

Diehm, Isabell; Rensch, Benjamin; Stošić, Patricia
**Bildungsbiografische Positionierungen angehender Pädagoginnen.
Empirisch-intersektionelle Perspektiven auf religiöse Zugehörigkeit als
interdependente Kategorie**

Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 2, S. 182-198



Quellenangabe/ Reference:

Diehm, Isabell; Rensch, Benjamin; Stošić, Patricia: Bildungsbiografische Positionierungen angehender Pädagoginnen. Empirisch-intersektionelle Perspektiven auf religiöse Zugehörigkeit als interdependente Kategorie - In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 2, S. 182-198 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-292849 - DOI: 10.25656/01:29284; 10.3262/ZP2202182

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-292849>

<https://doi.org/10.25656/01:29284>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Isabell Diehm/Benjamin Rensch/Patricia Stošić

Bildungsbiografische Positionierungen angehender Pädagoginnen¹

*Empirisch-intersektionelle Perspektiven auf religiöse Zugehörigkeit
als interdependente Kategorie*

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund weltanschaulicher Pluralisierungsprozesse und der auch für die Erziehungswissenschaft bedeutsamen Frage, wie und inwiefern religiöse Zugehörigkeit in Bildungskontexten relevant gesetzt wird, nimmt der vorliegende Beitrag bildungsbiografische Positionierungen angehender Pädagoginnen in den Blick. In Frage stehen bildungsbiografisch eingebettete Bedeutungszuschreibungen religiöser Zugehörigkeit in ihren intersektionalen Verschränkungen. Anhand von zwei biografischen Fallanalysen wird nachvollzogen, wie religiöse Zugehörigkeit als interdependente Kategorie in Verknüpfungen mit weiteren Differenzkategorien – hier insbesondere Geschlecht und Generation – in je unterschiedlich konnotierten bildungsbiografischen Positionierungen bedeutsam wird.

Schlagnworte: Bildungsbiografie, religiöse Zugehörigkeit, Hochschule, Intersektionalität, qualitative Forschung

1. Einleitung

Säkularisierungsprozessen zum Trotz sind Religionen auch in sogenannten modernen Gesellschaften nach wie vor präsent. Ebenso ist in der Erziehungswissenschaft ein wachsendes Interesse an religionsbezogenen Fragen im Kontext weltanschaulicher Pluralisierungsprozesse (Berger, 2015) in spätmodernen Gesellschaften zu beobachten (etwa Binder, 2021). Erziehungswissenschaftlich relevant sind u. a. Fragen nach der Bedeutsamkeit von Religiosität resp. religiöser Zugehörigkeit für die Struktur des Lebenslaufs und/oder die individuelle Gestaltung von Biografien (Wohlrab-Sahr & Frank, 2018, S. 449). Hier schließt der Beitrag an. Er nimmt bildungsbiografische Positionierungen angehender Pädagoginnen vor dem Hintergrund des Zusammenhangs von Biografie und Diskurs in den Blick und fragt nach Relevanzsetzungen von religiöser Zugehörigkeit als einer intersektionell verschränkten Kategorie. Den institutionellen Referenzrahmen bildet das erziehungswissenschaftliche Teilprojekt *Zwischen Distinktion und Diskriminierung. Zur Bedeutung religiöser Positionierungen für Professionalität in Bildungs-*

1 An dieser Stelle verzichten wir auf eine Geschlechterdifferenzierung, weil die Analysen dieses Beitrags sich auf als weiblich positionierende Interviewpartnerinnen fokussieren und die Frage des (weiblichen) Geschlechts für die hervorgebrachten Bildungsbiografien von inhaltlicher Bedeutung ist.

organisationen², das innerhalb eines interdisziplinären und international ausgerichteten LOEWE-Forschungsverbundes³ angesiedelt ist bzw. war.

Im Folgenden werden zunächst die zugrunde gelegten theoretischen und methodologischen Bezüge entfaltet. Den theoretischen und methodologischen Ausgangspunkt bildet ein Konzept bildungsbiografischer Positionierungen (2.). Dieses erfährt sodann eine methodologische Erweiterung durch intersektionalitätstheoretische Perspektivierungen (3.). Eine kurze Vorstellung des methodischen Vorgehens und die Interpretation zweier Fälle (4.) gehen einem Fallvergleich und dem Fazit (5.) voraus.

2. Bildungsbiografische Positionierungen

Der schillernde Begriff der *Bildungsbiografie* wird mit verschiedenen Akzentuierungen verwendet: *Lebenslauforientierte* Konzepte (z. B. Bildungsverlauf, Bildungsweg, Bildungskarriere) fokussieren institutionalisierte sowie formalisierte Lern-/ (Aus-) Bildungskontexte (exemplarisch Schroeder & Seukwa, 2018). In dieser Perspektive wird u. a. sichtbar, dass sich Ungleichheiten, so Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer und Budde (2011, S. 9), nicht bloß „auf einzelne Bildungsinstitutionen“ beziehen, sondern sich sowohl aus subjektiver Sicht biografisch aufschichten als auch „unter Karriereperspektive als kumulativer Prozess erweisen“. Hiervon zu unterscheiden sind Arbeiten, die sich aus explizit (*bildungs-*)*biografischer Perspektive* der biografischen Einbettung, Aneignung resp. Bearbeitung von Bildungsverläufen zuwenden (z. B. Dausien, 2017; Schwendowius, 2015; Hummrich, 2009). Demgegenüber verbindet eine *erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretische Biografieforschung* Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung (Koller, 2016) und rekonstruiert „Lebensgeschichten unter dem Fokus von Lern- und Bildungsgeschichten“ (Krüger, 2006, S. 14). Biografisches Datenmaterial und Prozesse des Biografisierens werden mitunter *selbst* als Bildungsprozesse und gleichzeitig als deren Dokumentation verstanden (Ruokonen-Engler, 2018, S. 440; Kade, 2018). Unter den Prämissen einer bildungstheoretischen Perspektive kann es dann sein, dass – überspitzt formuliert – Biografie und Bildungsbiografie mehr oder weniger in eins fallen.

In diesem (sehr) knapp skizzierten bildungsbiografischen Forschungsfeld sind mitunter begriffliche Inkonsistenzen und Kontingenzen zu beobachten; Bildungsverlauf und Bildungsbiografie verschwimmen zuweilen, auch eine genauere methodologische Relationierung zwischen Bildungsprozessen im transformatorischen Sinne, formal kontextualisierten Bildungs-/Lernprozessen, Bildungsverläufen und (*bildungs-*)*biografischen*

2 Die Leitung obliegt Isabell Diehm und Patricia Stošić.

3 Diese Publikation erscheint im Kontext des vom LOEWE-Programm des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst geförderten Forschungsschwerpunkts *Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten* an der Goethe-Universität Frankfurt/Justus-Liebig-Universität Gießen mit der Laufzeit von fünf Jahren (2017–2021).

Perspektivierungen wird nicht immer vorgenommen.⁴ Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass der Lebenslauf auf die „äußere Abfolge von Lebensereignissen und deren Strukturierung rekurriert“ (Wohlrab-Sahar & Frank, 2018, S. 451) und sich der „Begriff der Biographie auf die Thematisierung, Reflexion und Gestaltung dieses Lebenslaufs“ (ebd.) bezieht – analog dazu lassen sich auch Bildungsverläufe und Bildungsbiografien entlang institutionalisierten, an Ereignis- und Lebenslaufdaten ablesbaren Verlaufsmustern und der subjektiven, biografischen Seite unterscheiden (Dausien, 2017, S. 100–102; Kramer & Helsper, 2013, S. 593). In einer weiterführenden theoretisch-methodologischen Konzeptionalisierung fasst Kade (2018, S. 19) Bildungsbiografien als „eine auf Kommunikation angelegte Form der narrativen Zusammenhangsbildung im Gesamt individueller Bildungserfahrungen und darauf beziehbarer Lebensereignisse“. Diese stellen jedoch keine stabilen Strukturen dar, sondern auszugehen sei von zeitlich kontingenten „seriellen Bildungsgestalten“ (Kade, 2018, S. 19).

Das hier zu entfaltende Konzept *bildungsbiografischer Positionierungen* beansprucht nun (ebenfalls) weder, Bildungsbiografien als *einen* kohärenten, lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu fassen, noch sollen Bildungs-/Lernprozesse an sich identifiziert werden. Im Medium bildungsbiografischer Positionierungen wird stattdessen beobachtbar und beobachtet, *wie* sich Biograf:innen zu den An- und Aufforderungen, Zumutungen, Normierungen und Versprechungen eines modernen *Bildungsimperativs* – auch vor dem Hintergrund des eigenen Bildungsverlaufs – biografisch in ein Verhältnis setzen (s. ähnlich Dausien, 2017).

Die Chiffre der *Bildung* vermittelt in der modernen funktional-differenzierten Gesellschaft zentrale Relationierungen zwischen Individuum und Gesellschaft. Norbert Ricken (2019) fasst das Paradigma der Bildung gar als ‚Subjektivierungsmatrix‘ der modernen Gesellschaft auf, die eine spezifische ‚Formation der Subjektivität‘ evoziert. Der Fokus liegt hier sowohl auf der Produktivität einer klassischen (Selbst-)Bildung, jenes Selbst- und Weltverhältnisse transzendierenden, auf Autonomie und Selbstentfaltung, gar Menschwerdung, aber auch auf Distinktion hin angelegten Bildungsversprechens, als auch – mit dieser verschränkt⁵ – auf der Produktivität institutionalisierter und formalisierter Bildung, deren Bildungsversprechen sich insbesondere auf soziale Mobilität und Teilhabe (Inklusionschancen) bezieht. Das Bildungssystem und seine Organisationen nehmen eine zentrale Schlüsselstelle bei der Allokation sozialer Positionen ein. Bewertungs- und Selektionsentscheidungen entlang des meritokratischen Prinzips, welche die individuelle Zurechenbarkeit von Leistung voraussetzen und zugleich herstellen, bilden die Legitimationsgrundlage der vertikalen Differenzierung der Gesellschaft und damit zugleich die sozialer Ungleichheiten (Schimank, 2018). Auch die Einsozialisierung in meritokratische Begründungslogiken stellt dann eine Vermittlungsaufgabe von Bildungsorganisationen dar (Hummrich & Kramer, 2017, S. 41–43) – subjekti-

4 S. auch den Hinweis auf eine synonyme Verwendung der Begriffe Biografie und Lebenslauf von Dausien (2017, S. 91).

5 Zur subjektivierungstheoretischen Verschränkung dieser beiden nur scheinbar dichotom angelegten Bildungsgestalten vgl. Ricken (2019).

vierungstheoretisch gewendet ermöglicht erst eine Unterwerfung unter das Leistungsprinzip, das Bildungsversprechen sozialer Mobilität einlösen und zugleich die eigene soziale Position als individuell zurechenbar und gerechtfertigt anerkennen zu können (Schimank, 2018). Im Zuge der Auflösung einer *Normalbiografie*⁶ werden nun die „Gestaltung der eigenen Lebenszeit und der Entwurf von Bildungswegen [...] zu einer vermeintlich beliebig formbaren individuellen Leistung, die den Individuen als Aufgabe übertragen wird“ (Dausien, 2017, S. 94). Allerdings verkenne „die Rede von der Auflösung der Normalbiographie [...], dass diese keine starre, die Lebensführung determinierende Regel darstellt, sondern eher ein flexibles System aus Grenzen, die markieren, welche Modelle der Lebensführung gesellschaftlich nicht zulässig oder zumindest umstritten sind“ (Dausien, 2017, S. 94). Dieser individualisierungstheoretisch durch den „Doppelcharakter von Freisetzung und Zwang“ (Dausien, 2017, S. 89) zu beschreibenden Aufgabe, die sich sowohl aus einem „Biographisierungsimperativ“ (Dausien, 2017, S. 95), als auch, so die Überlegung, aus einem *Bildungsimperativ* heraus begründet, können sich die Individuen in einer spätmodernen Leistungsgesellschaft, die eine individualisierte Autor:innenschaft der Biografie (Dausien, 2017, S. 90) und spezifisch: der Bildungsbiografie evoziert, kaum entziehen. Sie sind aufgefordert, sich biografisch zu diesen Erwartungshorizonten in ein Verhältnis zu setzen (und sei es *qua* Zurückweisung) – also zu *positionieren*. Positionierungen werden hier im Anschluss an Spies (2019) als diskursive Selbstverortungen eines Subjekts interpretiert, in denen sich *Biografizität*, also die „prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen“ (Alheit, 2010, S. 241), und diskursiv eingelagerte Subjektpositionen vermitteln (Spies, 2017; Rose, 2012). Diese Perspektivierung bildungsbiografischer Positionierungen hebt ab auf thematisch gefasste und biografisch zu rekonstruierende Konstellierungen von Positionierungen, Diskurs und Biografizität, welche nicht zuletzt auch unter dem Eindruck einer je spezifischen Interviewsituation und zu einem bestimmten Zeitpunkt hervorgebracht werden.

3. Bildungsbiografische Positionierungen im Kontext von Intersektionalität – Methodologische Erweiterungen

Im Zentrum des Forschungsprojekts, das diesen Beitrag kontextualisiert, stehen bildungsbiografische Positionierungen im Horizont von religiöser Zugehörigkeit, zu fassen in der Frage, wie sich Studierende erziehungswissenschaftlicher Studiengänge bildungsbiografisch zu ihrer Studienwahl und ihrem Studium positionieren.⁷ Religion als

6 Weniger zugespißt auf das Thema der Bildung hat eine gesellschaftstheoretische und zeitdiagnostische Debatte um eine Individualisierung von „Biografiemustern“ bereits in den 1980er Jahren eingesetzt (Beck, 1986, S. 211) und wird bis heute – etwa unter dem Stichwort der Singularisierung (Reckwitz, 2017) – weitergeführt.

7 Hierzu steht die Dissertation von Benjamin Rensch unter dem Arbeitstitel *Religion – Profession – Subjekt. Biografische Positionierungen angehender Pädagog:innen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* kurz vor der Fertigstellung.

Zugehörigkeits- und Differenzkategorie ist damit als fester Bestandteil des Forschungsanliegens vorausgesetzt. Die Kategorie der Religion wird dabei primär als eine *sozio-politische Zugehörigkeitskategorie* (Sixtus, 2017) und als ein „Differenzmarker“ (Riegel, 2011) gefasst, der für Selbst- und/oder Fremdbeschreibungen in Anspruch genommen werden kann und damit auch von *Religiosität* zu unterscheiden ist. Die Interviewpartner:innen wurden über Aushänge in öffentlichen Räumen der Universität akquiriert. Sie adressierten Studierende der Erziehungswissenschaft und der Lehrämter, die sich selbst als religiös beschreiben und zu einer der drei monotheistischen Religionen zugehörig fühlen. Geworben wurde für die Teilnahme an der Studie.⁸

Die teilnehmenden Studierenden wussten mithin um den thematischen Fokus der Studie. Empirisch zeigte sich sodann, dass sich die Biograf:innen (wie angesichts der inhaltlichen Rahmung der Interviews zu erwarten war) sowohl in ihren biografischen Erzählungen als auch mit Blick auf ihre bildungsbiografischen Positionierungen zentral auf Religion als relevante Zugehörigkeits- und Differenzkategorie beziehen. Gleichzeitig, und dieser Teilaspekt ist für die hier vorgelegte Analyse wesentlich, wurde durch das zirkulär und offen gehaltene Vorgehen in Anlehnung an die „theorieorientierte Fallrekonstruktion“ (Miethe, 2014) herausgearbeitet, dass die Bezugnahmen der Biograf:innen auf religiöse Zugehörigkeit stets weitere Differenz- und Zugehörigkeitskonstruktionen einschließen. Religiöse Zugehörigkeit ist in ihren bildungsbiografischen Bedeutungszuschreibungen also kaum isoliert von weiteren sozialen Zugehörigkeits- und Differenzdimensionen zu rekonstruieren. Diese Beobachtung führte zu einer Erweiterung des methodologischen Rahmens um *intersektionalitätstheoretische* Perspektiven (exemplarisch Kulaçatan & Behr, 2020). Einem intrakategorialen Vorgehen (McCall, 2005) entsprechend, wurde schließlich ausgehend von der Differenzkategorie *religiöser Zugehörigkeit* systematisch beobachtet, wie die Biograf:innen darauf in ihren bildungsbiografischen Positionierungen rekurrieren und Verknüpfungen mit weiteren sozialen Zugehörigkeits- und Differenzdimensionen hervorbringen. Religiöse Zugehörigkeit wurde dabei als „interdependente Kategorie“ gefasst, die „in sich heterogen strukturiert“ ist (Walgenbach, 2012, S. 61). Das Konzept der interdependenten Kategorie radikalisiert die „Idee der ‚Verschränkung‘ [...], indem Differenzen bzw. Ungleichheiten nicht mehr zwischen (distinkt oder verwoben gedachten) Kategorien wirksam sind, sondern innerhalb einer Kategorie“ (Walgenbach, 2012, S. 24).

Intersektional ausgerichtete Analyseperspektiven sind mittlerweile fest in der Biografieforschung etabliert (Dierckx, Wagner & Jakob, 2018; Lutz, 2018). Das Konzept der Intersektionalität stelle – so Lutz (2018, S. 143) – ein heuristisches Instrument dar, um die „Komplexität individueller Verortung“ vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheiten von Individuen zu erfassen. Möglich werde, „Subjekt- und Identitäts-

8 Es wurden also gezielt Studierende adressiert, von denen zu erwarten war, dass für sie die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft (bildungs-)biografisch von Relevanz ist und bei denen eine ausdrückliche Identifizierung mit einer Religionsgemeinschaft vorliegt. Mit dieser Fokussierung sind entsprechende Limitierungen der vorliegenden Analyseergebnisse verbunden.

theorien mit der Analyse sozialer Positionierungen von Menschen zu verbinden“ (Lutz, 2018, S. 143). Sowohl für die intersektionelle Biografieforschung als auch für die Auseinandersetzungen zu bildungsbiografischen Positionierungen spielen Annahmen einer Verschränkung von biografischem Subjekt und sozio-historischen Kontextualisierungen eine zentrale Rolle. Entsprechend schließt das Projekt, wie angedeutet, methodologisch an Perspektiven an, die diskursanalytische Einsätze auch für die Biografieanalyse fruchtbar machen (z. B. Spies & Tuijer, 2019; Truschkat, 2018). Spies (2017, S. 84) begriff Biografieanalyse gar *als* Diskursanalyse und versteht biografische Erzählungen „als Positionierungen im Diskurs“ (Spies, 2019, S. 219). Im Sinne einer „empirischen Doppelperspektive“ schlägt sie vor, *Subjektpositionen* als „„Plätze“ und ‚Orte‘ innerhalb eines Diskurses, in die die*der Einzelne hineingerufen wird“ und individuelle *Positionierungen*, als deren eigensinnige Bearbeitung und „konkrete Praxis der Einnahme bzw. der Identifikation mit einer bestimmten Position“ (Spies, 2019, S. 218) zu konzipieren, die als *Artikulationen* im Anschluss an Hall (2018) zueinander relationiert werden (Spies, 2017, S. 82).

Die von Spies (2017, 2019) entwickelte Perspektive ermöglicht es, religiöse Zugehörigkeit als interdependente Kategorie in bildungsbiografischen Narrationen anhand des Positionierungsgeschehens der Biograf:innen zu rekonstruieren, und zugleich ein besonderes Augenmerk auf deren Agency zu legen. Dabei gilt es, den fluiden, mitunter widersprüchlichen Bedeutungskontexten zu folgen, die von den Biograf:innen entlang ihrer lebensgeschichtlichen Logik in ihren Selbstpräsentationen im Rückgriff auf kategoriale Zugehörigkeits- und Differenzkontexte hervorgebracht werden (s. auch Demmer, 2018, S. 55). Biografieforschung bietet dann einen „empirischen Zugang für den Bereich der mikrostrukturellen Ebene [...], der Kategorien in einer temporal strukturierten Form zwischen aktiv-deutendem Subjekt und struktureller Umgebung fasst“ (Demmer, 2018, S. 55). Explizit wird davon ausgegangen, dass biografische Erfahrungen wesentlich mitbedingen, *wie* und *weshalb* sich Biograf:innen für bestimmte, diskursiv eingelagerte, Subjektpositionen öffnen, während andere zurückgewiesen werden.

4. Empirische Perspektiven

Durchgeführt wurden 16 narrativ-biografische Interviews (Schütze, 2016), die mit einem problemzentrierten (Witzel, 2000) Nachfrageteil kombiniert wurden. Die Auswertung aller 16 Interviews fand in Anlehnung an die von Tina Spies (2019) vorgeschlagene strukturelle biografische Fallrekonstruktion statt. Entsprechend erfolgten Analysen der erhobenen biografischen Daten, Text- und thematische Feldanalysen sowie Feinanalysen einzelner Textsegmente (vgl. Rosenthal, 2015, S. 204), die den Hauptteil des interpretativen Vorgehens ausmachen. Verdichtete Auszüge aus zwei Fallinterpretationen werden im Anschluss vorgestellt. Dabei orientiert sich die feinmaschige Interpretation der einzelnen Sequenzen an den allgemeinen Grundlagen der Textinterpretation *sensu* Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004, S. 95–106).

4.1 Veronika: Emanzipation durch Bildung im Horizont von Religion, Geschlecht und Generation

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Veronika⁹ 28 Jahre alt, sie beschreibt sich als religiös und dem Christentum zugehörig. Veronika hat erst kürzlich ihren Master in Erziehungswissenschaft abgeschlossen. Aufgewachsen ist sie bei ihrer Familie im Kontext einer freikirchlichen¹⁰, christlichen Gemeinde.

Die zentrale bildungsbiografische Positionierung von Veronika lässt sich als retrospektiv angelegte Konstruktion eines individuellen, durch Bildung hervorgebrachten Transformationsprozesses, der als emanzipatorischer Akt der Selbstwerdung gerahmt wird, charakterisieren. Rekuriert wird auf Kernelemente eines klassischen bildungstheoretischen Diskurses. Zeitlich spannt Veronika diesen Transformationsprozess von der mittleren Kindheit bis zum Studium auf. In intersektionalitätstheoretischer Perspektive sind es maßgeblich drei Zugehörigkeits- und Differenzkontexte, die Veronikas bildungsbiografische Selbstverortungen strukturieren: Religiöse Zugehörigkeit relationiert sie in ihren bildungsbiografischen Hervorbringungen insbesondere zu Generation¹¹ sowie zu Geschlecht.

So problematisiert Veronika die soziale Ordnung der freikirchlichen Gemeinde, in der sie aufgewachsen ist, als durch ein ungleiches Geschlechter- aber auch Generationenverhältnis geprägt. Ihre als ungerechtfertigt empfundene Fremdpositionierung, die dort (über die Eltern hergestellte) *qua* Zugehörigkeit zu diesem religiösen Kollektiv *und* als junges Mädchen erfolgte und mit der zugleich eine auf die Zukunft bezogene und untergeordnete Position als erwachsene Frau aufgerufen ist, markiert Veronika als den Ausgangspunkt ihrer bildungsbiografischen Suchbewegungen:

Und da war es auch immer so, Frauen haben während des Gottesdienstes nichts zu sagen gehabt. Also die durften nicht irgendwie beten oder predigen oder irgend so, auch keine Lieder wünschen. Die haben sich halt dann während des- die haben im-

9 Alle Namen sind anonymisiert.

10 Für eine genauere Auseinandersetzung mit christlichen Freikirchen in Deutschland vgl. Pöhlmann & Jahn, 2015; Zimmerling, 2009.

11 Verknüpfungen von Biografie und Generation lassen sich in Bezug auf vielfältige Bedeutungsdimensionen entfalten (vgl. zusammenfassend Klein & Retkowski, 2018), diese lassen sich etwa auf sozio-historisch verortete Generationenlagerungen im Anschluss an Karl Mannheim (1970) beziehen wie auch auf genealogische Perspektiven mit einer Fokussierung auf familiäre, intergenerationale Beziehungen oder auch Transmissionen (exemplarisch zum Thema Bildungsverläufe z. B. King, 2017). Intersektionalitätstheoretische Perspektiven, die Generation als Kategorie einbeziehen, finden sich indes verstärkt im Kontext einer neueren Kindheits- und Jugendforschung, in welcher die Herstellung und Produktivität generationaler Ordnung(-sweisen) von Gesellschaft und hier verbundene Ungleichheitsverhältnisse und Machtasymmetrien im Fokus stehen (vgl. exemplarisch Hunner-Kreisel & März, 2019). In diesem Sinne folgen die vorgestellten Interpretationen den Biograf:innen in ihren generationalisierenden Bedeutungszuschreibungen und ihren als generationalisierend beschriebenen Erfahrungen sowie den hiermit einhergehenden Selbst- und Fremdverortungen.

mer quasi sich um die Kinder gekümmert, die in der Sonntagsschule- oder wenn wir zum Beispiel gemeinsames Mittagessen hatten [...], dann haben die alles gekocht und immer alles, alles aufgeräumt nachher und so. Und ich hab mich immer gefragt, ich fand das immer doof, weil ich war ja dann da auch ein Mädchen, musste dann immer helfen und so in der Küche und auch immer dann diese- in diesem Wasser spülen und ich fand das immer eklig. Und ich fand das immer so ärgerlich, dass halt zum Beispiel der Bruder von meiner besten Freundin aber immer spielen durfte und die anderen Jungs auch und so. Und (.) wir mussten aber immer da in der Küche sein und den Frauen helfen, das fand ich immer irgendwie doof. Hab mich immer schon gefragt, warum das so doof ist.

Veronikas Frage „*warum das so doof ist*“ bezieht sich auf ihre erfahrene Fremdpositionierung als „*Mädchen*“ und zugleich auf ihre präformierte (zukünftige) Rolle als *Frau*. Diese beschreibt sie als sowohl körperlich (ekliges Wasser) als auch emotional (nicht spielen *dürfen* und helfen *müssen* ist ärgerlich) erfahrene, benachteiligende (im Gegensatz zu den „*Jungs*“ im Sinne eines intragenerationellen Vergleichs) und sie in ihrer kindlichen Selbstentfaltung begrenzende Zumutung. Im sozialen Kontext des religiösen Kollektivs sei dies in einer patriarchalen Grundstruktur (*ältere Männer* bestimmen über richtig und falsch) zu verorten. Dass Veronika sich „*immer schon gefragt [hat], warum das so doof ist*“ verweist darauf, dass diese Frage für sie bis in das Erwachsenenalter hinein bedeutsam ist. Schließlich findet sie im „*Studium*“, insbesondere in der Auseinandersetzung mit geschlechtertheoretischen Zugängen, eine Antwort auf ihre Frage, die auf der Sachebene und mit dieser verknüpft an individuellen Möglichkeiten der Selbstpositionierung *als Frau* ansetzt:

Ich fand es aber auch sehr befreiend, mich mit der Geschlechtersoziologie zu befassen, weil ich dann gemerkt hab: Ich bin ja gar nicht so eingeschränkt in meinem Frausein, in meinem Dasein. Ich darf- kann ja andere Perspektiven noch erleben, weil Geschlecht ja nur gemacht ist. Also, weil das, [...] wo ich halt hin- hätte hingehen sollen oder dass ich quasi Mutter werde, Ehefrau und also erst Ehefrau und dann Mutter. Das musste ich ja gar nicht sein, ne? Also, dass- also ich kann das auch anders wählen.

Das soziologische Wissen um die Konstruiertheit von Geschlecht und des Geschlechterverhältnisses bietet Veronika offenbar einen legitimen Einsatz, um die in der freikirchlichen Gemeinde vertretenen (durch ihre Eltern nach wie vor repräsentierten) Geschlechterrollen und die hier verorteten Subjektpositionen zurückzuweisen, sich von diesen zu befreien, also autonom zu positionieren. So eröffnen sich ihr Möglichkeiten eines Lebensentwurfs jenseits genealogisch festgeschriebenen weiblichen Rollenmustern (Ehefrau und Mutter), aber auch jenseits einer mit diesen Rollen verbundenen Sexualmoral (*erst Ehefrau, dann Mutter!*). Die Möglichkeit „*anders wählen*“ zu können, entlässt sie zudem aus einem über die Mutterrolle eingefassten Generationenverhältnis – *Frausein* ist auch anders möglich, und zwar im Kontext eines genealogisch zunächst unmarkier-

ten *Daseins*. Dieses neue *Dasein* steht symbolisch für eine Subjektposition als selbstbestimmte *und* religiöse Frau, die Veronika nun vor der Deutungsfolie geschlechtersoziologischer Perspektiven einnimmt.

Diese neu gewonnene Perspektive bringt für Veronika einerseits die Herauslösung aus ihrer Gemeinde, die sie als Prozess der Entfremdung charakterisiert, mit sich; andererseits beschreibt sie die Schwierigkeit, sich ‚ihrer‘ Religion und individuellen Religiosität unter diesen Voraussetzungen wieder anzunähern und sich entsprechend neu zu positionieren. Ihre Suchbewegungen und Ablösungsprozesse sind zudem durch Konflikte mit den Eltern gekennzeichnet, die nach wie vor in der Gemeinde beheimatet sind. Wie Veronika erzählt, hat es einige Zeit gedauert, bis sie eine Position finden konnte, in welcher sie den Glauben ihrer Eltern akzeptieren und die Beziehung zu ihren Eltern jenseits religiöser Differenzen wieder aufnehmen konnte:

Aber dann (...) irgendwie jetzt mittlerweile denke ich: Ja, die sollen halt glauben wie sie wollen. Das ist deren Entscheidung. Aber ich möchte das nicht so. Und ich muss die jetzt nicht bekehren vom Nicht-Glauben, sondern ich mache einfach mein Ding und (2) ja.

Veronikas beschreibt sich als emanzipiert von den ihr durch ihre Eltern und die freikirchliche Gemeinschaft angediehenen Subjektpositionen; gleichzeitig kann sie ihren Eltern nun das zugestehen, was ihr (als Kind) verwehrt wurde: das zu glauben und damit das zu *sein*, was sie wollen. Die ‚Befreiung‘ aus vorgegebenen religiösen Zugehörigkeitsverhältnissen bedeutet für die Biografin ein mehr an Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit. „*Bildung*“, so Veronika, habe ihr dabei „*auf jeden Fall [...] geholfen*“.

4.2 Nesrin: Anerkennung durch Bildung im Horizont von Religion, Geschlecht und Generationalität

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Nesrin 26 Jahre alt. Nach dem Abschluss des ersten Staatsexamens für das Lehramt in der Sekundarstufe studiert sie im zweiten Semester Erziehungswissenschaft. Die Biografin beschreibt sich als religiös und dem Islam¹² zugehörig. Ihr Aufwachsen in der Familie beschreibt sie als „*religiös geprägt*“. Im Alter von sechs Jahren beginnt die Biografin, eine Moschee zu besuchen. Seit ihrem 23. Lebensjahr trägt Nesrin ein Kopftuch (Hidschāb).

Eine zentrale bildungsbiografische Positionierung von Nesrin lässt sich als biografisch aufgeschichtetes und nach verschiedenen Seiten hin ausgerichtetes Anerkennungsbestreben fassen, das durch ‚Bildung‘ bearbeitet und eingelöst werden soll. Auch Nesrin

12 Für eine genauere Auseinandersetzung mit islamischem Leben in Deutschland vgl. Rohe, 2018; Antes & Ceylan, 2017.

verknüpft in ihrer bildungsbiografischen Erzählung religiöse Zugehörigkeit mit Geschlecht und Generation.¹³

Ihr Anerkennungsbestreben ist zugleich eingefasst in verschiedene Konstellationen von (Selbst-)Verpflichtung/Unterwerfung und Bildung: Nesrin führt ihre eigene, ausgesprochen hohe, Bildungsaspiration auf die Migrationsgeschichte ihrer Eltern zurück. Sie erzählt, dass „*Bildung*“ in ihrer „*Familie eine sehr starke Rolle*“ spiele und es ihren Eltern vor dem Hintergrund eigener unerfüllter Bildungsbestrebungen „*sehr wichtig*“ sei, dass sie und ihre Geschwister „*die Chance*“ erhielten, ihre „*Bildung [...] zu beenden*“ und damit weiterzuführen, was den Eltern aufgrund „*politische[r]*“ und „*historische[r]*“ Ereignisse“ in der Türkei verwehrt gewesen sei, nämlich ein entsprechender Bildungsabschluss:

Und [...] das wurde uns in der Familie sehr stark vermittelt, also allgemein. Ja, dass wir uns hier, (.) ähm, da-, also, dass was sie nicht machen konnten, dass wir uns das erkämpfen. Ähm, was ja auch letztendlich passiert ist.

Das Erreichen bestimmter Bildungsziele ist für Nesrin unmittelbar mit der Aneignung elterlicher Erwartungshaltungen und zugleich mit einem familialen, transgenerationalen Projekt verknüpft, das die individuellen und familialen Folgen der Migration einholen und diese damit zugleich mit Sinn ausstatten soll: Beschreiben lässt sich hier ein reziprok angelegtes Anerkennungsverhältnis, das Nesrin generational positioniert und in welchem sie zum einen die Migrationsbiografien und Erwartungen ihrer Eltern anerkennt, indem sie diesen ‚Kampf‘ um Bildung ‚hier‘ aufnimmt und sich zu eigen macht und (zusammen mit ihren Geschwistern) stellvertretend für ihre Eltern das Migrationsprojekt erfolgreich beendet.¹⁴ Gleichzeitig wird Nesrin durch die Annahme dieser Subjektposition der ‚bildungswilligen‘ und um Bildung ‚kämpfenden‘ Tochter Anerkennung durch ihre Eltern zuteil. Die familial vermittelte und von ihr angeeignete Bildungsaspiration fasst sie zudem *religiös* ein:

wenn wir eben das erste Gebot (.) im Kopf haben, studiere oder lies, [...] und, ähm, studiere bedeutet auch, (.) im wahrsten Sinne des Wortes, studiere. [...] Wir studieren um zu sehen, wie allwissend Gott ist, und was er für uns alles erschaffen hat. [...] Das findet kein Ende mit einem Diplom oder mit einem Abschluss. Das ist ein lebenslanger Prozess. Wir sprechen ja auch in der Pädagogik vom lebenslangen Lernen und, ähm, das spielt, ähm, in unserer Religion auch eine sehr starke Rolle.

13 S. auch die Arbeit von Gasser, 2020, die Bildungsbiografien junger muslimischer Frauen in der Schweiz untersucht hat.

14 An dieser Stelle decken sich die Interpretationen mit Befunden aus dem Bereich migrationssoziologischer Biografieforchung, die auf eine intergenerationale Weitergabe von Bildungsaspirationen (etwa Lutz, 2004) und allgemein auf die Relevanz familialer Sozialisation und transnationaler Netzwerke für Bildungsverläufe verweisen (vgl. den Überblick bei Rosenthal & Hinrichsen, 2018, S. 249).

Studieren wird als religiös gebotene Lebensaufgabe beschrieben, die u. a. in Form der ersten koranischen Aufforderung „*lies*“ nicht nur mit den Bildungserwartungen der Eltern zusammenfällt, sondern auch an moderne bildungstheoretische Entwürfe anschlussfähig ist. Das Konzept des lebenslangen Lernens wird allerdings in transzendenten Perspektive von metrifizierten und zertifizierten Qualifikationsansinnen entbunden und stattdessen als idealisierter, andauernder Selbstbildungsprozess eines religiösen Subjekts entworfen – dessen Bildungsziel es ist, Gott näherzukommen. Nesrin nimmt zudem zwei Selbstpositionierungen vor, die sie zueinander in ein Verhältnis setzt: einmal als *gläubige Muslima* („*wir studieren*“) – hier ordnet sie sich einem religiösen Kollektiv zu, dessen Zugehörigkeitsgrenzen durch eine Wir-Sie-Differenz markiert werden. Dann wiederum nimmt sie eine Selbstpositionierung als *Pädagogin* vor und rekurriert auf ein Wir, das sich über einen erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs konstituiert. Dabei zieht sie eine Kohärenz schaffende Verbindungslinie zwischen beiden Wir-Gruppen, denen sie sich als zugehörig ausweist: „*Wir sprechen ja auch in der Pädagogik vom lebenslangen Lernen und [...] das spielt [...] in unserer Religion auch eine sehr starke Rolle*“. Eine wechselseitig angelegte Anerkennungskonstellation tritt hervor, in der markiert wird, dass die Gruppe der Muslim:innen stellvertretend durch Nesrin das für moderne Gesellschaften konstitutive Ideal der Bildung anerkennt. Umgekehrt wird aber auch die Passung zu bzw. die Anerkennungswürdigkeit von Muslim:innen durch eine(r) an Bildung ausgerichteten Gesellschaft nahegelegt.

Dieser Punkt der gesellschaftlichen Anerkennung der Gruppe der Muslim:innen und die Stellvertreterfunktion, die Nesrin in Form einer Selbstpositionierung einnimmt, bilden in ihren bildungsbiografischen Erzählungen einen zentralen Kristallisationspunkt. Sie präsentiert sich im Verlauf des Interviews wiederkehrend als Repräsentantin ihrer Religionsgemeinschaft und spricht dementsprechend überwiegend aus der Subjektposition der *Muslima* – als die sie natürlich auch im Vorfeld durch die Studie adressiert wurde. Vor dem Hintergrund der Migrationserfahrung ihrer Eltern und eigengelebter Diskriminierungserfahrungen auch im deutschen Bildungssystem (vgl. Stošić & Rensch, 2020) verknüpft sie ihr Studium und ihr Berufsziel Lehrerin mit dem politischen Ansinnen, dazu beizutragen, dass Muslim:innen gesellschaftlich stärkere Akzeptanz und darüber hinaus Anerkennung zuteil wird. Bildung wird hier für Nesrin zu einem zentralen Instrument, sie hofft, als Lehrerin in eine Position zu gelangen, die es ihr ermöglicht,

Vorurteile die [...] in der Gesellschaft über den Islam existieren, abzubauen. [...] eben zu zeigen [...], dass Islam keine gewaltvolle Religion ist. Ähm, das ist für mich sehr wichtig. Wieder mit dem Aspekt zusammen, (.) dass ich nicht eigentlich darüber zu reden brauche, sondern durch Handlung einfach zeige, [...] dass der Islam eine Religion des Friedens ist. Ähm, um eben gesellschaftlichen Einfluss haben zu können, zu zeigen, hey, das sind auch ganz normale Menschen wie wir.

Nesrin ist durch ihren Hidschāb als Muslima sichtbar und als solche in der Öffentlichkeit positioniert, wo sie über die Interdependenz von religiöser Zugehörigkeit und Geschlecht auch Anfeindungen und Diskriminierungen erfährt, denen sie sich als aus-

gesetzt beschreibt. Diese öffentliche Sichtbarkeit *als* muslimische Frau verkörpert für Nesrin jedoch eine Ambivalenz: sie macht sie einerseits angreifbar, andererseits beinhaltet diese für sie auch ein sinnstiftendes Potenzial, das zudem für einen generationalen Zusammenhang steht. So kann Nesrin als Vertreterin der Generation der so genannten „Neo-Muslimas“ (Nökel, 2007) verstanden werden. In diesem Sinne macht sie sich ihre gesellschaftlich marginalisierte Position zu eigen und will durch ihr *Handeln* als ein lebendiges Beispiel auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft *erreichen*, dass der Islam als eine Religion des Friedens und Muslim:innen als „*ganz normale Menschen*“ anerkannt werden. Nesrins Selbstpositionierung ist die einer Botschafterin, die sich in den Dienst der eigenen Religionsgemeinschaft und der Religion, durch die sie sich „*auch sehr stark* [...] *geschützt*“ fühlt, stellt. Das Widerständige in Nesrins Subjektposition zeigt sich u. a. in einer Pädagogisierung und Verzeitlichung des Problems. Sie führt das transgenerationale Migrationsprojekt ihrer Eltern unter anderen Vorzeichen (Integration, Anerkennung) fort, offensichtlich genügt es nicht, gut ausgebildet zu sein, um dieses erfolgreich abzuschließen und in der ‚deutschen Gesellschaft‘ anzukommen. Selbst wenn es Nesrins Lebensaufgabe sein soll, bleibt ihr die Hoffnung, dass sich die gesellschaftlichen Anerkennungsverhältnisse eines Tages – auch durch ihren Bildungserfolg und ihre vorbildliche Lebensweise – verändern.

5. Fallvergleich und Fazit

Eine Kontrastierung der Fälle Veronika und Nesrin macht deutlich, dass in Bezug auf Zugehörigkeits- und Differenzverhältnisse, die sich im intersektionalen Spannungsfeld von religiöser Zugehörigkeit, Geschlecht und Generationalität bewegen, ganz unterschiedliche bildungsbiografische Positionierungen hervortreten. Veronika beschreibt für sich einen durch das Studium angestoßenen Emanzipationsprozess, durch den sich für sie ihre Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft und die hiermit verbundenen intergenerational vermittelten und geschlechtsbezogenen Ungleichheiten und Zugehörigkeitsordnungen aufbrechen lassen. Dagegen fasst Nesrin ihre bildungsbiografische Positionierung als Fortführung und Aneignung eines intergenerationalen Projekts der Migration auf, das um familiäre und gesellschaftliche Anerkennung aus einer Minderheitenposition heraus ringt. Institutionalisierte Bildung wird von beiden Biografinnen dabei gleichermaßen als zentraler Referenzpunkt gesetzt. Augenfällig ist jedoch, dass für Veronika die *individuelle* Lebensführung und Positionierung im Horizont der verschiedenen Differenzkontexte im Fokus steht und Bildung zugleich mit einer Disruption ihrer religiösen Zugehörigkeit verbunden ist. Ganz anders verhält es sich bei Nesrin: Sie nimmt in ihrer bildungsbiografischen Positionierung eine *kollektivistisch ausgerichtete* Stellvertreterinnenposition ein, für die Bildung in verschiedenen Hinsichten relevant ist. Diese Stellvertreterinnenposition lässt sich zum einen auf die Fortführung des familiär verorteten transgenerationalen Migrationsprojekts beziehen und zum anderen auf die Repräsentation der Muslim:innen in Deutschland als religiöse Minderheit, für die sie sich als Vertreterin der zweiten Migrant:innengeneration verantwortlich zeichnet.

In dieser Kontrastierung werden schließlich Verschränkungen zwischen biografischem Subjekt und Diskurs sowie gesellschaftlich verankerten intersektionalen Verhältnissen sichtbar: Während Veronika aus einer mehrheitsgesellschaftlich legitimierte Position spricht und den Prozess der Aneignung einer neuen Subjektposition als persönliche und auch private Bildungserfahrung oder auch Transformation beschreibt und hierbei mehr oder weniger von gesellschaftspolitischen Verhältnissen abstrahieren kann, bleibt Nesrin als sichtbar muslimisch markierter Frau eine solche Subjektposition verwehrt. Ihre Selbstpositionierungen ebenso wie ihre erlebten Fremdpositionierungen und Diskriminierungserfahrungen im Horizont von Geschlecht und religiöser Zugehörigkeit lassen sich kaum in das Private und Persönliche einhegen. Ihre Selbstpositionierungen begreift sie dagegen als politischen, nach außen hin sichtbaren Akt. Nesrins bildungsbiografische Positionierungen sind relationiert zu einem öffentlichen und ethnisierten Diskurs, dem sie sich, inklusive den eingelagerten Fremdpositionierungen, kaum entziehen kann. Zugleich eignet sie sich diesen aktiv an und stellt ihn in einen überindividuellen Sinnzusammenhang. Ihre Entscheidung für ein Lehramtsstudium beschreibt sie entsprechend als Möglichkeit der Aneignung eben dieses Diskurses. Bildung wird für sie zu einem politischen Projekt, durch das sie als Tochter und stellvertretend für das religiös gebundene Kollektiv, dem sie sich zurechnet, Anerkennung erfahren kann.

Durch eine intersektional ausgerichtete Analyse bildungsbiographischer Positionierungen konnte zum einen herausgearbeitet werden, wie sich biografische Bezugnahmen auf *Bildung* mit Erfahrungsaufschichtungen, Lebenslaufereignissen und diskursiv eingelassenen Subjektpositionen relationieren; und wie zum anderen religiöse Zugehörigkeit als interdependente Kategorie mit unterschiedlichsten, durch die Biografinnen gesetzten und durch diskursiv sowie intersektional zu fassenden Akzentuierungen hervortritt. Bildungsbiographische Positionierungen vollziehen sich immer vor dem Hintergrund eigengeschichtlicher und diskursiver Verstrickungen, die zugehörigkeits- und differenzlogisch hyperkomplex und kategorial ganz unterschiedlich codiert sind. Die hier aufgezeigte Forschungsperspektive versteht sich als ein Zugang, die Interdependenzen des untersuchten Gegenstandes in ihrer Komplexität sowohl aufzuzeigen als auch der Analyse zugänglich zu machen.

Literatur

- Alheit, P. (2010). Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In B. Griesse (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 219–249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Antes, P., & Ceylan, R. (Hrsg.) (2017). *Muslimen in Deutschland. Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berger, P. L. (2015). *Altäre der Moderne. Religion in pluralistischen Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Binder, U. (2021). Das aktuelle Revival von Religion – Einführung in den Thementeil. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(1), 1–3.
- Dausien, B. (2017). „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 87–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Demmer, C. (2018). Überlegungen zum Verhältnis von Biografieforschung und Intersektionalität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In H. Dierckx, D. Wagner & S. Jakob (Hrsg.), *Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge Zu Theorie, Methode und Forschung* (S. 45–64). Opladen: Barbara Budrich.
- Dierckx, H., Wagner, D., & Jakob, S. (Hrsg.) (2018). *Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge Zu Theorie, Methode und Forschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gasser, N. (2020). *Islam, Gender, Intersektionalität. Bildungswege junger Frauen in der Schweiz*. Bielefeld: transcript.
- Hall, S. (2018). Wer braucht ‚Identität‘? In Ders. (Hrsg.), *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4* (6. Aufl., S. 167–187). Hamburg: Argument.
- Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hunner-Kreisel, C., & März, S. (2019). Intersektionalität in der Kindheits- und Jugendforschung (Editorial). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 14(2), 133–140.
- Kade, J. (2018). Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 13–44). Wiesbaden: Springer VS.
- King, V. (2017). Intergenerationalität – theoretische und methodologische Forschungsperspektiven. In K. Böker & J. Zölch (Hrsg.), *Intergenerationale qualitative Forschung* (S. 13–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, L., & Retkowski, A. (2018). Biographie und Generation. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 257–267). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Koller, H.-C. (2016). Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), 172–184.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2013). Schulische Übergänge und Schülerbiografien. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 589–613). Weinheim: Beltz Juventa.
- Krüger, H.-H. (2006). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In Ders. & Winfried Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. (2. überarb. und aktual. Aufl., S. 13–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., & Budde, J. (2011). Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung. In Dens. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 7–21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kulaçatan, M., & Behr, H. H. (Hrsg.) (2020). *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität*. Bielefeld: transcript.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lutz, H. (2004). Transnationale Biographien in globalisierten Gesellschaften. In M. Ottersbach & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration in der metropolitanen Gesellschaft. Zwischen Ethnisierung und globaler Neuorientierung* (S. 207–216). Münster: LIT.

- Lutz, H. (2018). Intersektionelle Biographieforschung. In Ders., M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 139–150). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mannheim, K. (1970). Das Problem der Generationen. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Karl Mannheim. Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (2. Aufl., S. 509–565). Neuwied: Luchterhand.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs. Journal of womanin Culture*, 30(3), 1771–1800.
- Miethe, I. (2014). Neue Wege in der Biografieforschung: der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 15(1–2), 163–179.
- Nökel, S. (2007). ‚Neo-Muslimas‘ – Alltags- und Geschlechterpolitiken junger muslimischer Frauen zwischen Religion, Tradition und Moderne. In H.-J. von Wensierski & C. Lübcke (Hrsg.), *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen* (S. 135–154). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Pöhlmann, M., & Jahn, C. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Weltanschauungen. Religiöse Gemeinschaften, Freikirchen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Ricken, N. (2019). Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 95–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Riegel, C. (2011). Religion als Differenzmarker. Zu Herstellungsprozessen von Differenz im (sozial-)pädagogischen Sprechen über jugendliche Migrations-Andere. In B. Allenbach, C. Weissköppel, M. Hummrich & Urmila Goel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 319–341). Baden-Baden: Nomos.
- Rohe, M. (2018). *Der Islam in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*. (2. aktual. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Rose, N. (2012). Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In I. Miethe (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 111–126). Opladen: Barbara Budrich.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. (5. aktual. und ergänz. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rosenthal, G., & Hinrichsen, H. (2018). Biographie und Familie. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 245–255). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ruokonen-Engler, M.-K. (2018). Biographie und Bildung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 439–448). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schimank, U. (2018). Leistung und Meritokratie in der Moderne. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 19–42). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schroeder, J., & Seukwa, L.-H. (2018). Bildungsbiografien. (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumia (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 141–157). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schütze, F. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schwendowius, D. (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Sixtus, F. (2017). Religion als Zugehörigkeitskategorie. Zur Interferenz religiöser und ethnischer Grenzziehungen am Beispiel arabischer Christinnen und Christen in Deutschland. In H. Winkel & K. Sammet (Hrsg.), *Religion soziologisch denken* (S. 321–344). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Spies, T. (2017). Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. Methodologische Überlegungen zu Subjekt, Macht und Agency im Anschluss an Stuart Hall. In Ders. & E. Tuider (Hrsg.), *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen* (S. 69–90). Wiesbaden: Springer VS.
- Spies, T. (2019). Diskursanalyse und Biographieforschung. Eine empirische Doppelperspektive. In G. Jost & M. Haas (Hrsg.), *Handbuch zur soziologischen Biographieforschung* (S. 213–233). Stuttgart: UTB.
- Spies, T., & Tuider, E. (Hrsg.) (2017). *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stošić, P., & Rensch, B. (2020). „Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“. Bildungsbiografische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessler, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 147–159). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Truschkat, I. (2018). Diskurstheoretische Ansätze der Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 127–138). Wiesbaden: Springer VS.
- Walgenbach, K. (2012). Gender als interdependente Kategorie. In Dies. & G. Dietze (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 23–64). Opladen: Barbara Budrich.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. [25 Absätze] *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [30.06.2021].
- Wohlrab-Sahr, M., & Frank, A. (2018). Biographie und Religion. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 449–459). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Zimmerling, P. (2009). *Charismatische Bewegungen* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Abstract: Against the background of processes of ideological pluralisation and the question to which extent religious affiliation is made relevant in educational contexts, which is also significant for educational science, this article focusses on the educational-biographical positioning of future female teachers. The question is how religious affiliation is being made relevant in educational biographies considering its intersectional entanglements. On the basis of two biographical case analyses, it is shown how religious affiliation becomes significant as an interdependent category in connection with other categories of difference – in this case especially gender and generation – in educational biographical positioning, each with different connotations.

Keywords: educational biography, religious affiliation, university, intersectionality, qualitative research

Anschrift der Autor:innen

Prof. Dr. Isabell Diehm, Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main, Deutschland,
E-Mail: i.diehm@em.uni-frankfurt.de

Benjamin Rensch, M.A., Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main, Deutschland,
E-Mail: rensch@em.uni-frankfurt.de

Dr. Patricia Stošić (Professurvertretung), Universität zu Köln,
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Vergleichende Bildungsforschung,
Gronewaldstr. 2, Brieffach: 3, 50931 Köln, Deutschland,
E-Mail: pstosic@uni-koeln.de