



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Gasser, N. (2019). „Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?“ Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 7, 7-17.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2019.066>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Nathalie Gasser, 2019

„Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?“

Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext

Nathalie Gasser

In dem Beitrag wird basierend auf einem Dissertationsprojekt anhand von zwei Fallbeispielen aufgezeigt, wie sich die Differenzkategorie „Muslimin“ in Bildungsbiografien von Secondas im pädagogischen Kontext manifestiert: Einerseits als soziale Zuordnungspraxis, welche Subjekte hervorbringt und positioniert und andererseits in der Zuschreibung eines Expertinentums „für Islam“, welche den omnipräsenten Rechtfertigungs- und Positionierungszwang, dem Muslim_innen gesellschaftlich ausgesetzt sind, reproduziert. Der Beitrag will exemplarisch bildungsbiografische Erfahrungen von Lernenden im Anschluss an hegemoniale Deutungspraxen von Lehrpersonen aufzeigen.

S'appuyant sur un projet de thèse et à partir de deux études de cas, cette contribution met en évidence de quelle manière la catégorie différenciatrice de „musulmane“ se manifeste dans des biographies de la formation de *Secondas* en contexte pédagogique. La catégorie se présente d'une part comme un outil de catégorisation sociale qui met sur le devant de la scène et positionne des sujets; d'autre part, la catégorie assigne une expertise „sur l'islam“ qui reproduit une nécessité omniprésente de justification et de positionnement à laquelle les musulman·e·s sont socialement exposé·e·s. En travaillant sur des cas concrets, la contribution explore les expériences biographiques d'apprenantes en lien aux pratiques interprétatives hégémoniques mises en oeuvre par les enseignant·e·s.

Based on a dissertation project and with reference to two case studies, the contribution highlights how the differential category of „Muslima“ is manifested in the educational biographies of *Secondas* in a pedagogical context. On the one hand, the category can work as a tool of social categorisation, which brings forward subject positions. On the other hand, the category assigns an expertise „for Islam“ which reproduces the omnipresent necessity of justification and positioning to which Muslims are socially exposed. Analysing concrete cases, the contribution explores the biographical experiences of learners in relation to the hegemonic interpretative practices of teachers.

1 Einleitung

In gesellschaftspolitischen Diskursen ist in den letzten Jahren ein Trend auszumachen, Differenzen vermehrt entlang religiöser Grenzen zu konstruieren (Sökefeld, 2011, S. 271). „Religion“ wurde in diesem diskursiven Kontext zunehmend zu einer zentralen Interpretationskategorie, sowohl für negativ als auch positiv betrachtete individuelle und kollektive Handlungsweisen, insbesondere solcher von Migrantinnen und Migranten (Behloul, 2010, S. 45). Mecheril und Thomas-Olalde (2018, 2011) sprechen von einer diskursiven Praxis des „religiösen Otherings“ (2018, S. 191; 2011, S. 45), die das Ziel verfolgt, die Grenze zwischen einer „ – mehr oder weniger expliziten – ‚Wir-Gruppe‘ und ‚den Andern‘ zu markieren und zu verobjektivieren“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 46). Im homogenisierenden Islamdiskurs lässt sich zudem eine dominante, differenzkategoriale Geschlechtskonstruktion beobachten, welche als unveränderbares Wesensmerkmal ‚des Islam‘ dargestellt wird (Allenbach & Müller, 2017, S. 273; Marx, 2008, S. 55). Es kursiert das diskursive Bild einer von Zwang dominierten „armen, unterdrückten muslimischen Frau“ und ihrem Pendant, einem unterdrückenden, Zwang ausübenden „frauenfeindlichen muslimischen Mann“ (Kaya, 2013, S. 120). Diese Differenzkategorien kommen nicht nur, aber auch im Bildungsbereich zum Ausdruck (Gasser, 2019).

Vorliegender Beitrag beruht auf einer Dissertation (Gasser, 2019), die untersuchte, ob und wie sich eine diskursive Differenzkategorie „Muslimin“ in Bildungsbiografien von jungen Secondas in der Deutschschweiz manifestiert. Im Zentrum der Untersuchung stand die Frage, ob und wie Bildungsbiografien adoleszenter Secondas im Kontext des gegenwärtigen Islamdiskurses vorstrukturiert bzw. eingeschränkt werden, wie sie ihre (bildungs)biografische Positionierung

aushandeln, darstellen und reflektieren und welche Rolle die (diskursive) Differenzkategorie „Muslimin“ hierbei spielt. Um den jungen Frauen Raum für die Darstellung eigener Relevanz- und Deutungssysteme innerhalb ihrer sozialen Räume zu geben, wurde für das Forschungsvorhaben ein ethnografischer Ansatz gewählt. Kern des Zugangs zum Feld bildete die Methodik einer *multi-sited ethnography*, wie Marcus (1995) sie in Abgrenzung zur klassisch ethnographischen Vorgehensweise¹ vorschlug. Wie bei einer ethnographischen Herangehensweise üblich, kam bei der Datenerhebung ein Methodenmix zum Zuge. Leitend war ein kombiniertes zirkuläres Verfahren von teilnehmender Beobachtung in multiplen sozialen und auch virtuellen Feldern² verbunden mit themenzentrierten (bildungs)biografischen Interviews sowie einer diskursiven Dokumentenanalyse in Bezug auf die Differenzkategorie „Muslimin“. Die kontinuierliche, zirkuläre Auswertung erfolgte mit *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1996) und wurde durch biografische Fallrekonstruktionen ergänzt. Die Befragung der Frauen zu ihren bildungsbiografischen Prozessen erfolgte retrospektiv. Die rund zwanzig dem Sample angehörenden Secondas waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 18 und 32 Jahre alt und somit in einem Alter, in dem sie in der Lage sind, „kritisch ihre soziale Position, ihren Akteur-Spielraum und ihr Selbst im Verhältnis zu andern [zu] reflektieren“ (Nökel, 2002, S. 19).

Dass der dominante Diskurs um Religion auch den schulischen Raum erfasst hat, dürfte angesichts des laufenden Islamdiskurses nicht weiter erstaunen. Lingen-Ali und Mecheril sprechen gar von einer „Muslimisierung“ des schulischen Raumes, welche Subjekte hervorbringt und diese positioniert (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 18). Wie sie darlegen, bildet die Differenzkategorie Religion zusätzlich einen „Zugehörigkeitscode [...], mit dem Personen als natio-ethno-kulturell Andere markiert werden“ (ebd., S. 17). Anhand der erhobenen Daten lässt sich rekonstruieren, dass sich die Differenzkategorie „Muslimin“ in den Bildungsbiografien der jungen Secondas besonders deutlich in den folgenden zwei bildungsbiografischen Lagen manifestiert: Erstens als wirkmächtige, *strukturelle Bildungsbarriere* in der dualen Berufsbildung hinsichtlich des religiösen Symbols *Hijab* und zweitens als *soziale Deutungspraxis* (vgl. ebd.) im schulischen Feld. Im vorliegenden Beitrag soll nur auf Letzteres eingegangen werden.

Als *soziale Deutungspraxis* (Lingen-Ali & Mecheril, 2016) lässt sich die Differenzkategorie „Muslimin“ im pädagogischen Kontext in den Narrationen der jungen Frauen in zwei unterschiedlichen Variationen rekonstruieren:

- a) einerseits als soziale Zuordnungskategorie, welche Subjekte hervorbringt und positioniert;
- b) andererseits in Form einer Zuschreibung eines Expertinentums „für Islam“, welche den omnipräsenten Rechtfertigungs- und Positionierungszwang, dem Musliminnen gesellschaftlich ausgesetzt sind, reproduziert.

Im Folgenden sollen die beiden Variationen dieser sozialen Deutungspraxis ausgeführt und verdeutlicht werden, erstere am Fallbeispiel von Lorana³ und letztere am Fallbeispiel von Ardita.

2 Fallbeispiel Lorana: Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Zuordnungskategorie

Lorana kam als Kind aus einem Land in Ex-Jugoslawien per Familiennachzug in die Schweiz, wo ihr Vater zuvor während Jahren als Saisonnier⁴ arbeitete. Loranas Sozialisation war stark durch traditionelle Familien- und Rollenbilder geprägt. Demgegenüber spielte ihre religiöse Sozialisation eine eher untergeordnete Rolle:

Ja vom Glauben her, wie gesagt, meine Familie ist nicht so religiös. Klar man hat gelebt, wie alle anderen, meine Mutter zieht ein Kopftuch an....Aber sie haben auch nicht so viel Ahnung von Religion. Sie haben das mehr so kulturell gemacht. (Lorana, A 44)

Lorana beschreibt ihre Familie als eher „distanziert“ religiös (vgl. Stolz, Schneuwly Purdie, Engelberger & Kruggeler, 2014, S. 75–76). Lorana deutet die religiöse Praxis ihrer Eltern retrospektiv vor dem Hintergrund ihres eigenen, neu erworbenen Religionsverständnisses als Seconda in der Schweiz. Ihr eigenes Religionsverständnis geht, wie

¹ In einer globalisierten Welt, so lautete das zentrale Argument von Marcus, könne das ethnographische „Feld“ nicht länger „single-sited“ definiert werden, sondern müsse global agierenden Lebenswelten ethnographisch erforschen können und so „multi-sited“ erfolgen (Marcus, 1995, S. 98).

² Z. B. Internetseiten, Blogs, Whats-App-Gruppen, Facebookseiten, YouTube-Filme, etc.

³ Selbstverständlich handelt es sich bei allen erwähnten Namen um Pseudonyme.

⁴ Saisonniers kamen zunächst mit einer Kurzaufenthaltsbewilligung (für eine „Saison“, daher der Name) während max. neun Monaten via das sogenannte „Saisonnierstatut“ in die Schweiz. Das Saisonnierstatut wurde 1934 mit dem Bundesgesetz über Aufenthalt und Niederlassung in der Schweiz eingeführt und 2002 abgeschafft (Arletta, 2012, o. S.). Das Statut entstand im Kontext einer Migrationspolitik, die sich einerseits den wirtschaftlichen Bedürfnissen des Arbeitsmarkts anpassen und gleichzeitig dem politischen Druck fremdenfeindlicher Kreise entsprechen wollte (ebd.).

das vieler Secondas und Secondos, mit einer Abgrenzung zur Religiosität der Elterngeneration sowie einer zunehmenden Intellektualisierung bzw. Systematisierung der eigenen Religiosität einher (vgl. zu diesem Prozess auch Schlieter, Kind Furger & Lauener, 2011, S. 8) bei tibetischen Migrantinnen der zweiten und dritten Generation in der Schweiz. So schreibt sie das Kopftuchtragen der Mutter mehr einem tradierten, kulturellen Brauch zu als einer primär religiös motivierten Praxis. In Loranas Aussage wird zudem deutlich, dass auch sie implizit von einer Trennung von „Kultur“ und „Religion“ ausgeht und von der Vorstellung, dass die Elterngeneration eine von „Kultur“ durchsetzte „Religion“⁵ praktiziere und tradiere. Ihre religiöse Sozialisation schildert sie wie folgt:

[I]ch habe gewusst, wir machen *Ramadan*, wir fasten, wir tun [...] wir brechen das Fasten ja und [...] mehr von meinem Glauben habe ich gar nicht so richtig gewusst. [...] Einfach nur die Rituale, die man gemacht hat. Man hat von den Eltern etwas gesehen oder von den Grosseltern etwas gesehen, aber so richtig erklärt worden ist mir das eigentlich nie. (Lorana, A 42)

Lorana beschreibt ihre religiöse Sozialisation als eine sich primär auf die Ritualebene beziehende Sozialisation, welche sie intellektuell nicht genau fassen konnte. In Loranas Familie wurde eine Form von *lived religion* (McGuire, 2008) gelebt und tradiert, die von Bräuchen und (Glaubens)traditionen des Umfeldes, in dem die Eltern geboren wurden, geprägt wurde. Ihre Eltern besuchten im Alltag weder die Moschee noch waren sie Mitglieder eines religiösen Vereins; Lorana verfügt über keine formelle religiöse Bildung. In ihren Narrationen konnte ein weiterer Aspekt ihrer religiösen Sozialisation rekonstruiert werden, nämlich, dass es für sie als Kind eine Selbstverständlichkeit darstellte, unterschiedliche „Gotteshäuser“ zu kennen und auch an unterschiedlichen Orten zu beten. Im Dorf, in dem Lorana ihre frühe Kindheit verbrachte, lebten Muslim_innen und Christ_innen ihren Glauben Seite an Seite:

Ich habe beides noch ein bisschen gekannt. Aber da wir [...] in unserem Dorf auch Kirchen haben, habe ich natürlich auch oft Kirchen besucht und ich bin auch dort beten gegangen. (Lorana, A 42)

Lorana verfügte via ihre religiöse Sozialisation über einen offenen Zugang zu Glaubenstraditionen und religiöser Praxis und nicht über ein geschlossenes Religionsverständnis, das sich auf eine einzige, in sich „abgeschlossene“ religiöse Tradition beschränkte. Auch in der Schweiz behielt sie diese offene Haltung hinsichtlich religiöser Praxis bei, so beschreibt sie beispielsweise, wie sie jeweils auf ihrem Schulweg zu einer katholischen Madonnenstatue betete:

Auf meinen Schulweg hat es eine Kirche gehabt [...] und draussen hat es [...] so wie ein Monument oder wie sagt man dem [...] ich weiss nicht, ob es eine Nonne oder Maria gewesen ist [...] und jedes Mal, wenn ich in der Schule gewesen bin, weil damals habe ich auch Deutsch nicht so richtig gekonnt, bin ich dort angehalten und habe zu Gott gebetet. Durch die Statue, habe ich irgendwie das Gefühl gehabt, die hört mich und schickt das weiter (lacht). (Lorana, A 43)

Wie aus dieser Aussage deutlich wird, spielte es für Lorana keine Rolle, an welchen religiösen „Monumenten“ und unter zu Hilfenahme welcher Symbolik sie ihre religiöse Praxis ausübte. Aus ihrer Perspektive als Kind war es relevant, dass sie mittels eines religiösen Symbols zu Gott beten konnte. Das tägliche Ritual des Betens zu Gott auf dem Schulweg via einem religiösen Symbol „ob es Nonne oder Maria gewesen ist“ verlieh ihr in dieser ersten schwierigen Anfangszeit in der Schule ohne grosse Deutschkenntnisse Halt und das Gefühl, „gehört“ zu werden. Durch das lachende Erzählen des letzten Satzes wird deutlich, wie sich Lorana heute etwas von dieser Annahme ihrer Kindheit distanziert. Hinsichtlich dieser offenen Auslegung von religiöser Praxis und ihres Religionsverständnisses sollte Lorana jedoch bald eines besseren belehrt werden: Die Zuschreibung zu einer (einzig) religiösen Tradition erfolgte für Lorana erstmals fremdbestimmt: durch einen Lehrer ihrer Realschulklasse. Sie schildert dieses Erlebnis heute als Teil ihrer religiösen Sozialisation:

Das Lustige ist gewesen, als wir in die Schweiz gekommen sind. Das erste Mal in meinem Leben bin ich konfrontiert worden mit meinem Glauben sozusagen. Und das weiss ich noch, als mich mein Lehrer gefragt hat: Was ist dein Glauben? [...] Und ich so [...] äh [...] Ja, Gott? (lacht). Das war mein Glauben, ich glaubte an Gott. Dann sagt er: Nein. Jeder Mensch hat seine eigene Richtung oder [er] versucht mir ein bisschen zu erklären und nachher habe ich gesagt: Ich weiss es nicht, ich muss meinen Vater fragen (lacht). Und nachher bin ich nach Hause gegangen und habe gesagt: Du Papi, was haben wir für einen Glauben? Und nachher sagt er, ja Moslem. Und

⁵ Ich führe diese Begriffe hier in Anführungsstrichen um zu unterstreichen, dass es sich um Akteur_innen-Konzepte handelt, die von *geschlossenen Begriffen* von „Kultur“ und „Religion“ ausgehen, die ich auf der Ebene der Analyse so nicht verwende (vgl. Unterscheidung der „Kategorien der Analyse“ und den „Kategorien der Praxis“, Brubaker & Cooper, 2007, S. 52–55).

ich sage ja, der Lehrer hat mir Moslem und Islam erwähnt und nachher sage ich, aber Moslem und Islam was ist denn das? Und dann sagt [mein Vater]: Ja, das ist dasselbe eigentlich. Darauf sage ich: Aber wieso weiss ich von dem gar nichts? (lacht). Danach sagt er, ja, das ist wie selbstverständlich, du bist dort geboren und du lebst das einfach weiter (lacht) [...] Ja, es ist wirklich so lustig damals gewesen und danach bin ich eben in die Schule gegangen und habe ein bisschen erzählt, ja das ist mein Glaube. Der Lehrer hat natürlich schon Bescheid gewusst, das es das ist (lacht). Aber ich nicht so [...] dann habe ich mich angefangen mehr so ein bisschen Gedanken zu machen. Aha [...] ich habe doch einen anderen Glauben. Es ist Gott, also es ist ein Weg, Gottes Weg, aber trotzdem etwas anderes. (Lorana, A 43)

Aus Loranas Perspektive als Kind und durch ihre offene religiöse Sozialisation stellte der Glaube in erster Linie einen „Glauben an Gott“ dar. Dass der zweite Teil des Satzes, indem sie ihre Antwort auf die Frage der Lehrperson schildert, als Frage formuliert ist („Ja, Gott?“), kann dahingehend gedeutet werden, dass Lorana bereits davon ausging, dass die Antwort, sie glaube an Gott, die Lehrperson nicht befriedigen wird. Aufgrund ihrer bisherigen religiösen Sozialisation kam Lorana bis anhin nicht in die Lage – so kann aus der Aussage geschlossen werden – gegenüber Dritten näher zu definieren, welcher religiösen Tradition sie sich zuordnete, bzw. was sie unter „Glauben an Gott“ verstand. Durch die Konstruktion religiöser Differenz im Unterricht seitens der Lehrperson wurde Lorana gemäss ihren biografischen Erfahrungen erstmals mit der Kategorie einer „Religionszugehörigkeit“, die sie erst einmal zu Hause erfragen musste, konfrontiert. Das Beispiel illustriert, was ein „religiöses Othering“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 187; 2011, S. 45), bei welchem Lorana als Lernende mittels Religion als Zugehörigkeits- und Ausschlusscode im pädagogischen Kontext markiert wurde (vgl. Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 18), bewirkte: Loranas offenes Verständnis von Religion wurde seitens der Lehrperson klar der Kategorie Islam zugeordnet, sie wurde also sozusagen „fremdmuslimisiert“, respektive als Muslimin klassifiziert.

Wie anhand dieses Beispiels aufgezeigt werden kann, dient die Differenzdimension *Religion* nicht nur in politischen Debatten, sondern auch im pädagogischen Feld als Differenzmarker und als soziale Unterscheidungspraxis (ebd.). Hierbei ist das im Islamdiskurs vorherrschende „religiöse Othering“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 187; 2011, S. 45) leitend, wonach Muslim_innen pauschal als homogene Gruppe und der Islam als „andere“, fremde Religion konstruiert wird. Meist kommt hierbei zusätzlich noch der Antagonismus säkularer Westen vs. muslimische Länder zum Tragen (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 18). Lingen-Ali und Mecheril weisen zudem auf den interessanten Aspekt hin, dass der Differenzmarker Religion primär für religiös orientierte Migrant_innen muslimischen Glaubens verwendet wird, während im Vergleich dazu religiös orientierte Migrant_innen christlichen Glaubens tendenziell eher Nationen zugeordnet werden (ebd.).

Obwohl Lorana diese Episode lachend schildert, deutet dennoch der prominente Platz, der dieses Erlebnis innerhalb der Narration ihrer religiösen Sozialisation und in ihrer Migrationsgeschichte einnimmt, darauf hin, dass diese Fremdzuschreibung ein einschneidendes Erlebnis für sie darstellte. So verschloss die Zuschreibung der Lehrperson den Blick auf Loranas reale lebensweltliche religiöse Praxis. Sie, die täglich betete, musste ihren Vater fragen gehen „aber Moslem und Islam was ist denn das?“ und „wieso weiss ich von dem gar nichts?“. Gerade durch die lachende Schilderung dieser Erfahrung wird eine gewisse Irritation deutlich, die Lorana hinter der Belustigung versteckt („Ja es ist wirklich so lustig damals gewesen“). Sie fühlte sich gewissermassen in die Ecke einer Unwissenden gedrängt, während ihr Vater ihr erklärt, dass sie nichts davon wisse, weil es „wie selbstverständlich sei“, es nie expliziert wurde, da sie so sozialisiert wurde („du lebst das einfach weiter“). Lorana sah sich also gezwungen, sich der sozialen Deutungspraxis und der schulischen Erwartungshaltung der Lehrperson zu beugen und ging am nächsten Tag in die Schule und hat „ein bisschen erzählt, ja das ist mein Glaube“. Das „religiöse Othering“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 45) seitens der Lehrperson wurde von Lorana also aufgenommen und reproduziert. Im Kontext von solchen Fremdzuschreibungen werden Schülerinnen also plötzlich „zu ‚Muslimen‘ [innen] und ‚Nicht-Muslimen‘ [innen] [...], wobei unter Bedingungen einer potenziell und tendenziell antimuslimischen Kultur dieser Lernprozess auch einer ist, in dem die Kinder in das Schema von Höher- und Minderwertigkeit eingeführt werden“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 195). Dies wird dadurch deutlich, dass sie sagt, „Aha [...] ich habe doch einen anderen Glauben. Es ist Gott, also es ist ein Weg, Gottes Weg, aber trotzdem etwas anderes“. Die Fremdzuschreibung führte also bei Lorana dazu, dass sie selbst begann, ihren Glauben als „etwas anders“ anzusehen.

Die Art der Manifestation der Differenzkategorie „Muslimin“, wie sie in Loranas bildungsbiografischen Narrationen rekonstruiert werden konnte, deutet meines Erachtens auf einen geschlossenen Religionsbegriff der Lehrperson hin. Kalpaka (2006) beschreibt in ihrem Aufsatz *Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz* die Wirkung von Kulturalisierung und die ausschliessenden Effekte eines statischen Kulturbegriffs im pädagogischen Kontext. Sie legt dar, wie ein geschlos-

sener, statischer Kulturbegriff verhindert, dass Personen und ihre Handlungsgründe differenziert wahrgenommen werden. Eine solcher Kulturbegriff führt das Handeln von Schüler_innen monokausal auf Kultur zurück. Dadurch wird „meistens verhindert, das Handeln als Antwort auf erlebte Widersprüche aufzufassen und weitere Fragen bezüglich der erlebten Widersprüche zu stellen, so dass bedeutsame Lebensbedingungen zum Teil unerkannt bleiben“ (Kalpaka, 2006, S. 396). Ein geschlossener, essentialisierender Religionsbegriff verhindert – analog zu den von Kalpaka (2006) beschriebenen ausschliessenden Effekten eines statischen Kulturbegriffs – im pädagogischen Feld, dass Lernende und ihre realen Lebenswelten und Handlungsgründe differenziert wahrgenommen werden. Lorana verfügte bis anhin über ein offenes Verständnis von Religion, sie betete zu Madonnen und ging in Kirchen und Moscheen. Sie glaubte an Gott und definierte dies als ihren Glauben. Die aus der bildungsbiografischen Narration von Lorana rekonstruierte Zuschreibungspraxis der Lehrperson liess jedoch eine solche prinzipielle Offenheit des Religionsbildes offenbar nicht zu. Lingen-Ali und Mecheril (2016, S. 22) ist beizupflichten, wenn sie feststellen, dass die Zuordnung bzw. Markierung von Menschen durch Religion (bzw. religiöse Traditionen), insbesondere durch „den Islam“ eine ungerechtfertigte *Eindeutigkeit* suggeriert. Eine solche Kategorisierung verschliesst den Blick vor „multireligiösen Familien“ und anderen „synchronen Vervielfältigungen und womöglich Verschmelzungen“, sowie des Abstandnehmens vom religiösen Glauben (ebd., S. 22). In diesem Kontext wird die Differenzkategorie „Muslimin“ zu einer Kategorie der sozialen Zuordnung (Lingen-Ali, 2012), welche Subjekte hervorbringt und positioniert. Wie aus den bildungsbiografischen Narrationen der jungen Secondas meines Samples rekonstruiert werden konnte, werden ihre Lebenswelten von Lehrpersonen tendenziell als stereotyp rezipiert, während die Lebenswelten ihrer christlich sozialisierten Mitlernenden und deren Verhältnis zu Religion durchaus als plural und pluralisiert wahrgenommen werden. Bei ihren christlich sozialisierten Peers stellt die Möglichkeit, nicht religiös zu sein, eine selbstverständliche hypothetische Deutungspraxis bzw. Deutungsoption der Lehrpersonen dar, während – gemäss der Narrationen der jungen Frauen – auch bei säkular orientierten Secondas, deren Eltern aus einem von den Lehrpersonen mit „Islam“ assoziierten Land eingewandert sind, tendenziell von einem „religiösen Selbst“ ausgegangen wird. Diese ungleichen Deutungspraxen reproduzieren gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und Ausschlussverfahren hinsichtlich der Differenzkategorie „Muslimin“ im pädagogischen Kontext.

3 Fallbeispiel Ardita: „Expertin für Islam“

Eine zweite Form der Manifestation der Differenzkategorie „Muslimin“ in den Bildungsbiografien der untersuchten Frauen stellte, wie sich rekonstruieren liess, die Pädagogisierung von Differenz im schulischen Feld via der Rolle eines Expertinentums „für Islam“ – einer „Expertin für Islam“ dar. Diese Expertinnenrolle führte zu einer allgemeinen Erwartungshaltung gegenüber den Frauen, gemäss derer sie nicht nur über sämtliche religiösen, sondern auch über jegliche, „dem Islam“ und der „arabischen Kultur“ zugeschriebene Belange⁶ Auskunft geben können sollten. Verstärkt in diese Rolle hineingedrängt wurden die jungen Frauen jeweils, wenn gesellschaftspolitische Ereignisse oder Debatten (wie bspw. die sogenannte „Burka-Debatte“), aber auch terroristische Anschläge die Tagespresse beherrschten. Wie in den biografischen Erzählungen der jungen Frauen deutlich wurde, bestand die Erwartung seitens der Lehrpersonen und Peers jeweils nicht nur darin, dass sie zu sämtlichen Themen Auskunft geben können, sondern auch, dass sie sich jeweils dazu positionieren. Ardita, eine andere Frau meines Samples, bringt diese Form der Zuschreibung auf den Punkt, indem sie ihre Rolle im Gymnasium hinsichtlich der Debatte um die Minarettinitiative („Initiative gegen den Bau von Minaretten“) beschreibt:

Und dann plötzlich als es aufgekommen ist, als die Debatte aufgekommen ist, bin ich sozusagen das Angriffsschild gewesen, weil alle das Gefühl hatten, ja ich müsste das doch Alles wissen. Ich meine, ich komme ja von dort. Ich bin ja so jemand, ich bin ja Muslimin, ich bin ja Ausländerin, ich müsste es eigentlich wissen [...] und darum bin ich die ganze Zeit so mit Fragen bombardiert worden. Und dann, als die Leute zuerst auf mich zugekommen sind und mich gefragt hatten, ja, [...] was sagst denn du dazu? Und stimmt das überhaupt, kann das überhaupt sein, und was sagt der Koran dazu? Ist es nicht so, dass Frauen unterdrückt werden? Und dann bin ich so gewesen, woow, das stimmt also überhaupt nicht [...] und dann ja [...] habe ich selbst angefangen, mich einzulesen. Aber nicht, weil ich gefunden habe, ich will jetzt unbedingt, sondern eher weil ich gefunden habe, ich muss, um zu wissen, was ich sagen muss. (Ardita, A 50)

⁶ Diese können religiöse Pflichten und Praxen, Feiertage, Koraninhalte aber auch andere „der arabischen Kultur“ zugeschriebene Themen wie Mädchenbeschneidung, Frauenunterdrückung und nicht zuletzt auch weltpolitische Konflikte und tagespolitische Ereignisse, sowie terroristische Anschläge umfassen.

In dem Ausdruck „Angriffsschild“ spiegelt sich die Dynamik der emotional aufgeladenen politischen Debatte, die bis in das Klassenzimmer hineinreichte und deren (gegnerischen) Argumentationslinien sich über der Gymnasialistin entladen haben. Ardita schildert, wie die von ihr wahrgenommene Erwartungshaltung ihres schulischen Umfeldes dahingehend verlief, dass sie über alles dem Islam zugeschriebene Auskunft geben müsse. Sie beschreibt die wahrgenommene Zuschreibung als „ich komme ja von dort“. Dieses „von dort“ ist jedoch in ihrer Aussage nicht näher definiert und unterstreicht das Diffuse dieser Fremdverortung: Es gibt dieser Fremdverortung zufolge einen Ort, von wo „Muslim_innen“ kommen. Wie Lingen-Ali und Mecheril feststellen, gehen Prozesse der religiösen Fremdzuschreibungen oft mit territorialen Referenzen einher, die „vermeintlich eindeutig“ sind (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 22; vgl. hierzu auch Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 193). In einer solchen Zuschreibungspraxis werden die Frauen „auf eine Herkunft festgelegt, deren exotisierte Eigenart sie situativ repräsentieren müssen“ (Purtschert, 2013, S. 107). Reale Lebenswelten sowie der Umstand, dass Ardita in der Schweiz geboren und aufgewachsen ist, zählen in der Fremdzuschreibung nicht. Aus intersektioneller Sicht (vgl. bspw. Riegel, 2016a; 2016b; 2010) wirken hier bei der stigmatisierenden Fremdzuschreibung („so jemand“) die Differenzkategorien „Muslimin“ und „Ausländerin“ intersektionell und durchdringen einander gegenseitig.

Die Fragen ihres schulischen Umfeldes, „ja stimmt das überhaupt“ und „was sagt der Koran dazu“ und „ist es nicht so, dass Frauen unterdrückt werden?“ führten zudem bei Ardita dazu, dass sie sich *nolens volens* entschloss, sich (intellektuell) zu wehren. Sie begann sich einzulesen und beschreibt, dass es sich hierbei nicht um ein intrinsisches Bedürfnis handelte, sondern wie sie sich gezwungen sah, die fremdzugeschriebene Expertinnenrolle anzunehmen und mehr noch, auszufüllen: Sie begann sich vermehrt einzulesen, „um zu wissen, was ich sagen muss“. Die zugeschriebene Rolle der „Expertin für Islam“ führte also bei Ardita dazu, dass sie sich gezwungen sah, sich mehr mit Religion auseinanderzusetzen, als sie das von sich aus getan hätte. Die daraus folgende Akkumulierung von Wissen sollte ihr letztlich dazu verhelfen, eine fremdzugeschriebene Rolle auszufüllen, die sie sich nicht ausgesucht hatte:

Ja. Sobald es um die arabische Kultur gegangen ist, bin ich plötzlich als Expertin betitelt worden...und von dem her haben sie mich immer auf das angesprochen, und dann schauen sie dich auf einmal alle an. Was du jetzt sagst und dann [...] Weisst du, du willst ja auch nichts Falsches sagen [...] aber es wird etwas von dir erwartet [...] aber wenn ich die anderen frage, ja warum feierst du Weihnachten? Die wissen das nicht einmal. Warum feierst du Ostern? Die haben keine Ahnung, was an Ostern so wichtig ist aber bei ihnen ist das vollkommen okay, wenn sie das nicht wissen, aber, wenn ich etwas nicht weiss (lacht), dann [sagen sie], warum denn nicht? Du bist ja Muslim [...] aber ich meine in meinem Freundeskreis wissen so viele nicht, weshalb man Ostern feiert. Zum Teil wissen sie nicht einmal, dass Ostern ein viel [...] höherer Feiertag ist als Weihnachten. Das wissen viele nicht und dann finde ich, von mir wird immer erwartet, dass ich alles weiss und begründen kann. Aber sobald man sie selbst fragt, ist es vollkommen irrelevant [...] das ist doch nicht fair. (Ardita, A 155)

Wie an der Aussage von Ardita „sobald es um die arabische Kultur gegangen ist, bin ich plötzlich als Expertin betitelt worden“ deutlich wird, sieht sich Ardita plötzlich in die Rolle als „Expertin für arabische Kultur“ gedrängt. Aus ihrer Aussage „und dann schauen sie dich auf einmal alle an“ wird auch der fordernde (Rechtfertigungs)druck des Umfeldes deutlich. Es wird nicht nur erwartet, dass sie zu allem, das dem Islam und „der arabischen Kultur“ zugeschrieben wird, Auskunft geben kann, sondern auch, dass sie sich dazu positioniert. Die damit einhergehende Erwartungshaltung führt, wie Ardita beschreibt, zu einem erhöhten Anspruch an sich selbst, wenn sie beteuert „weisst du, du willst ja auch nichts Falsches sagen“. In dieser Aussage wird eine gewisse Ohnmacht deutlich, zu der eine solch zugeschriebene Rolle führen kann. Es besteht einerseits der Erwartungsdruck des „Publikums“ an die „Expertin“ und andererseits die Angst davor, dass es als persönliche Unzulänglichkeit gewertet werden könnte, wenn sie eine Auskunft nicht geben kann (oder auch nicht geben will). Darauf führt sie aus, was bei andern Frauen meines Samples ebenfalls oft thematisch wurde, nämlich die Ungerechtigkeit („das ist doch nicht fair“), dass seitens der Lehrpersonen oder aber auch der Peers an sie ganz andere Ansprüche gestellt werden als an christlich sozialisierte Schüler_innen bei denen es „okay“ sei, wenn sie etwas nicht wüssten. Bei ihr tauche aber, wenn sie etwas nicht wisse, gleich die Frage auf: „Warum denn nicht? Du bist ja Muslim“. Aus dieser Aussage wird deutlich, wie diese stereotypisierende Zuschreibung mit einem essentialistischen Religionsbegriff einhergeht, der den Blick auf die bedeutsamen Lebensumstände der jungen Frauen versperrt (vgl. im Hinblick auf den Kulturbegriff Kalpaka, 2006, S. 396). Ardita bemängelt, dass verschiedene Ansprüche an sie und ihre Peers gestellt werden und schildert, wie damit abgespiesen werde, dass „es vollkommen irrelevant“ sei, wenn sie im Gegenzug ähnliche Fragen zum Christentum stelle. Insbesondere die Allgegenwärtigkeit der Rollenzuschreibung einer „Expertin“ für Fragen, welche dem Islam *zugeschrieben* werden, wird von vielen interviewten Frauen als irritierend erzählt. Sie schildert, wie sie im Unterricht permanent angesprochen worden sei: „Was sagen Sie dazu, Frau Ibrahim? Was ist ihre Meinung dazu? Was sagt der Islam dazu?“ (Ardita, A 166). In den Schilderungen von Ardita und andern jungen Secondas

wird deutlich, dass der ständige „Positionierungszwang“⁷ (Riegel, 2004, S. 338) im pädagogischen Kontext als Ausschlusserfahrung zu deuten ist – als Reproduktion des kollektiven gesellschaftlichen „Rechtfertigungsdrucks“ (vgl. Baumann, 2015, S. 17; Tunger-Zanetti, 2013, S. 224; Schild, 2010, S. 181), sich ständig als muslimische Frau rechtfertigen bzw. legitimieren zu müssen. Die verschiedenen Ansprüche, die mit der Kategorisierung „Muslimin“ einhergehen, könnten folglich wie Buchardt (2014, S. 180) in ihrer ethnographischen Schulforschung *Pedagogized Muslimness* für den dänischen Kontext darlegt, auch mit *micro-identity-politics* erklärt werden, welche die gesellschaftliche soziale Klassifikation und soziale Ungleichheit (re)produzieren.

4 Fazit

Wie anhand der beiden dargelegten bildungsbiografischen Narrationen rekonstruiert werden sollte, manifestiert sich die Differenzkategorie „Muslimin“ einerseits als soziale Zuordnungs- und Klassifikationskategorie (Beispiel Lorana), welche Subjekte hervorbringt und positioniert und andererseits in Form einer Zuschreibung eines Expertinentums „für Islam“, welche den omnipräsenten Rechtfertigungs- und Positionierungszwang, dem Musliminnen gesellschaftlich ausgesetzt sind, reproduziert (Beispiel Ardita).

Obwohl diese Prozesse des „religiösen Otherings“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 187–191) im pädagogischen Kontext von Betroffenen als sehr unangenehm beschrieben werden, kann davon ausgegangen werden, dass solche Zuschreibungspraxen durch Lehrpersonen wohl eher selten einer negativen Intention folgen. Die Manifestation der Differenzkategorie „Muslimin“ in Form einer sozialen Deutungspraxis oder als Zuweisung einer Expertinnenrolle kann viel mehr als „Form des Verstehen-Wollens“ (Kalpaka, 2006, S. 396)⁸ gedeutet werden. Beide Arten der rekonstruierten Zuschreibungspraxen fassen meines Erachtens in begegnungspädagogischen Ansätzen, welche ihrerseits auf einem essentialisierenden, geschlossenen Kulturbegriff (hier: Religionsbegriff) beruhen. Vielfach ist im Zusammenhang mit pädagogischen Ansätzen über migrationsgesellschaftliche Differenz (z.B. „interkulturelle Pädagogik“, „Migrationspädagogik“) auf die Gefahr des Kulturalisierens von Ausschlüssen (zusammenfassend Knappik & Mecheril, S. 161–168) und die Gefahr eines geschlossenen Kulturbegriffs bzw. einer „Kulturalisierungsfalle“ (Kalpaka, 2006) hingewiesen worden. Es stellt sich nun die Frage, ob sich neben der von Kalpaka georteten „Kulturalisierungsfalle“ nun auch eine „Religiosisierungsfalle“ im pädagogischen Feld eröffnet hat und ob sich der festgestellte Trend, Differenzen vermehrt entlang religiöser Grenzen zu konstruieren (Sökefeld, 2011, S. 271) und als zentrale Interpretationskategorie auch im pädagogischen Feld manifestiert?

Begegnungspädagogische Ansätze gehen in der Regel mit einem geschlossenen Verständnis von „Kultur“ bzw. „Religion“ einher. Sie verhindern, wie das Beispiel von Lorana illustriert, durch Essentialisierung und Festschreibung der Lernenden auf eine „Religion“ teilweise gar den Blick auf bedeutsame Lebensumstände (vgl. hinsichtlich Kultur, Kalpaka, 2006, S. 396). Mecheril und Thomas-Olalde betonen, dass „solche pädagogischen Ansätze immer jene Differenzen voraus[setzen], auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden“ (Mecheril & Thomas-Olalde 2018, S. 194). Wie das Beispiel von Lorana veranschaulicht, lernen Schülerinnen und Schüler, sich so (aus)schliesslich in den „begegnungspädagogisch offerierten Kategorien zu verstehen“ (ebd.). Interkulturelle begegnungspädagogische Ansätze zielen in der Regel auf die Aneignung von „Kultur“ im Bildungsprozess ab, wobei „Kultur“ als normatives Konstrukt verstanden wird (Gogolin, 1998, S. 139; zusammenfassend Bühler-Otten & Neumann, 2000). „Im Prozess dieser Aneignung“, so Gogolin, „fungiert ‚Begegnung‘, verstanden als Aufeinandertreffen unterschiedlicher Weltansichten, Ausdrucks- und Handlungsweisen als Mittel der Erkenntnis“ (Gogolin, 1998, S. 139). Der so eingeleitete „interkulturelle“ pädagogische Prozess soll zu „Begegnung“, „Austausch“ und schliesslich „Bereicherung“ führen (Bühler-Otten & Neumann, 2000, S. 282). In den biografischen Erzählungen der Secundas meines Samples konnte jedoch rekonstruiert werden, dass pädagogisch intendierte Zuschreibungspraxen von den jungen Frauen weder als Prozess der Bereicherung noch Anerkennung, geschweige denn geteilter Zugehörigkeit erfahren werden, sondern im Gegenteil die gesellschaftlichen Ausschlusserfahrungen der Betroffenen im pädagogischen Kontext reproduzieren.

Mit Lingen-Ali und Mecheril (2016, S. 22) gehe ich davon aus, dass pädagogische Angebote, welche von einer gegebenen Differenz von „Kulturen“ bzw. „Religionen“ ausgehen, als Machtkonstellationen zu

⁷ Riegel verwendet den Begriff für forcierte Prozesse der Selbstpositionierung im Zusammenhang mit Geschlechterrollen von jungen Migrantinnen (Riegel, 2004, S. 338).

⁸ Kalpaka geht zwar nicht im Speziellen auf die Differenzkategorie Religion ein, spricht jedoch im pädagogischen Kontext von „Kulturalisierung als eine Form des Verstehen-Wollens“ (Kalpaka, 2006, S. 396).

verstehen sind⁹. Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungskategorie im pädagogischen Feld ist mit „Praktiken der Ausgrenzung, Zuschreibung, Hierarchisierung, Differenzierung, Homogenisierung und Essentialisierung“ (ebd., S. 19) verbunden. Wie aus den bildungsbiografischen Rekonstruktionen resümiert werden kann, wird die Differenzkategorie „Muslimin“ im pädagogischen Kontext als soziale Deutungspraxis zu einer Kategorie der Zugehörigkeit (vgl. ebd., S. 20) und fungiert „als hegemoniale Zuordnungspraxis, die symbolischen Raum schafft, in dem Exklusion und Dominanz legitimiert werden können“ (ebd. 22). Zudem führt der mit diesen Zuordnungspraxen einhergehende beschriebene Erwartungsdruck und „Positionierungszwang“ (Riegel, 2004, S. 338) nicht selten zu einem erhöhten Anspruch der Frauen an sich selbst und zu einer intensiveren Befassung mit der zugeschriebenen Religion. In diesem Prozess wird eine dialektische Wechselwirkung von Religion verstanden als Kategorie der Differenz und Religion verstanden als gelebter sozialer Praxis (*lived religion* nach McGuire, 2008) deutlich (vgl. hierzu auch Gasser, 2019, S. 203–204): Die zugeschriebene Rolle einer „Expertin für Islam“ (Religion als Differenzkategorie) führte bspw. bei Ardita dazu, dass sie sich gezwungen sah, sich vermehrt mit dem Islam auseinanderzusetzen (also mit Religion als gelebter sozialer Praxis). Die daraus folgende Akkumulierung von Wissen sollte ihr letztlich dazu dienen, eine fremdzugeschriebene Rolle auszufüllen, die sie sich gar nicht aussuchte. Auch Spielhaus (2014) argumentiert basierend auf ursprünglich von Klinkhammer (2000) erhobenen empirischen Fallbeispielen, dass schulische Zuordnungspraxen und Fremdzuschreibungen oft den Anstoss zur einer vertiefteren Befassung mit Religion führen und „Auswirkungen auf das Selbstbild [...] und nicht zuletzt die religiöse Praxis und Vergemeinschaftung“ (Spielhaus, 2014, S. 22) haben können. Sie beschreibt, dass eine „affirmative Annahme des Fremdbildes“ in einigen Fällen selbst dann erfolgte, „wenn vorher kaum familiäre Bezüge zur islamischen Religion vorlagen“ (ebd., S. 33), zum Beispiel aufgrund einer Projektwoche zum Thema „Islam“ oder ähnliches (vgl. Fallbeispiel von Klinkhammer in Spielhaus, 2014, S. 26).

Es stellt sich also die Frage, wie ein pädagogisch professioneller Umgang mit Zugehörigkeiten aussehen könnte. Mecheril und Thomas-Olalde ist beizupflichten, wenn sie dem pädagogischen Feld empfehlen, neben Zugängen „zu gelebter Religion und Religiosität, aber auch zu gelebter Nicht-Religion und Nicht-Religiosität zu offerieren“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 195). Des Weiteren sollen Schülerinnen und Schüler laut den Autoren „lernen, religiöse oder nicht-religiöse Überzeugungen, die auf die eigene Identität bezogen sind, nicht absolut zu setzen und damit die Pluralität religiöser und nicht-religiöser Welt- und Selbstaussagen zuzulassen“ (ebd.). Drittens raten die Autoren zu besonderer Zurückhaltung im Umgang mit religiösen Zuschreibungen (ebd., S. 195–196). Anlehnend an Kalpakas Kritik (2006) schlage ich vor, dass anstelle von (auch gut gemeinter) „Fremdmuslimisierung“ von den konkreten, zu erfragenden Lebenswelten der Lernenden ausgegangen werden soll.

Abschliessend gilt es festzuhalten, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Kultur- bzw. Religionsbegriff der Lehrenden und dem pädagogischen professionellen Umgang mit Aspekten soziokultureller Differenz nicht von der Hand zu weisen ist. Eine pädagogische Herangehensweise, welche nicht auf essentialisierenden Konzepten von „Religion“ und „Kultur“, sondern auf einem nicht-essentialisierenden Kulturbegriff beruht, wie beispielsweise auf dem Konzept der Transkulturalität (Welsch, 2017, 2010), liefe meines Erachtens weniger in Gefahr, gesellschaftliche Ausschlussprozesse zu reproduzieren und zu verfestigen. Welschs Konzept der Transkulturalität weist eine Festschreibung von Individuen auf (nationalstaatlich) geprägte, in sich abgeschlossene Kulturen zurück und verweist auf die zunehmende Verflechtung und gegenseitige Durchdringung und Hybridisierung von Kulturen¹⁰ (Welsch, 2010, 42–48.). Eine solche offene Konzeption von Zugehörigkeit(en) als Grundlage pädagogischen Handelns liesse zu, Gemeinsamkeiten der Lernenden ins Zentrum zu rücken, statt (gesellschaftlich konstruierte) soziokulturelle Ungleichheit zu fokussieren und zu reproduzieren.



⁹ Diese Kritik ist jedoch keinesfalls als moralisches Urteil zu verstehen. Wie Mecheril ausführt, ist rassistuskritische Forschung "nicht moralisches Urteil über die bösen und falschen anderen, sondern eine Praxis, die das Wirken von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen, den Bedingungen ihres Wirksam-Werdens, ihre interaktiven, institutionellen und subjektivierenden Konsequenzen analysiert und auf den Begriff bringt" (in print, S. 20).

¹⁰ Es gilt hier natürlich kritisch anzufügen, dass auch transkulturelle Konzepte immer noch kulturbezogen bleiben, zudem vernachlässigen sie tendenziell die Perspektive interdependenter Dominanzverhältnisse (vgl. Walgenbach, 2012, S. 56).

Über die Autorin

Nathalie Gasser arbeitet als Dozentin für Aspekte soziokultureller Differenz der Pädagogischen Hochschule in Bern (PHBern). Sie verfügt über ein Lizentiat in Sozialanthropologie (Feldforschung in Ägypten) und promovierte an der Universität Luzern in Religionswissenschaft über die Differenzkategorie „Muslimin“ in Bildungsbiografien junger Secondas in der Deutschschweiz.

nathalie.gasser@phbern.ch

Literatur

- Allenbach, B. & Müller, M. (2017). *Doing Gender* in religiösen Organisationen von Zugewanderten in der Schweiz: Inkorporation und vielfältige Zugehörigkeit. In K. Sammet, F. Benthous-Apel & C. Gärtner (Hg.), *Religion und Geschlechterordnungen*, (S. 273–292). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Arlettaz, S. (2012). Saisonniers. In M. Jorio (Hg.), *Historisches Lexikon der Schweiz* (online). Basel: Schwabe. Bezogen am 17. April 2019 von <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D25738.php>
- Baumann, M. (2015). Religion als Ressource und Konfliktpotential in Europa. Analytische Perspektiven auf Immigration, Gemeinschaft und Gesellschaft. In R. Polak & W. Reiss (Hg.), *Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration - interdisziplinäre Perspektiven* (S. 49–74). Göttingen: V & R Unipress.
- Behloul, S. M. (2010). Religion und Religionszugehörigkeit im Spannungsfeld von normativer Exklusion und zivilgesellschaftlichem Bekenntnis. Islam und Muslime als öffentliches Thema in der Schweiz. In B. Allenbach & M. Sökefeld (Hg.), *Muslime in der Schweiz* (S. 43–65). Zürich: Seismo.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2007). Jenseits von Identität. In R. Brubaker (Hg.), *Ethnizität ohne Gruppen* (S. 46–95). Hamburg: Hamburger Ed.
- Buchardt, M. (2014). Pedagogized Muslimness. Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom. Münster: Waxmann.
- Bühler-Otten, S., Neumann, U. & Reuter, L. (2000). Interkulturelle Bildung in Lehrplänen. In I. Gogolin & B. Nauck (Hg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER* (S. 279–319). Wiesbaden: VS.
- Gasser, N. (2019). *Einen Weg finden. Bildungsbiografien junger Musliminnen in der Deutschschweiz im Kontext des gegenwärtigen Islamdiskurses*. Dissertation, Universität Luzern (unveröffentlicht).
- Gogolin, I. (1998). „Kultur“ als Thema der Pädagogik. Das Beispiel interkulturelle Pädagogik. In A. M. Stross & F. Thiel (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren* (S. 125–150). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kalpaka, A. (2006). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 387–405). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Kaya, M. (2013). Geschlecht im Schweizer Migrationsdiskurs. Die postkoloniale Konstruktion der ‚unterdrückten Muslimin‘ und die rassistische Verwendung des Schleiers. In P. Purtschert, F. Falk & B. Lüthi (Hg.), *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien* (2., unveränderte Auflage 2013) (S. 117–132). Bielefeld: Transcript.
- Klinkhammer, G. M. (2000). *Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türkinnen der zweiten Generation in Deutschland*. Marburg: Diagonal.

- Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24 (2), 17–24.
- Lingen-Ali, U. (2012). „Islam“ als Zuordnungs- und Differenzkategorie. Antimuslimische Ressentiments im Bereich von Bildung und sozialer Arbeit. *Sozial extra* (9–10), 24–27.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24, 95–117.
- Marx, D. (2008). Mission: impossible? Die Suche nach der „idealen Muslimin“. Feministische Islamdiskurse in Deutschland und den Niederlanden. *FEMINA POLITICA – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 17 (1), 55–67.
- McGuire, M. B. (2008). *Lived religion. Faith and practice in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion der Andern. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppl (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 35–66). Baden-Baden: Nomos.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2018). Religion und die Identifikation der Andern. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 179–196). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mecheril, P. (in print): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In *Zeitschrift Erziehungswissenschaft*. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 126).
- Nökel, S. (2002). *Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken: Eine Fallstudie*. Bielefeld: Transcript.
- Purtschert, P. (2013). „De Schorsch Gaggo reist uf Afrika“. Postkoloniale Konstellationen und diskursive Verschiebungen in Schweizer Kindergeschichten. In P. Purtschert, F. Falk & B. Lüthi (Hg.), *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien* (S. 89–116). Bielefeld: Transcript.
- Riegel, C. (2004). *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung*. Frankfurt am Main: IKO.
- Riegel, C. (2010). Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt: Methodologischen Perspektiven für die Jugendforschung. In C. Riegel, A. Scherr & B. Stauber (Hg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte* (S. 65–87). Wiesbaden: VS.
- Riegel, C. (2016a). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Riegel, C. (2016b). Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven – Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 97–122). Frankfurt a. M.: Campus.
- Schild, P. (2010). Situationen, Widersprüche und Konflikte muslimischer Identitätspolitik im diskursiven Kontext der Schweiz. In B. Allenbach & M. Sökefeld (Hg.), *Muslimen in der Schweiz* (S. 181–212). Zürich: Seismo.
- Schlieter, J., Kind Furger, M. & Lauener, T. (2011). *Buddhistische Identität im Wandel. Eine Untersuchung der zweiten und dritten Generation tibetischer Migrantinnen und Migranten in der Schweiz*. Schlussbericht Nationales Forschungsprogramm 58 Bern: SNF. Bezogen am 17. April 2019 von http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Schlieter.pdf

- Sökefeld, M. (2011). Religion, Grenzen, Identitäten. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 270–286). Baden-Baden: Nomos.
- Spielhaus, R. (2014). Ein Muslim ist ein Muslim, ist ein Muslim...oder? Jugendliche zwischen Zuschreibung und Selbstbild. In W. El-Gayar & K. Strunk (Hg.), *Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland: Analysen, Methoden der Prävention, Praxisbeispiele* (S. 20–35). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Stolz, J., Könemann, J., Schneuwly Purdie, M., Engelberger, T. & Krüggeler, M. (2014). *Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft. Vier Gestalten des (Un-)Glaubens*. Zürich: TVZ.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tunger-Zanetti, A. (2013). The many facing the 'other' (within). In S. M. Behloul, S. Leuenberger & A. Tunger-Zanetti (Hg.), *Debating Islam. Negotiating Religion, Europe, and the Self* (S. 223–226). Bielefeld: Transcript.
- Walgenbach, K. (2012). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt & K. Palm (Hg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 23–64). Opladen: Budrich.
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). Bielefeld: Transcript.
- Welsch, W. (2017). *Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe*. Wien: New Academic Press.