jeder Mensch ist von Gott gewollt, so wie dieser Mensch ist – als auch durch das Zugehen Jesu auf Ausgegrenzte und Benachteiligte begründet wird. Bestimmte Formen von sexueller Vielfalt erscheinen somit eben doch als begründungsbedürftige Abweichungen von einer unausgesprochenen Norm. Ein anderes Beispiel dieser Logik identifiziert Uppenkamp (2020) in der Frage, ob sog. ‚Regenbogenfamilien‘ auch Familie seien. Auch unter der Prämisse der Wertschätzung sexueller Vielfalt wird indirekt eine Norm postuliert und ungewollt sexuelle Vielfalt daran gemessen. Andere Beispiele würden sich leicht vor allem in den in der religionspädagogischen Praxis gezeichneten Bildern von Islam und Judentum finden lassen, wie es bereits vielfach problematisiert wurde (vgl. Ulfat 2020; Erlbaum 2020; Willems 2020c). Wichtig ist daher eine Sichtweise auf Heterogenität, die um das Reifizierungsdilemma weiß und sich bewusst ist, wie auch in wohlmeinender Absicht eine differenzsensible Sicht auf Heterogenität zur Herstellung des anderen führen kann. Um nicht zu starr in

Schemata von Heterogenität zu verfallen, ist es hilfreich, Reifizierung und Intersektionalität zusammenzudenken, weil sie wechselseitig daran erinnern, dass es sich um Konstrukte von Heterogenität handelt. Was das in religionspädagogischer Hinsicht bedeutet, wird nun entfaltet.

Religionspädagogische Schlussfolgerungen

Grundsätzlich ist Grümmes Plädoyer (2017) für die ‚Denkform der Aufgeklärten Heterogenität‘ zu unterstreichen. Damit plädiert er für eine machtsensible Selbstreflexion der Herstellung von Heterogenität, die um die damit verbundenen Paradoxa, Ambivalenzen sowie Dilemmata weiß (vgl. Grümm 2020). Für religionspädagogisch Forschende resultiert daraus eine fortwährende Selbstreflexion. Zu reflektieren und offenzulegen ist die eigene ‚Standortgebundenheit‘, die unbewusst angenommene ‚Normalitäten‘ mitbestimmt (vgl. Schwarzkamp/Witten 2021). Wovon die eigene Perspektivität geprägt ist, über welche habituellen Dispositionen man verfügt und wie sich das auf Differenzkonstruktionen auswirkt, ist wahrzunehmen und ggf. zu limitieren. Das religionspädagogische Plädoyer der Kontextsensibilität (vgl. Lindner/Schambeck/Simojoki/Naurath 2017) betrifft daher nicht nur die Wahrnehmung heterogener Kontexte und eine entsprechende Adaption religionspädagogischen Handelns, sondern gilt auch für die Kontextgebundenheit der Forschenden selbst. Die implizite Gymnasialorientierung der Religionspädagogik (vgl. Schröder/Wermke 2013, 7; in Bezug auf Grethlein 1998, 335), womit m.E. auch einhergeht, dass die Felder Disability und Migration religionspädagogisch eher weniger im Blick sind, würde somit stärker sichtbar, ebenso wie regionale Spezifika oder eigene biographische Prägungen.

Selbstkritisch sind auch Wissensbestände zu Heterogenität zu hinterfragen. Nach wie vor gibt es wenige empirische Befunde, welche Heterogenitätsdimensionen religionspädagogisch relevant sind und aus welchen Gründen sie sich wie auswirken. Zum religionspädagogischen Zusammenspiel von Migration, Religion und Disability sind mir keine empirischen Befunde bekannt. Andere Heterogenitätsdimensionen sind etwas besser erforscht, weshalb es aufschlussreich ist, sie sich vor Augen zu führen.

Dass es z.B. dem Religionsunterricht nicht gelingt, gleiche Partizipationschancen für alle zu schaffen, haben zuletzt mehrere empirische Studien gezeigt, wobei sich verschiedene Differenzen benachteiligend auswirken. Jungen fühlen sich vom Religionsunterricht weniger angesprochen als Mädchen (vgl. Schwarz/Dörnhöfer 2016), Lernenden aus sozial unterprivilegierten Familien ist die aktive Mitarbeit erschwert (vgl. Unser 2016). Wie es dazu kommt, inwiefern sich Geschlecht und Milieu auswirken und inwiefern hierbei die Reifizierung ein Problem ist, lässt sich aus diesen empirischen Befunden jedoch nicht entnehmen. Mehr ist in Bezug auf die religiöse Sozialisation bekannt. Der „Religionsunterricht [ist] für Jugendliche, die religiös wenig sozialisiert sind, dem christlichen Glauben fragend-kritisch oder

gleichgültig begegnen und sich der Kirche nicht verbunden fühlen, am wenigsten attraktiv“ (Wissner/Schweitzer 2019, 54). Der Religionsunterricht vermag „vor allem solche Jugendliche anzusprechen [...], die dem christlichen Glauben und der Kirche ohnehin nahestehen“ (Wissner/Schweitzer 2019, 54). Hinsichtlich der religiösen Sozialisation zeigt die Studie von Asbrand (2008, 100ff.) zum Hamburger Religionsunterricht an der Grundschule, wie im Religionsunterricht Unterschiede konstruiert werden. Asbrands Befunde zeigen, dass normalerweise aktiv mitarbeitende, konfessionslose Schüler*innen frustriert sind, weil sie sich nicht beteiligen können, weil es ihnen an religiösen Erfahrungen mangelt, die sie einbringen können. Unterschiede werden hier durch ungleiche Beteiligungschancen hergestellt sowie durch die angetragene Rolle, eine Religion zu repräsentieren. Wer so eine Rolle nicht ausfüllen kann, bleibt außen vor. Diese Befunde legen die Vermutung nahe, dass es nicht allein die Religionszugehörigkeit ist, die das Lernen mit bestimmt, sondern die unterrichtliche Relevanzsetzung religiöser Sozialisationsbedingungen, die zu Beteiligung oder Nichtbeteiligung führt.

Zudem sind in der Religionspädagogik angenommene Zusammenhänge empirisch zu rekonstruieren und zu hinterfragen. Wie die oben skizzierte Studie von Amirpur (2016) zeigt, stimmt die Hypothese nicht, dass es starke Zusammenhänge zwischen Migration oder Religion und den Lebenslagen von Familien mit behinderten Angehörigen gibt, gleichwohl in der Behindertenhilfe diese Annahme weit verbreitet ist. Es ist anzunehmen, dass es ähnliche subjektive Theorien in der Religionspädagogik gibt, die auf den Prüfstand gehören. Hier besteht ein Desiderat an empirischer Forschung, das zu beheben ist. Reifizierungssensibel wäre empirisch zu erheben und intersektional zu analysieren, wie sich Heterogenitätsdimensionen auswirken – einschließlich des zu erhebenden Wissens, worin keine Zusammenhänge bestehen.²

Kritisch im Blick zu behalten ist auch, wie im Religionsunterricht Lernende als ‚Andere‘ hergestellt werden und dass sich Differenzen dabei nicht nur als gleichberechtigte Lernchancen im Dialog und eines „Lernen am anderen“ darstellen – wie es die interreligiöse Bildung anstrebt (vgl. z.B. Behr 2017, 67; vgl. problematisierend dazu Willems 2020c). Das Problem der Reifizierung muss stärker auch innerhalb der didaktischen Bearbeitung von Heterogenität im Blick sein.

Das betrifft die anwesenden Lernenden einer Lerngruppe ebenso wie die als ‚Andere‘ imaginierten Angehörigen anderer Religionen oder Nichtreligiöse, die gar nicht vor Ort sind. Daher muss religionspädagogisch die migrationspädagogische Forschung und ihre Kritik am religiösen Othering stärker wahrgenommen werden. Das betrifft vor allem das interreligiöse Lernen, das die intrareligiöse Heterogenität sowie die Perspektiven der jeweiligen Religionen und ihre Religionspä-

2 Wie reifizierungssensible empirische Forschung gestaltet sein kann, haben Schwarzkamp und Witten (2021) erarbeitet und reflektiert.

dagogiken wahrzunehmen hat (vgl. Konz 2020b, Willems 2020c; Ulfat 2020; Erlbaum 2020). Für die Weiterentwicklung des interreligiösen Lernens, das auch konfessionslose Lernende mit einbeziehen muss, ist es daher sinnvoll, von den Entwicklungen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu lernen. Die Beobachtung, dass die konfessionelle Kooperation dazu führt, dass (stereotype) Unterschiede verstärkt herausgestellt und wahrgenommen werden (vgl. Sajak 2019, 511ff.), kann als eine Spielart des Reifizierungsdilemmas interpretiert werden. Diese Tendenz gilt es wahrzunehmen und im interreligiös-weltanschaulichen Lernen zu vermeiden.

Eine Möglichkeit, um zu starre, reifizierende Bilder zu vermeiden, liegt darin, Differenzsetzungen explizit zu thematisieren. Historisch gewachsene Muster der Abwertung, Wir/Sie-Stereotypisierungen, scheinbare Gruppenzuordnungen und tradierte Dominanzverhältnisse müssen religionspädagogisch berücksichtigt werden (vgl. Willems 2020c). Des Weiteren hilft es, um zu starre Bilder von Religion, Disability und Migration fluiden zu gestalten, Gegenbilder zu schaffen und dafür Irritationen zu nutzen. Irritationen, die z.B. aufzeigen, wie plural Menschen ihre Religion ausüben und ihr Leben führen, wie z.B. der Schauspieler Kida Khodr Ramadan, der davon berichtet, wie gern er als Muslim Weihnachtsbräuche begeht (vgl. Heer 2019), oder die kritischen Auseinandersetzung mit Ableismus sowie individuelle Erfahrungen mit Disability, wie sie z.B. auf der Webseite www.die-neuenorm.de zu finden sind. Auch religionspädagogische *professionals* sollten über eigene Lernprozesse durch irritierende Erfahrungen sprechen.

Indem stärker die Heterogenität innerhalb von Religion, Migration und Disability wahrgenommen und dabei auch intersektionale Perspektiven einbezogen werden, werden Gemeinsamkeiten sichtbar und Heterogenität wird fluid. Gerade in der religionspädagogischen Bearbeitung von Differenz ist die Suche nach Ähnlichkeit sinnvoll, um nicht zu stark in Wir/Sie-Schemata zu fallen. Die Figur der Ähnlichkeit (vgl. Bhatti/Kimmich 2015) eignet sich, um Vorstellungen von Heterogenität zu dynamisieren und Alternativen zum Wir/Sie-Denken bereitzustellen. Heterogenität wird in einen gleichberechtigten Horizont eingezeichnet, ohne einzuebnen und gleichzumachen.

Literaturverzeichnis

- Amirpur, D. (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Asbrand, B. (2008): Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Göttingen: GOEDOC.
- Behr, H. H. (2017): Interreligiosität als Kompetenzbereich des Islamischen Religionsunterrichts. In: HIKMA, 8, 64-82.

- Bhatti, A. & Kimmich, D. (Hg.) (2015): *Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma*. Konstanz: Konstanz University Press.
- Deppe-Wolfinger, H. (2004): Integrationskultur – am Anfang oder am Ende? In: I. Schnell & A. Sander (Hg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 23-40.
- Diehm, I. (2017). Migration und Religion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Theo-Web*, 16 (2), 15-25.
- Erlbaum, S. (2020): Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden?. In: S. Altmeyer; B. Grümme; H. Kohler-Spiegel; E. Naurath; B. Schröder & F. Schweitzer (Hg.): *Judentum und Islam unterrichten* (Jahrbuch der Religionspädagogik, 36). Göttingen: V&R, 129-136.
- Gabriel, S.; Kotzyba, K.; Leinhos, P.; Matthes, D.; Meyer, K. & Völcker, M. (Hg.) (2021): *Soziale Differenzierung und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grasser, P. (2020): Dis/Ability in der Religionspädagogik. In: T. Knauth; R. Möller & A. Pithan (Hg.): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann, 203-212.
- Grethlein, C. (1998): *Religionspädagogik*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Grümme, B. (2017): *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Grümme, B. (2020): Gerechtigkeit. In: T. Knauth, R. Möller & A. Pithan (Hg.): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann, 293-303.
- Grümme, B., Schlag, T. & Ricken, N. (Hg.) (2020): *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grünheid, I. & Mecheril, P. (2017): Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. *Weihnachten, Europa und „die Anderen“*. In: J. Budde; A. Dlugosch & T. Sturm (Hg.): *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*. Opladen: Budrich, 287-305.
- Heer, K. (2019): Ramadan an Weihnachten. Interview mit Kida Khodr Ramadan. In: *DB mobil*, 12, 30-42.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354-361.
- Hummrich, M. & Teerstegen, S. (2020): *Migration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jakobs, M. (2018): Religion und Gesundheit aus religionspsychologischer Perspektive – und was dies für die Religionspädagogik bedeutet. In: *Theo-Web*, 17 (1), 83-100.
- Jakobs, M. (2020): Eine genderbewusste Religionspädagogik der Vielfalt. In: T. Knauth; R. Möller & A. Pithan (Hg.): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann, 213-223.
- Justin J. W.; Powell, S. & Wagner, J. (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991. In: *Gemeinsam Leben*, 10 (2), 66-71.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1994): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Eine Denkschrift. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2014): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Knauth, T.; Möller, R. & Pithan, A. (Hg.) (2020a): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann.

- Knauth, T.; Möller, R. & Pithan, A. (2020b): Einleitung. In: T. Knauth; R. Möller & A. Pithan (Hg.): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann, 11-16.
- Knauth, T.; Möller, R. & Pithan, A. (2020c): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Eine Grundlegung*. In: T. Knauth; R. Möller & A. Pithan (Hg.): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann, 17-66.
- Konz, B. (2020a): Interkulturelle Theologie als herausfordernde Ressource im Religionsunterricht. In: B. Konz; B. Ortman & C. Wetz (Hg.): *Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet – Postcolonialism, theology and the construction of the other. Exploring borderlands*. Leiden: Brill, 207-228.
- Konz, B. (2020b): Kulturelle und religiöse Zwischenräume. In: J. Willems (Hg.): *Religion in der Schule*. Bielefeld: transcript Verlag, 241-254.
- Lindner K.; Schambeck, M.; Simojoki, H. & Naurath, E. (Hg.) (2017): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Mecheril, P. & Olalde, O. T. (2020): Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In: B. Grümme; T. Schlag & N. Ricken (Hg.): *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, 109-125.
- Merl, T. (2019): *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt KG.
- Müller, A. (2012): Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (1), 40-54.
- Pirner, M. L. (2017): Religion als Ressource und Risiko. Die Religiosität von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland – empirische Einblicke. In: *Theo-Web*, 16 (2), 153–180.
- Pithan, A.; Arzt, S.; Jakobs, M. & Knauth, T. (Hg.) (2009): *Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Prenzel, A. (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, C. (2016): *Bildung, Intersektionalität, Otherring. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Sajak, C. P. (2019): Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Eine neue Chance für die Glaubensreflexion? In: *Internationale katholische Zeitschrift Communio*, 48 (5), 507-515.
- Scherr, A. (2012): *Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, B. (2012): Religionspädagogisches in Handbüchern der Erziehungswissenschaft. In: *ThR*, 77 (4), 468-482.
- Schröder, B. & Wermke, M. (2013): Einleitung. In: B. Schröder & M. Wermke (Hg.): *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifität und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 7-16.
- Schuhmann, B. (2004): Soziale Integration durch stadtteilbezogene Arbeit am Beispiel des Ruhrgebiets. In: I. Schnell & A. Sander (Hg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 103-109.
- Schwarz, S. & Dörnhöfer, A. (2016): SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern. Ausgewählte Ergebnisse. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 15 (1), 205-243.
- Schwarzkamp, J. & Witten, U. (2021): Forschungspraktische Reflexionsschritte zum Reifizierungsdilemma am Beispiel der Erforschung des Umgangs von Religionslehrkräften mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern. In: S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M.

- Völker (Hg.): Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitung. Wiesbaden: Springer VS, 253-274.
- Schweitzer, F. (2003): Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2013): Das Recht des Kindes auf Religion. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ulfat, F. (2020): Wie wollen Musliminnen und Muslime im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden?. In: S. Altmeyer; B. Grümme; H. Kohler-Spiegel; E. Naurath; B. Schröder & F. Schweitzer (Hg.): Judentum und Islam unterrichten. Göttingen: V&R, 114-128.
- Unser, A. (2016): Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht. Eine quantitativ-empirische Untersuchung mit Blick auf die religionspädagogische Debatte um Bildungsgerechtigkeit. In: B. Grümme & T. Schlag (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen. Stuttgart: Kohlhammer, 80–95.
- Uppenkamp, V. (2020): Sexuelle Vielfalt in der Religionspädagogik. In: T. Knauth, R. Möller & A. Pithan (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann, 234-243.
- Vieregge, D. (2020): Die sozioökonomische Dimension in der Religionspädagogik. In: T. Knauth; R. Möller, A. Pithan (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann, 224-233.
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hg.) (2014): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.
- Willems, J. (2017): „Dann merke ich auch hier, ich bin der Moslem“: Interreligiöse Kompetenz und Differenz, Diversität, Dialogizität. In: C. Wiese; S. Altkier & M. Schneider (Hg.): Diversität – Differenz – Dialogizität. Religion in pluralen Kontexten. Berlin/Boston: De Gruyter, 360-378.
- Willems, J. (Hg.) (2020a): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Bielefeld: Transcript.
- Willems, J. (2020b): ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht. In: K. Fereidooni & N. Simon (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken, Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer, 473-493.
- Willems, J. (2020c): Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht. In: S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hg.): Judentum und Islam unterrichten. Göttingen: V&R, 149-161.
- Wissner, G. & Schweitzer, F. (2019): Wen der Religionsunterricht nicht erreicht und wie er sich darum ändern müsste – Schülerwahrnehmungen zum Religions- und Ethikunterricht im Vergleich. In: S. Altmeyer; B. Grümme; H. Kohler-Spiegel; E. Naurath; B. Schröder & F. Schweitzer (Hg.): Reli – keine Lust und keine Ahnung?. Göttingen: V&R, 46-61.
- Witten, U. (2021): Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung. Stuttgart: Kohlhammer.