

Knauth, Thorsten; Reindl, Silke

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

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. 300-313



Quellenangabe/ Reference:

Knauth, Thorsten; Reindl, Silke: Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung - 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. 300-313 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245384 - DOI: 10.25656/01:24538

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245384>

<https://doi.org/10.25656/01:24538>

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 Behinderung 65

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 Jugendlichen 125

Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr

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

Perspektiven von Familien und Gemeinden 138

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 Arbeit 184

Jan Jochmaring

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

Stella Rieger

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

Pawel 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

Thorsten Knauth und Silke Reindl

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

Einleitung: Dis/Ability, Kultur und Religion in Kontexten sozialer Benachteiligung

„Also ich, ich glaube schon, dass die gesamte Schullandschaft jetzt, wo wir eine Mangelverwaltung haben, darunter leidet, dass wir wirklich auch auf dem freien Markt sind. Und dass im Grunde, ja, Staat sich mit Steuerung komplett zurückhält. Also manchmal haben wir das Gefühl, man lässt einzelne Schulen mehr oder minder gezielt vor die Wand laufen, dann sind die anderen wenigstens entlastet. [...] Und dann kommt es eben dazu, dass das Schulsystem eben extrem (segregiert) ist. Und was ich als schwierig empfinde, ist, dass uns immer vorgeworfen wird: ‚Ihr habt 90% Migranten, ihr habt 75% Sozialtransferleistungsabhängige.‘, weil ich finde, eigentlich müsste man die Frage stellen: ‚Wie kann sich denn eine Schule in einer Stadt [des Ruhrgebiets] leisten, nur 20% Migrationskinder zu haben, oder nur ein BuT¹-Kind pro Klasse?‘ Aber die stehen nicht auf der Anklagebank. Sondern da heißt es dann politisch: ‚Ja, die haben ein gutes Profil entwickelt, die haben gute Anmeldezahlen.‘ Also ich finde, da verkehren sich so bisschen die Schulzuweisungen“ (Interview_Schule 3_Schulleiter).

Im vorliegenden Zitat des Schulleiters einer Gesamtschule im Ruhrgebiet wird im Blick auf die Schüler*innen eine spezifische Konstellation aus sozialem Status und Migrationshintergrund als Herausforderung bzw. als Belastung für Schule gedeutet. Zugleich wird diese Problemkonstellation im Gesamtkontext von Entwicklungen der Bildungslandschaft reflektiert, die bei einzelnen Schulen zu destruktiven Effekten zu führen scheint. Das Zitat deutet darauf hin: Die Analyse von Bildungsbenachteiligung führt in komplexe sozialräumlich verfasste Verhältnisse der Überlappung von Faktoren sozialer Benachteiligung, kultureller bzw. religiöser Vielfalt wie auch von Attributen, die in der schulischen Praxis mit dem sonderpädagogischen Etikett von Behinderung bzw. Förderbedarf belegt sind. Der vorliegende Beitrag geht von der These aus, dass der analytische Blick auf die Intersektionalität von Dis/Ability, Kultur und Religion im Bildungskontext die sozialen Lagen von Einzelschulen nicht ausblenden darf, sondern sich vielmehr

1 Durch das Bildungs- und Teilhabepaket gefördert.

auch auf die institutionelle Ebene sowie den sozialräumlichen Kontext von Schulen erweitern muss. Ebenso wie Segregation in Städten durch Konzentration von privilegierten bzw. benachteiligten Bevölkerungsgruppen zur Verräumlichung sozio-ökonomischer Ungleichheit und somit zur Herausbildung von privilegierten und benachteiligten Sozialräumen führt (Farwick 2012; Helbig/Jähnen 2018), spalten sich die Lagen von Schulen entlang einer sozio-ökonomischen Trennungslinie auf. So zeigt der jüngste Bildungsbericht für das Ruhrgebiet (RuhrFutur gGmbH/Regionalverband Ruhr 2020), dass sich zunehmend mehr Schulen an den extremen Enden von sozial privilegierten bzw. sozial benachteiligten Lagen finden lassen.

Schulen in sozial benachteiligten Lagen – so weiterhin unsere Ausgangsthese – treffen auf verschiedenen Ebenen auf Barrieren, die sie in ihren pädagogischen Ansprüchen einschränken und ihre Fähigkeiten behindern, allen Schüler*innen Bildungsteilhabe und soziale Partizipation zu ermöglichen. Dis/Ability zeigt sich im Kontext von sozialer Benachteiligung also als ein mehrdimensionales Konstrukt, das in seiner strukturellen und systemischen Bedeutung erfasst werden muss (vgl. Waldschmidt/Schneider 2007). Es nimmt seinen Ausgangspunkt auf der Ebene sozialer Strukturen, die zu spezifischen institutionellen Einschränkungen führen, welche sich über konzeptionelle Leitvorstellungen, didaktische Interpretationsrahmen sowie Handlungsskripte auch auf der Ebene der Praxis im Schul- und Unterrichtsalltag zeigen und auf diese Weise die Teilhabe von Schüler*innen behindern können (vgl. Powell 2015).

Unser Eingangszitat stammt aus einer qualitativen Interviewstudie mit Akteur*innen von Schulen in sozial benachteiligten Lagen. Die Studie wurde im größeren Rahmen eines laufenden Forschungsprojektes zu *Religion, Armut, Migration und sozialer Benachteiligung in Schule und Unterricht* (RAMSch) durchgeführt. Das Projekt setzt an der Frage an, inwiefern *Religion* Ressource oder Problem in der schulischen Bearbeitung von migrationsbezogener Vielfalt in Kontexten sozialer Benachteiligung sein kann. Vielfalt wird dabei nicht allein auf Religion bezogen, sondern in Verbindung mit weiteren Kategorien wie Geschlecht, sozialem Status und Dis/Ability betrachtet. Uns interessieren insbesondere die intersektionalen Konstellationen von Vielfalt, die in den kontextuellen Settings von sozialer Benachteiligung anzutreffen sind. Den konzeptionellen Rahmen von Forschungsprojekt und Interviewstudie bildet der Ansatz der *inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt* (Knauth/Möller/Pithan 2020). In diesem Ansatz werden Gender und sexuelle Vielfalt, sozialer Status, Dis/Ability und Religion als zentrale Strukturkategorien in ihrem relationalen Zusammenhang und ihren intersektionalen Überlappungen mit Fokus auf ihre Bedeutung für Prozesse sozialer Positionierung und Interaktionen sowie für (religiöse) Lern- und Bildungsprozesse betrachtet. Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt integriert damit Dimensionen von Vielfalt, die im praktischen pädagogischen Handeln schon immer miteinander verbunden

waren, bislang aber in separierten religionspädagogischen Diskursen und Handlungsansätzen bearbeitet worden sind (Knauth 2015). In ihrer je kontextspezifischen Gestalt werden vertikale Dimensionen von Vielfalt wie der soziale Status und horizontale Dimensionen wie Religion und Kultur miteinander verschränkt und integrativ als relevante Faktoren für die Gestaltung (religiöser) Bildungsprozesse bedacht. Vor diesem Hintergrund kommt der Frage, wie Vielfalt im Kontext sozialer und ökonomischer Benachteiligung entlang der Dimensionen *Dis/Ability*, *Kultur* und *Religion* wahrgenommen und reflektiert wird, eine besondere Bedeutung für die inklusive Religionspädagogik der Vielfalt zu. Ihre Beantwortung erlaubt konzeptionellen Aufschluss über die konkreten Möglichkeiten einer kontextbezogenen pädagogischen Bearbeitung der religiösen Dimension in Schule und Unterricht.

Kontextbezogene Schul- und Unterrichtsforschung. Anmerkungen zum Vorgehen

Der folgenden Analyse liegt die Methodologie einer kontextbezogenen Unterrichtsforschung (Knauth 2018) zu Grunde. Dieser Ansatz zielt darauf, die praxeologischen und strukturellen Voraussetzungen von Unterricht auf verschiedenen Ebenen (von Schule, Stadtteil, Region, Gesellschaft) verstehend zu rekonstruieren. Es wird angenommen, dass der *Kontext* strukturierende und formative Bedeutung für die in ihn eingebetteten *Texte*, sprich Diskurse, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie Praxen hat. Die Beziehung zwischen dem Kontext und seinen jeweiligen Texten wird dialektisch gedeutet. Kontext und Text können nicht nur miteinander interagieren, sondern sich auch gegenseitig bedingen. Der Kontext kann – analytisch betrachtet – zum Text, der Text somit zum Kontext werden. Kontextbezogene Unterrichtsforschung will demnach die in Schule und Unterricht hinterlegte strukturierende Syntax sowie deren institutionelle Diskurse freilegen, welche die vielfaltsbezogene Praxis in eine *policy* von Schule im Sinne gemeinsamer Handlungsorientierungen einbetten.

Um den für das Forschungsprojekt relevanten Fragen nach der Wahrnehmung von und nach dem Umgang mit Vielfalt an Schulen im Kontext sozio-ökonomischer Benachteiligung nachzugehen, wurden von Juli 2019 bis Oktober 2020 33 Interviews mit 41 pädagogischen Fachkräften an 10 nicht-gymnasialen Schulen im Ruhrgebiet der Standorttypen 4 und 5² (eine Haupt- und eine Sekundar-

2 Das viel umstrittene Standorttypenkonzept des Landes NRW diene uns als Anhaltspunkt für das Sampling der Schulen, da es zum Zeitpunkt der Interviewstudie den einzigen Indikator für die sozialen Lagen von Schulen in NRW darstellte. Nach dem Standorttypenkonzept wurden Schulen entlang der Kriterien „Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund“, „Anteil der SGB

schule, drei Real- und fünf Gesamtschulen) geführt (für eine Übersicht über die Professionen der Interviewten nach Geschlecht aufgeteilt siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Übersicht über die Professionen der Interviewten nach Geschlecht

	weiblich	männlich	insgesamt
Schulleitung	3 ^{a)}	2	5
Stellvertretende Schulleitung		4 ^{b)}	4
Didaktische Leitung	1 ^{c)}		1
Lehrkraft für Christlichen Religionsunterricht	8	8	16
Lehrkraft für Islamischen Religionsunterricht		2	2
Lehrkraft für Praktische Philosophie	2	1	3
Schulsozialarbeiter*in	9	3	12
Lehrkraft für Sonderpädagogik		1	1
Bildungsbegleiter		1	1

Anmerkungen: a) Darunter eine Schulleiterin, die auch Lehrerin für Christlichen Religionsunterricht ist und als solche in der Tabelle aufgeführt ist. b) Darunter zwei stellvertretende Schulleiter, die auch Lehrer für Christlichen Religionsunterricht sind und als solche in der Tabelle aufgeführt sind. c) Ist auch Lehrerin für Christlichen Religionsunterricht.

Der Leitfaden für das Interview umfasste Fragen zum fachlichen Hintergrund und zum Tätigkeitsbereich der pädagogischen Fachkraft, zur Wahrnehmung des Kontexts, des Stadtteils, der Rahmenbedingungen, der Atmosphäre, der Herausforderungen und der Besonderheiten der Schule, zum (schul-)pädagogischen Umgang mit den beschriebenen Rahmenbedingungen, zur religiösen Dimension im Schul- und Unterrichtsalltag sowie zum Umgang mit Religion und Vielfalt im Rahmen des Religionsunterrichts und darüber hinaus. Unsere Studie ging von der Annahme aus, dass die Schulen in sozialräumlichen Kontexten situiert sind, in denen spezifische Konstellationen sozialer Benachteiligung und migrationsbedingter kultureller und religiöser Vielfalt anzutreffen sind. Dementsprechend orientiert sich die Analyse der Interviews vor allem an folgenden Fragen: Mit welchen Kate-

II-Empfänger*innen im Schulumfeld“ und „Anteil der Arbeitslosen im Schulumfeld“ in die Standorttypen 1 bis 5 eingeteilt, wobei der Standorttyp 1 mit jeweils niedrigen Anteilen auf günstige Lernausgangsvoraussetzungen und der Standorttyp 5 mit jeweils hohen Anteilen auf ungünstige Lernausgangsvoraussetzungen hindeuten sollte (Isaac 2011). Inzwischen wurde das Standorttypenkonzept durch einen schulscharfen Sozialindex ersetzt, allen voran aufgrund der berechtigten Kritik, dass das Schulumfeld durch Prozesse institutioneller Segregation nicht immer dem tatsächlichen Einzugsgebiet der Schüler*innenschaft entsprechen würde (Möller/Bellenberg 2017). Es lässt sich jedoch weiterhin die Auswahl der Kriterien kritisieren.

gorien wird Vielfalt gedeutet? Welche Problembeschreibungen werden vorgenommen? Welche Zusammenhänge zwischen dem sozialräumlichen Kontext und der schulischen Arbeit werden hergestellt? Wo werden Möglichkeiten gesehen und Grenzen beschrieben? Von Interesse soll ebenfalls sein, wie Religion bzw. die religiöse Dimension wahrgenommen wird, in welchen Konstellationen bzw. kategorialen Verbindungen sie beschrieben und welche Bedeutung ihr sowohl in ihrer fachlichen als auch ihrer lebensweltlichen Gestalt in der Schule zugeschrieben wird. Dem analytischen Verfahren liegt der Ansatz heuristischer Sozialforschung nach Gerhard Kleining (1994) zu Grunde. Dabei werden in einem dialogisch-dialektischen Vorgehen strukturelle Zusammenhänge zwischen widersprüchlichen Bedeutungselementen durch die Analyse auf Gemeinsamkeiten entdeckt. Die analytischen Ergebnisse, die wir präsentieren, geben einen Einblick in die schulischen Möglichkeiten, den komplexen Zusammenhang von Religion/Kultur und Dis/Ability unter den Bedingungen von sozialer Benachteiligung zu bearbeiten.

„Behinderte Vielfalt“ – Schulen zwischen Engagement und institutioneller Erschöpfung. Empirische Ergebnisse im Überblick

Die sozial segregierte Lage der Schulen ist eine dominante Barriere. Faktoren sozio-ökonomischer Benachteiligung werden in den Problembeschreibungen der Akteur*innen als ausschlaggebende Erklärung für Probleme von Subjekten und Begrenzungen von institutionellen Handlungsansätzen gesehen. Ausgehend von dieser kaum zu dekonstruierenden Materialität des Sozialen werden soziale Selbstverortungen vorgenommen und finden Distinktionsprozesse statt. Das mit der Bezeichnung Standorttyp formelhaft abgekürzte soziale Setting der Schulen wird als kausale Verkettung von Armut und ihren psychischen Folgen sowie der defizitären Ausstattungen mit legitimen Bildungskapital (Bourdieu 1982) beschrieben. ‚Migrationshintergrund‘ ist für die Akteur*innen in diesem Zusammenhang ein zentrales Kriterium zur Beschreibung von Vielfalt, wobei der Begriff selten genau definiert wird. Gegenüber einer noch vor zwanzig Jahren anzutreffenden Konstellation, in der sich Vielfalt über größere ethnisch kulturelle Gruppen formierte, wird von den pädagogischen Akteur*innen nun eine Tendenz zu superdiversen und hybriden Formen von Vielfalt wahrgenommen – einer Vielfalt, die sich nicht mehr im Schema von Mehrheiten und Minderheiten beschreiben lässt, sondern von vielfältigen polyzentrischen Verhältnissen zwischen Individuen und Gruppen mit mannigfachen biografischen Hintergründen und hybriden Identitäten bestimmt ist. Vor diesem Hintergrund wird von einem Großteil der Akteur*innen auch die Vervielfältigung von Lebens- und Verhaltensweisen als Herausforderung

gesehen. Diese Vervielfältigungen führen zu einer Veränderung des pädagogischen Settings, für das in der Regel noch keine Konzepte entwickelt werden konnten. Im folgenden Zitat der Schulleiterin einer Gesamtschule wird deutlich, dass die wahrgenommene Heterogenität zu gesteigertem (schul-)pädagogischen Handlungsdruck führt – bei gleichzeitiger Sorge, an den Herausforderungen zu scheitern:

„Ja, die Herausforderung ist schon das große Ganze. Also zu sehen, dass man eine Klasse hat, in der Sprachseiteneinsteiger, also frisch Umgezogene, Ausgewanderte oder Geflüchtete sitzen, die mit ganz anderen Lebenserfahrungen und ohne Deutschkenntnisse da plötzlich sitzen. [...] Ich hab Kinder, die einen Unterstützungsbedarf haben in der Klasse [...] und die brauchen eigene, individuelle Lehrpläne. Und ich hab dann eine Klasse, in der viele Kinder der Definition Armut zuzusprechen sind und da ist leider viel zu häufig ganz viel Unerzogenheit, im wahrsten Sinne des Wortes. Und die haben keinen Unterstützungsbedarf, sind aber dennoch sehr verhaltensauffällig, weil die so mit sich selber groß werden und nicht erzogen werden. [...] Auch wenn das nur drei in einer Klasse sind, [...] die können unser Konstrukt zusammenbrechen lassen. Dann haben Sie tatsächlich leistungsstarke Kinder, die die falsche Schulformempfehlung haben und sich hier ganz schnell entwickeln, wo man sieht: ‚Boah, wenn da ein bisschen Unterstützung zu Hause ist, dann schaffen die einen tollen Abschluss.‘ Und dann kommen die abgeschulten Kinder dazu ab dem siebten Jahrgang. Und [...] dann haben Sie noch mit den Parallelwelten zu tun, also dieses: ‚Ich lass mich hier nicht erziehen. Ich bin der kleine Prinz und gehe zurück in meine Parallelgesellschaft und da darf ich den kleinen Prinzen wieder spielen, aber hier muss ich mir von einer Frau was sagen lassen.‘ So, und das Ganze zusammen, wenn man sich das so zusammen anhört, dann fragt man sich / ich frag mich da manchmal, wie kann man überhaupt Unterricht machen? Aber Sie haben ja auch gesehen, Unterricht findet statt“ (Interview_Schule 10_Schulleiterin).

In dieser Aussage fällt auf, dass die Faktoren von Vielfalt kaum in ihren intersektionalen Zusammenhängen geschildert werden – eher stehen additive Beschreibungen im Vordergrund. Damit verbunden ist ein Blick, in dem die Vielfalt der Schüler*innen überwiegend als Problem wahrgenommen wird. Defizitorientierte Beschreibungen treten vor allem dann auf, wenn ein herkömmlicher Leistungs- und Bildungsanspruch (inklusive der damit verbundenen Verhaltensanforderungen) als Maßstab des Lehrens und Lernens zu Grunde gelegt wird. Mit diesem Anspruch sind zugleich Normen gesetzt, an denen Schüler*innen, Lehrkräfte und Schulen scheitern können. In den Interviews wird sichtbar: Die Schulen bewegen sich, nicht zuletzt aufgrund ihrer Einbettung in ein marktähnlich organisiertes Bildungssystem, in welchem sie unter permanentem Rechtfertigungsdruck und im Wettbewerb um Ressourcen und Personal stehen, in einem ausgeprägten Spannungsfeld zwischen hohem pädagogischen Engagement und institutionellem Burnout. So wird einerseits von engagierten Kollegien, programmatischer Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Profilbildung, andererseits von strukturellen Män-

geln, unbesetzten Lehrer*innen-Stellen aufgrund der mangelnden Standortattraktivität, gesundheitlichen Belastungen und ausbleibender Effektivität berichtet. Die pädagogischen Akteur*innen unternehmen engagierte Versuche, schulische Bildung in Kontexten sozialer Benachteiligung zu ermöglichen. Zugleich werden in den Interviews aber auch die systemischen und personalen Grenzen dieser Möglichkeiten von Schulen stark sichtbar (vgl. Möller/Bellenberg 2017; Helbig/Nikolai 2019).

Um die wahrgenommene *Megaheterogenität* bzw. *Superdiversität* (Vertovec 2006) der Schüler*innenschaft dennoch bewältigen zu können, greifen allen voran die Schulleitungen auf die klassischen Engführungen schulischer Leistungsmeritokratie zurück. Schüler*innen werden hiernach durch klare Kategorien im schulischen Leistungsspektrum eingeordnet und die Wahrnehmung von Vielfalt wird auf ressourcenrelevante Kriterien fokussiert, durch die Fördermittel u.ä. beantragt werden können (vgl. das sogenannte „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“, Füßel/Kretschmann 1993). Dieser Ansatz bestimmt sodann auch die Wahrnehmung und Praxis vieler pädagogischer Fachkräfte. Pädagogisch diagnostizierter Förderbedarf wird insbesondere auch im Blick auf Sprachförderung wahrgenommen und in auffälliger Intersektion mit kultureller Differenz interpretiert. Natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen (Mecheril 2002) werden weiterhin mit der „Religiosität“, insbesondere der Religiosität muslimischer Schüler*innen verknüpft. Diese Verknüpfungen dienen als exotisierende und problematisierende Marker für Schüler*innen mit internationaler Geschichte. Die religiöse Dimension zeigt sich in den Augen der schulischen Akteur*innen vielfach im Modus des Konflikts bzw. der Problemhaltigkeit von Einstellungen und Verhaltensweisen, die den *muslimischen Schüler*innen* zugeschrieben werden. So wird an ihnen das Spannungsfeld von schulischer Bildungswelt und lebensweltlich (familiär gebundener, biographisch gewachsener) Religionswelt bzw. ihren normativen Deutungen, Vorstellungen und Praxen verdeutlicht:

„Also gerade unser Klientel ist doch noch sehr verfangen will ich nicht sagen, aber sehr verhaftet in diesen / in den muslimischen Denkweisen, auch teilweise die / und das sagten uns auch wirklich Islamkundler und auch oft Muttersprachler in Türkisch, also Lehrpersonen, die sagen, das hat dann mit dem Islam auch teilweise nicht viel tun, sondern mehr mit dem Glauben und Aberglauben des Dorfes, aus dem die kommen, dann am Ende mit dörflichen Traditionen, die spielen halt eine riesengroße Rolle“ (Interview_Schule_2_Stellvertr. Schulleiter, christl. RU unterrichtend).

Auf der Ebene der pädagogischen Bearbeitung von *Superdiversität* wird der manifolde Differenzierungsbedarf benannt, der jedoch kaum leistbar sei. Zielgleiches, binnendifferenziertes Unterrichten wird unter den Bedingungen von Personal- und Zeitbegrenzung sowie großer Lerngruppen zu einer überkomplexen Aufgabe für Einzelakteur*innen. Es werden Adaptivitätseinbußen oder gar totale

Dysfunktionalitäten festgestellt. Hier wird sichtbar, dass die bisherigen inklusionsbezogenen Methoden an einem Skript von Unterricht und Schüler*innenverhalten orientiert sind, das die Realität des Unterrichts nicht einfangen kann. Diese Funktionskrise führt mitunter dazu, dass der Anspruch auf inklusives Lernen aufgegeben werden muss und auf klassisch förderpädagogische Konzepte der homogenisierenden Aufteilung entlang von Förderbedarfen zurückgegriffen wird. Angesichts pädagogisch nicht zu bewältigender Heterogenität kippt das Inklusionsbemühen demnach in Richtung auf Separation. Durch leistungsbezogene Trennung findet eine Komplexitätsreduktion statt, die in einer dialektischen Gegenbewegung zu einem Qualitätsgewinn durch kleinere Gruppen, Förderunterricht und individuelleres Arbeiten führt.

Darüber hinaus wird häufig von projektartigem und fachübergreifendem Unterricht berichtet, der nicht selten durch fachfremde Lehrkräfte erteilt wird. Hier wird Komplexität auf Organisationsebene also durch die fachliche Ent-Differenzierung reduziert. Wenn sich Akteur*innen in diesem Zusammenhang jedoch nicht kompetent für bestimmte Vielfaltsdimensionen fühlen, werden damit zusammenhängende Aufgaben an die entsprechenden pädagogischen Fachkräfte delegiert. Diese Strategie ist insbesondere im Blick auf die Vielfaltsdimensionen Dis/Ability und Religion zu beobachten. Problematisch hieran: Fehlen die entsprechenden Fachkräfte, so bleiben die entlang dieser Dimensionen bestehenden Bedarfe von Schüler*innen unberücksichtigt.

Aufgrund der Rahmenbedingungen, des mangelnden Personals bzw. der mangelnden Kompetenzen des Personals können die Kinder am Ende also nur bedingt individuell gefördert werden. Es kommt zu unerfüllten Leistungserwartungen, die, so berichten die Akteur*innen, einen Nährboden für Konflikte zwischen Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern bilden. Diese Konflikte können Spiralen negativer Fremd- und Selbstzuschreibungen in Gang setzen, sich negativ auf die Leistungsmotivation der Schüler*innen auswirken und auf diesem Wege zu weiteren Lernbarrieren führen, die allen voran in Unterrichtsstörungen ihren Ausdruck finden (vgl. z.B. Rutter/Bremm/Wachs 2021). Die Akteur*innen sehen sich vor diesem Hintergrund häufig gezwungen, die klassische Bildungsarbeit zugunsten von Beziehungs- und Erziehungsarbeit hintenan zu stellen. Dies hilft, die interaktiven Probleme in der Lerngruppe abzumildern, verstärkt aber das Konfliktpotenzial, das durch den fortdauernden Leistungsanspruch besteht.

In diesem Spannungsfeld bewegt sich auch der Religionsunterricht. Bei einer rein kognitiv anspruchsvollen didaktischen Anlage läuft er Gefahr, dysfunktional zu werden und an seinen Zielen zu scheitern. Bei einer inklusiven lebensweltorientierten und erfahrungsnahen Anlage kann das Fach jedoch eine ressourcenfördernde Funktion übernehmen und einen Freiraum in der Schule eröffnen, in dem Erprobung, Entdeckung und Entwicklung möglich sind:

„Ich kann mir eigentlich kaum einen Ort vorstellen, der besser geeignet ist als den Religionsunterricht, um Inklusion zu leben. Ich habe im Inklusionsunterricht die Kinder von ganz anderen Seiten kennengelernt. Die sind sehr offen, die lassen sich auf Themen ein. Die dürfen nicht zu kognitiv sein, aber sie können sehr gerne über die emotionale Ebene gehen. Die zieht meistens. Und da verliert ja auch der Leistungsgedanke, ne, ein bisschen an Bedeutung, für die Kinder sowieso. Es ist sogar gelungen, einen Schüler, der als lernbehindert zu uns kam, mittlerweile aus dieser Förderung rauszunehmen und ihn jetzt hier in das, in das Regelschulsystem zu integrieren, aber mit der Maßgabe, dass er seinen Hauptschulabschluss bekommt. Das wäre ja schon ein Erfolg. Er hätte dann keinen Förderschulabschluss. Der/ das ging auch über den Religionsunterricht, weil er sich da als erstes geöffnet hat. [...] [U]nd da fällt auch überhaupt nicht auf, ob jemand ein Handicap hat oder nicht, sondern da lassen sich die Kinder drauf ein. Ja. Der Religionsunterricht ist ein wunderbarer Ort, um Inklusion zu leben.“ (Interview_Schule 9_Stellvertr. Schulleiter, christl. RU unterrichtend)

Demnach scheint durch die Erfahrungsnähe im Religionsunterricht die sonst übliche Verengung der Wahrnehmung aufgehoben werden zu können. Überdies besitzt die Lebensweltorientierung des Faches für die Akteur*innen insbesondere im Kontext veränderter Wissensbestände und vor dem Hintergrund der Differenzen zwischen verfasster und gelebter Religion Bedeutung. Werden diese Aspekte als Bedingungen für gelingenden Unterricht betont, verstärken sich auch die Anfragen an die konfessionelle Trennung religiöser Bildung in der Schule. Insbesondere der konfessionelle christliche Religionsunterricht wird hinterfragt. Wo er noch angeboten wird, findet er entweder in kleinen Gruppen statt oder hat sich auf die religiös heterogene Schüler*innenschaft eingestellt und damit auch sein religionspädagogisches Profil transformiert. Insgesamt haben Religions- aber auch Philosophieunterricht an den Schulen unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung keinen leichten Stand. Als Nebenfächer fallen sie mangels Ressourcen und mangels unterrichtsübergreifender Bedeutung aus den Förderkonzepten heraus.

Diskussion und Implikationen

„Arme Schulen“ im Krisenmodus: Zwischen Inklusionsanspruch und Systemzwang

Die Ergebnisse zeigen: Unter den vielen Einschränkungen, denen sich Schulen in Kontexten sozialer Benachteiligung ausgesetzt sehen, stellt die sozio-ökonomische Ungleichheit die zentrale Barriere dar. Dis/Ability hat hier – noch vor allen personal diagnostizierbaren Implikationen – eine strukturelle Dimension. Sie führt zu Herausforderungen, die Schulen mit allen verfügbaren Mitteln zwischen Engage-

ment und Überforderung zu bewältigen versuchen. Die strukturelle Vertikalität und feste Materialität dieser Dimension von Dis/Ability bestimmt in Verbindung mit der Kategorie Migration das pädagogische Handlungsfeld auf entscheidende Weise. Die Praxis der Schulen ist von einem Spannungsfeld zwischen – pointiert gesprochen – förderpädagogischer Notfallhilfe und inklusionspädagogischer Bildungsarbeit bestimmt.

Einerseits fungiert Migrationshintergrund als Problemkategorie, anhand der die pädagogischen Akteur*innen die Spezifik und Intensität der pädagogischen Herausforderungen kenntlich machen. Zugleich tritt er in der pädagogischen Bearbeitung zu Gunsten einer sonderpädagogisch interpretierten Dimension von Dis/Ability zurück, denn nur durch förderpädagogische Etikettierung können zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden (vgl. Füssel/Kretschmann 1993). Wenn diese Konstellation angesichts von Ressourcenknappheit und Problemüberhang überakzentuiert wird, droht die pädagogische Bearbeitung von Vielfalt auf eine spezifische Weise gelenkt, auf die ressourcenfähigen und sichtbar problemhaltigen Aspekte von Vielfalt eingeschränkt und überwiegend förderpädagogisch ausgerichtet zu werden (vgl. Stošić/Hackbarth/Diehm 2019).

Andererseits zeichnet sich in einigen Berichten schulischer Akteur*innen auch das Bemühen um eine inklusionsorientierte Bildungsarbeit und um einen ressourcenorientierten Umgang mit Vielfalt ab, der eine defizitorientierte Wahrnehmung von Schüler*innen verändern kann. Wenn es gelingt, die Perspektiven, Erfahrungen und Kompetenzen von Schüler*innen einzubinden, anzuerkennen und in ihrem bildenden Gehalt zu begreifen, besteht eine Chance, Barrieren zu überwinden und soziale Partizipation zu ermöglichen. Deutlich erkennbar ist aber auch, wie stark sich diese Ansätze einer lebenswelt- und gemeinwesenorientierten inklusiven Bildung immer wieder an den systemischen und strukturellen Grenzen und Barrieren sowie administrativen Regelungen reiben und brechen.

Beide Pole des Spannungsfeldes, sowohl die klassischen förderpädagogischen als auch die neueren inklusionspädagogischen Ansätze, verweisen auf die Dysfunktionalität herkömmlichen leistungsnormorientierten Unterrichtens. Die Notwendigkeit einer Veränderung der Konzepte von Unterricht, Pädagogik und Bildung tritt eklatant hervor. Deutlich wird ebenso, dass der hohe menschliche Einsatz und Veränderungswille in den Schulen sich auch an systemisch bedingten Grenzen abarbeitet und oft zermürbt wird. Spätestens an diesen Grenzen wird die gesellschaftliche und politische Dimension des Themas sichtbar. Schulen in sozial benachteiligten Lagen wird – nolens volens – zugemutet, sozialpolitische Verwerfungen auszubügeln. Sie sind aber mit dieser Aufgabe überfordert und/oder nicht angemessen ausgestattet (vgl. Möller/Bellenberg 2017).

Konfessioneller Religionsunterricht in der Krise und die Notwendigkeit, religiöse Bildung in der Schule neu zu denken

Als Religionspädagog*innen sehen wir mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Krise des konfessionellen Religionsunterrichts. Unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung und Vielfalt wird er entweder in seiner pädagogisch-didaktischen Ausrichtung *von innen* ausgehöhlt oder nähert sich *nach außen* bereits anderen Formaten religiöser, philosophisch-ethischer Bildung an. Teilweise hat er bereits zu neuen Varianten religiöser Bildung in der Schule geführt (vgl. auch Rothgangel/Lück/Klutz 2016; Knauth/Vieregge 2018). Vor diesem Hintergrund erkennen wir die besondere Notwendigkeit einer vielfaltsorientierten und kontextsensiblen religiösen Bildung in der Schule.

Sehr deutlich in den Interviews wird: Die institutionsbezogene Blickverengung auf problematische Facetten von Religion und damit verbundene Problemattribuierungen, die vornehmlich einer Religion gelten, führen zu einem Verlust der Wahrnehmung für die Vielfalt religionsbezogener Phänomene in den Lebenswelten von Schüler*innen. Sie verstellt die Möglichkeit zu einer pädagogischen Aufnahme der Potenziale von religionsbezogenen Deutungswelten und Praxen. Der ebenfalls stattfindende vielfaltsbedingte Transformationsprozess von Religion und religiöser Bildung an den Schulen ist sowohl didaktisch-konzeptionell als auch in Bezug auf die fachlichen Organisationsformate ernst zu nehmen. Die neue superdiverse Vielfalt, von der in den Interviews immer wieder die Rede ist, zeigt sich auch in den religions- und wertebezogenen Fächern wie Praktische Philosophie in sich vervielfältigenden religiösen Hintergründen. Hier wird erkennbar, dass das soziale und ökonomische Setting der Schüler*innen auch den Horizont von Interessen und Bedeutungen präformiert und curricular vorgegebene bzw. religionsdidaktisch eingespielte Themen- und Wissenskataloge als kaum anschlussfähig erscheinen (vgl. Lütze 2011). Diese Diskrepanz wird von den Religionslehrenden oft als Entfernung bzw. als Entfremdung des Religionsunterrichts von den Lernenden wahrgenommen. Umgekehrt gelingt Religionsunterricht dort, wo er ‚nah dran‘ ist an den Subjekten, ihren Erfahrungen und Lebenswelten, kreativ im Hinblick auf Unterrichtsformen agiert, mehrperspektivisch bei den Inhalten ansetzt, statt kognitiv anspruchsvoller Zugänge „die emotionale Ebene“ (Interview_Schule 9_Stellvertr. Schulleiter) wählt und durch religionsbezogene Angebote eine Kultur schafft, in der sich Lernende mit ihren vielfältigen Bedeutungen und Weltzugängen aufgehoben und eingebunden wissen und fühlen können (vgl. Müller-Friese 2001). Konzeptionell laufen die in den Interviews gegebenen Hinweise darauf hinaus, das klassische Konzept und Angebot von religionsbezogener Bildung mindestens um jene Bildungsgehalte zu ergänzen, die bei den Lernenden lebensweltlich zuhanden oder lebenspraktisch erschließbar und relevant sind (vgl. Knauth 2017). Dies gilt auch für die anderen Vielfaltsdimensionen sowie die anderen Fächer und muss nicht zu einer Delegitimierung des klassisch-bürgerlichen

Bildungskanons führen. Es könnte aber einen Prozess einleiten, die Normativität kanonisierten Schulwissens mit dem Ziel zu reflektieren, lebensweltlich, familiär und im Erfahrungswissen von Schüler*innen aufbewahrte Bildungsgehalte als ernst zu nehmende Elemente des schulischen Bildungsauftrages zu betrachten.

In diesem Zusammenhang werden zunehmend auch die fachlichen Organisationsformate in den natur-, gesellschafts- und geisteswissenschaftlichen Lernbereichen in Frage gestellt. Die Lehrkräfte handeln gegenwärtig unter der strukturellen Prämisse, dass angesichts heterogener Lerngruppen die fachlichen wie organisatorischen Formate dysfunktional geworden sind. Im Blick auf die religiöse und ethische Bildung sind bereits verschiedene Varianten etabliert, die religionsbezogene und weltanschauliche Vielfalt zu steuern versuchen. Jedoch haben diese z.B. im Falle eines katholischen Religionsunterrichts mit ausschließlich muslimischen Schüler*innen nichts mehr gemein mit den Ausgangsintentionen konfessionellen Religionsunterrichts. Auffällig an den von den Lehrkräften berichteten Erfahrungen mit Organisationsformaten ist, dass das Fach Praktische Philosophie dort, wo es an den Schulen angeboten werden kann, den funktionalen Erfordernissen einer heterogenen Schüler*innenschaft eher gerecht zu werden, scheint als ein auf konfessionelle Trennung setzender evangelischer oder katholischer Religionsunterricht. Auffällig ist auch, dass Schulen entweder Islamischen Religionsunterricht oder Praktische Philosophie als Ersatz- bzw. Alternativfach zum Religionsunterricht anbieten und diese Fächer gleichsam als funktionale Äquivalente zum christlichen Religionsunterricht betrachtet zu werden scheinen. Es wird jedenfalls mit einer Ausnahme von keiner Schule berichtet, die beide Angebote gleichermaßen vorhält.

Die explorative Analyse der Wahrnehmungen und konzeptionell-pädagogischen Bearbeitungen von Religion sowie anderer Vielfaltsdimensionen an Schulen im Kontext von sozialer Benachteiligung erlaubt uns einen Blick in bereits stattfindende Transformationen und womöglich sogar in zukünftige Entwicklungen. Die Gestalt von Vielfalt entlang ihrer unterschiedlichen, sich teils überkreuzenden und überlappenden Dimensionen sowie in ihrer jeweils kontextspezifischen Konstitution durchläuft in der postmigrantischen Gesellschaft (Foroutan 2019) einen Wandel, der in den *Hotspots* der Vielfalt bereits jetzt schon beobachtet werden kann. Für das Verständnis und die Formate von Bildung in der Schule kann und wird dies nicht ohne Folgen bleiben. Die untersuchten und berichteten Praxen an Schulen in sozial benachteiligten Lagen zeigen bereits jetzt die zunehmende Dysfunktionalität überlieferter Konzepte und Formate sowie einen konzeptionellen und organisatorischen Transformationsprozess, der noch nicht abgeschlossen ist. Wissenschaft und Ausbildung haben diese Prozesse bislang zu selten und zu wenig wahr- und ernstgenommen und sind deshalb um der Passungsfähigkeit ihrer Angebote Willen gut beraten, sie zu begleiten und von ihnen zu lernen, um sie in Zukunft besser unterstützen zu können.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Farwick, A. (2012): Segregation. In: F. Eckardt (Hrsg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 381-419.
- Foroutan, N. (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Witterschlick: Marg. Wehle.
- Helbig, M. & Jähnen, S. (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten, WZB Discussion Paper, No. P 2018-001, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online unter: <http://hdl.handle.net/10419/179001>.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2019): Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins, WZB Discussion Paper, No. P 2019-002, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online unter: <http://hdl.handle.net/10419/194005>.
- Isaac, K. (2011): Neues Standorttypenkonzept – Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, 63 (6), 300-301.
- Kleining, G. (1994): Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis. Hamburg: Fechner.
- Knauth, Th. (2015): Inklusive Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven. In: I. Nord (Hg.): Inklusion im Studium der evangelischen Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 48-67.
- Knauth, Th. (2017): Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation?. In: K. Lindner; M. Schambeck; H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg i.Br.: Herder, 193-212.
- Knauth, Th. (2018): Kontextbezogene Unterrichtsforschung – Ansätze, Methoden und Ergebnisse. In: M. Schambeck & U. Riegel (Hrsg.): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg i.Br.: Herder, 158-178.
- Knauth, Th. & Vieregge, D. (2018): Religious Diversity and Dialogue in Religious Education. A Comparative Case Study in Duisburg and Hamburg. In: J. Igrave; Th. Knauth; A. Körs; D. Vieregge & M. von der Lippe (Hrsg.): Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education. Münster/New York: Waxmann, 183-230.
- Knauth, Th.; Möller, R. & Pithan, A. (Hrsg.) (2020): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster: Waxmann.
- Lütze, F. M. (2011): Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Mecheril, P. (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: *Tertium comparationis*, 8 (2), 104-115.
- Möller, G. & Bellenberg, G. (2017). Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Müller-Friese, A. (2001): Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Powell, J. J. W. (2015): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In: A. Waldschmidt & W. Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: transcript, 321-344.

- Rothgangel, M.; Lück, C. & Klutz, P. (2016): *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- RuhrFutur gGmbH/Regionalverband Ruhr (2020): *Bildungsbericht Ruhr 2020. Bildung in der Region gemeinsam gestalten*. Online unter: <https://bildungsbericht.ruhr/>.
- Rutter, S.; Bremm, N. & Wachs, S. (2021): *Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage*. In: I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.): *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Weinheim: Beltz Juventa, 277-300.
- Stošić, P.; Hackbarth, A. & Diehm, I. (2019): *Inklusion versus Integration im Kontext von Migration und Behinderung: Zur Herstellung ableistisch codierter Differenz in der Schule*. In: J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J. A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 49-70.
- Vertovec, S. (2006): *Super-diversity and its implications*. Online unter: <http://www.compas.ox.ac.uk/publications/wp-06-25.shtml>.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hrsg.) (2007): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript.