



# Heterogenität in der beruflichen Bildung

Im Spannungsfeld von Erziehung,  
Förderung und Fachausbildung



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

© 2019 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagillustration:  
Shutterstock.com/Kev Draws

Bestellnummer 6004680  
ISBN (Print): 978-3-7639-6003-3  
DOI: 10.3278/6004680w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum  
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos  
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz  
veröffentlicht:  
[creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de)



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen  
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können  
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als sol-  
che gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in  
diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass  
diese frei verfügbar seien.

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

---

# Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden . . . . .	7
Editorial: Impulse zur Diskussion zum professionellen Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung in Forschung und Bildungspraxis . . . .	9
<b>Part I Grundlegende Aspekte zum Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung . . . . .</b>	<b>15</b>
<i>Helmut Heid</i>	
Über die Ungleichheit unter den Menschen aus gerechtigkeitstheoretischer Perspektive – Dass, wie und warum Bezugnahmen auf das Gerechtigkeitsprinzip dazu verwendet werden (können), soziale Ungleichheit zu rechtfertigen	17
<i>Ruth Enggruber</i>	
Inklusiv gestaltete Berufsausbildung – oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht . . . . .	29
<b>Part II Individuelle Lernvoraussetzungen in heterogenen Klassen beruflicher Schulen – Implikationen für die Förderung von Fachkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung . . . . .</b>	<b>45</b>
<i>Bernd Zinn</i>	
Natur- und technikwissenschaftliche Präkonzepte als Ursache von Lernschwierigkeiten in der gewerblich-technischen Bildung . . . . .	47
<i>Hannes Reinke &amp; Karin Heinrichs</i>	
Lernende mit sozial-emotional schwierigen Ausgangslagen an beruflichen Schulen – Herausforderungen für Lehrkräfte an der Schnittstelle von pädagogischer Diagnostik, Förderung und Beratung . . . . .	63
<i>Edgar Friederichs, Tobias Kärner, Michaela Ratsch, Katja Friederichs &amp; Karin Heinrichs</i>	
Resilienz als Facettenmodell – Zur Entwicklung einer ergebnisorientierten Resilienzerfassung und Ansatzpunkte für die schulische und betriebliche Resilienzförderung . . . . .	79
<i>Konstantin Lindner</i>	
Die Vielfalt von Kulturen und Religionen – Herausforderungen und Potenziale einer zukunftsfähigen Gestaltung von beruflichen Schulen . . . . .	95

<b>Part III Heterogene Lernvoraussetzungen als Herausforderung im Unterricht – im Spannungsfeld der Förderung von Fachkompetenzen oder Persönlichkeitsentwicklung</b> .....	111
<i>Andrea Burda-Zoyke &amp; Nicole Naeve-Stoß</i>	
Individuelle Förderung und Subjektorientierung in der Unterrichtsplanung von Lehrkräften in der kaufmännisch-verwaltenden Berufsausbildung .....	113
<i>Tobias Geisler &amp; Manuela Niethammer</i>	
Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts .....	129
<i>Karin Heinrichs, Simone Ziegler, Julian Klaus &amp; Hannes Reinke</i>	
Lerngruppen als didaktische Antwort auf Leistungsheterogenität im Unterricht? – Hypothesen zu emotionalen und motivationalen Barrieren bei Gruppenarbeiten .....	149
<i>Jörg Roche &amp; Elisabetta Terrasi-Haufe</i>	
Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen – Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache .....	167
<i>Alfred Weinberger &amp; Karin Frewein</i>	
VaKE (Values and Knowledge Education) als Methode zur Integration von Werterziehung im Fachunterricht in heterogenen Klassen beruflicher Schulen: Förderung von kognitiven und affektiven Zielen .....	181
<b>Part IV Heterogenität in der beruflichen Bildung – Anforderungen an die Lehrpersonen und die Lehrerbildung</b> .....	195
<i>Helen Vogt, Cordula Petsch &amp; Reinhold Nickolaus</i>	
Diagnostische Kompetenz angehender Lehrkräfte in der beruflichen Bildung ..	197
<i>Hans-Walter Kranert &amp; Roland Stein</i>	
Multiprofessionalität in der inklusiven Unterrichtsentwicklung – Mögliche Beiträge der Sonderpädagogik in einem interdisziplinären Team an Berufsschulen .....	211
<i>Ursula Bylinski, Julia Kastrup &amp; Marie Nölle-Krug</i>	
Leitlinien inklusiver Didaktik und deren Ausgestaltung in der Fachdidaktik ...	227

# Die Vielfalt von Kulturen und Religionen – Herausforderungen und Potenziale einer zukunftsfähigen Gestaltung von beruflichen Schulen

KONSTANTIN LINDNER

## Abstract

Im Gefolge soziodemografischer Wandlungsprozesse, von Migration und Flucht wächst die kulturell und religiös verankerte Vielfalt. Der Beitrag konturiert (1) damit einhergehende Herausforderungen im Kontext beruflicher Schulen, benennt (2) kulturtheoretische sowie religionspädagogische Fundierungen als Ausgangspunkte für schulische Perspektiven und expliziert (3) Potenziale einer gelingenden Integration dieser Aspekte in den Berufsschulalltag.

**Schlagerworte:** Diversität, kulturelle Bildung, Kultursensibilität, religiöse Bildung, Religionssensibilität

Socio-demographic changes, migration and flight lead to a growing cultural and religious diversity. Concerning this the paper (1) outlines challenges in the context of vocational schools, (2) refers to selected findings of cultural studies and religious education as starting points for educational perspectives and (3) describes potentials for integrating these aspects into vocational schools.

**Keywords:** cultural literacy, cultural education, diversity, religious education, religious literacy

## 1 Herausforderungen: kulturelle und religiöse Vielfalt in der beruflichen Bildung

Die kulturell und religiös verankerte Vielfalt in der Gesellschaft bringt für berufliche Schulen bildungsbedeutsame Herausforderungen mit sich, da sie sowohl die Lebensgestaltung als auch den beruflichen Alltag der Schülerinnen und Schüler tangiert. Im Sinne von Allgemeinbildung und Zukunftsbefähigung müssen kulturelle und religiöse Facetten im Schulleben wie auch in einzelnen Unterrichtsfächern angemessen zur Geltung gebracht werden. In dieser Hinsicht bedarf es pädagogischer

und didaktischer Operationalisierungsoptionen, die zum einen kulturalisierende Tendenzen vermeiden, indem bspw. Lehr-Lern-Arrangements dafür sensibilisieren, dass es *die* Kultur nicht gibt und transkulturelle Formierungen das Leben in westlichen Gegenwartsgesellschaften prägen. Zum anderen erfordert die Bearbeitung von religiöser Vielfalt Fundierungen, die – abseits von Stereotypisierungen bestimmter Religionen und Konfessionen – Hinweise bieten, wie religiöse Wirklichkeitsdeutung als Modus menschlicher Rationalität im schulischen Zusammenhang reflektiert repräsentiert werden kann.

### 1.1 Kulturelle Diversität

Reflexionen zu kulturell verorteter Vielfalt prägen seit Langem pädagogische Konzeptualisierungen. Auffällig sind in diesem Zusammenhang begriffliche Transformationen. Während mit dem Terminus *Multikulturalität* vor allem auf das Nebeneinander einer Vielzahl von Kulturen hinsichtlich nationaler, ethnischer, religiöser etc. Verortungen der Individuen verwiesen wird, fokussiert der seit den 1990er-Jahren bediente Begriff *Interkulturalität* „die Existenz verschiedener Kulturen und die gleichberechtigte Interaktion zwischen ihnen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2006, S. 21). Problematisch an derartigen Verwendungen des Kulturbegriffs und den davon abgeleiteten pädagogischen Implikationen sind potenzielle vereindeutigend-differenzsetzende Mechanismen, die dazu führen, dass bestimmte Konglomerate abgrenzend gegen andere positioniert werden. Inzwischen finden insbesondere die Termini *kulturelle Vielfalt* bzw. *kulturelle Diversität* Anklang, um der Vielfalt und Verschiedenheit von Weltdeutungsweisen und damit verbundenen Lebenspraxen gerecht zu werden (Amos, 2014; Keuchel & Wagner, 2012; Wagner, 2012). Zwar ist auch dem Begriff Diversität ein differenzsetzender Duktus inhärent, jedoch erfolgt eine derartige Explizierung meist in produktiver Absicht. Gerade hinsichtlich schulischer Lerngruppen wird mit Diversität „etwas Natürliches bzw. Normales gesehen, das [...] bei allen Unterschieden Gemeinsamkeiten mit berücksichtigt“ (Kimmelman, 2010, S. 51). Mit Wolf-Thorsten Saalfrank und Klaus Zierer erweist sich der Diversitätsbegriff gar geeigneter als der Heterogenitätsbegriff: „Während Heterogenität die Verschiedenartigkeit betont, ist mit Diversität die Vielfalt der Individuen und deren bewusste Einbeziehung in die Gestaltung von Organisationen gemeint“ (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 8).

Kulturelle Diversität an beruflichen Schulen zeigt sich im Anschluss an Maria Gruber (2017) bei den Schülerinnen und Schülern in individueller Hinsicht als abhängig von konkreten Lebensumständen und physisch-psychischen Zuständen sowie in der überindividuellen Zugehörigkeit zu bestimmten (Bildungs-)Schichten, Religionen, Regionen etc. Im Kontext kultureller Diversität führen „die erwarteten kulturellen Muster“ (Auernheimer, 2008, S. 53) häufig zu homogenisierenden Zerr- und Fremdbildern, die unter anderem Einstellungen und in der Folge pädagogische (Alltags-)Konzepte von Lehrkräften prägen. Nicht zuletzt die häufig mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ begründete Rede von kulturellen Unterschieden ist in ihrer Verallgemeinerungstendenz zu befragen: Lernende mit derartigen

Hintergründen gehören wie Lernende ohne Migrationskontext „zu verschiedenen (Unter-)Gruppen, die sich beispielsweise in Bezug auf familiären Hintergrund, sozioökonomischen Status, Bildungshintergrund [...], Nationalität(verständnis), [...] Einstellungen und Haltungen“ (Gruber, 2017, S. 26) unterscheiden. So können z. B. aus Syrien geflohene junge Erwachsene die gleiche Musik- oder Kleidungskultur leben wie Gleichaltrige, die in Deutschland aufgewachsen sind. Und es macht wiederum einen Unterschied, ob Heranwachsende mit konservativen Moralvorstellungen erzogen worden sind oder nicht – dies gilt für die gesamte Schülerinnen- und Schülerkohorte unabhängig von Migrationserfahrungen.

Als herausfordernd erweist sich kulturelle Diversität in beruflichen Schulen, weil dort Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status, mit diversen Bildungsvoraussetzungen oder verschiedenen Herkunftskontexten gemeinsam lernen und von daher auch unterschiedliche Affinitäten zu mannigfachen Aspekten von Kultur – wie z. B. Sprache und Literatur, Musik und Kunst, Religion und Brauchtum, Theater und Film etc. – ins Lerngeschehen einspeisen. Kulturelle Diversität birgt in schulischer Hinsicht sowohl Vorteile wie Mehrsprachigkeit, kulturspezifisches Erfahrungswissen, Perspektivenvielfalt und -wechsel, Problemlösungsfähigkeit, Offenheit oder Flexibilität (Kimmelman, 2010, S. 59–62) als auch Herausforderungen wie kulturabhängige Körpersprache(n), vorgenommene „Defizitorientierung statt Potenzialschöpfung“ (ebd., S. 33) sowie damit einhergehende Diskriminierungen und Ausgrenzungen.

## 1.2 Religiöse Pluralität

In religiöser Hinsicht lässt sich gegenwärtig eine voranschreitende Pluralisierung feststellen: Traditionelle Religionsgemeinschaften wie die Großkirchen in Deutschland verlieren zunehmend Mitglieder, neue christliche Gemeinschaften entstehen. Durch Zuzug nimmt die Zahl orthodoxer Christinnen und Christen zu, die wiederum verschiedenen orthodoxen Kirchen angehören. Daneben bildet der Islam seit Längerem eine zu Deutschland gehörende und wachsende, jedoch in sich zersplitterte religiöse Größe. Überdies finden sich Juden, Buddhisten, Anhängerinnen und Anhänger von Daoismus und verschiedener Strömungen des Hinduismus etc. Diese religiöse Pluralität auf der Makroebene von Religionsgemeinschaften und der Mesoebene verschiedener Denominationen einer Religion ist gepaart mit Pluralisierungserscheinungen auf der Mikroebene: Innerhalb einer Denomination bzw. Konfession praktizieren die Zugehörigen ihre Religiosität unterschiedlich – z. B. was die Teilnahme an der jeweiligen Liturgie oder die Beachtung religiöser Vorschriften im Alltag betrifft (Englert, 2002). Die „Verfassung radikaler Pluralität“ (Welsch, 2002, S. 4) ist längst zu einem Signum von Religion in der sogenannten Postmoderne geworden. Entgegen der Idee der 1970er-Jahre, dass im Zuge von Säkularisierungsprozessen die Religion in westeuropäischen Staaten ganz verschwinden würde, zeigt sich gegenwärtig vielmehr eine Renaissance von Religion: Deinstitutionalisierungsprozesse führen jedoch dazu, dass die Bindung an kollektive religiöse Systeme und In-

stitutionen ab-, individuell gestaltete Religiosität dagegen zunimmt (Streib, 2015; Pollack, 2018).

Um derartige religionsbezogene Ausgangslagen zu fassen, prägt seit Langem der *Pluralitäts*begriff die Diskurse der Religionspädagogik und -didaktik. Jüngst jedoch bedienen sich verschiedene religionspädagogische Veröffentlichungen des Terminus *Heterogenität*, um „der höchst komplexen wie interdependenten Gemengelage von Phänomenen der Vielfalt auf unterschiedlichen Ebenen [...] des Religiösen, des Kulturellen, des Leistungs- oder auch motivationalen Vermögens, des Geschlechts oder der Ethnien [...], des Sozialen und Habituellen“ (Grümme, 2017, S. 90; Gärtner, 2016, S. 102 f.) in bildungsbezogener Hinsicht durch aufgeklärt-kritische Reflexionen gerecht zu werden. Der *Diversity*-Begriff dagegen ist in seinen religionspädagogischen Diskurspotenzialen bis dato wenig ausgelotet, er verspricht in der Lesart von Saalfrank und Zierer (2018) jedoch Potenzial. Schließlich zeigt sich in schulischer Hinsicht, dass religiöse Vielfalt längst in den Klassenzimmern angekommen ist – sowohl was die Religions(nicht)zugehörigkeit als auch was die religiöse Praxis der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer betrifft. Mit dieser Vielfalt ging bis vor Kurzem eine immer schwächer werdende Relevanz von Religion im schulischen Alltag einher, insofern bspw. unterschiedliche christliche Konfessionszugehörigkeiten kaum noch Bedeutung für die Zusammensetzung von Freundeskreisen oder gar Partnerschaften besitzen. Im Gefolge der großen Fluchtbewegungen seit dem Jahr 2015 jedoch sind insbesondere an Berufsschulen „religiöse Fragen und Faktoren plötzlich in fachlichen und pädagogischen Zusammenhängen virulent [geworden], die mit Religion zunächst wenig zu tun haben scheinen“ (Simojoki, 2016, S. 114). Nicht nur im Fach Religionslehre kommen diese seither verstärkt zur Geltung, sondern auch in verschiedenen Zusammenhängen des Schullebens und in unterschiedlichen Fächern. Gerade Schülerinnen und Schüler, die in Familien und Ländern aufgewachsen sind, in denen Religion eine das familiäre Leben und den öffentlichen Raum dominierende Stellung besitzt, bringen religiöse Codierungen ins Lerngeschehen ein – sei es, weil sie diese im Diskurs vermissen und explizit einfordern oder weil sie daraus Kriterien für ihre Bewertungen und Positionierungen ableiten. Empirische Studien verweisen überdies darauf, dass Jugendliche abhängig von ihrer Religionszugehörigkeit religiösen Aspekten unterschiedliche Bedeutung zusprechen. Die Ergebnisse der 17. Shell Jugendstudie machen bspw. darauf aufmerksam, dass für 39 % der katholischen und für 32 % der evangelischen Heranwachsenden im Alter von 12 bis 25 Jahren der Glaube an Gott für die Lebensführung wichtig ist; für 38 % der katholischen und 44 % der evangelischen wiederum ist er unwichtig. Dagegen ist der Gottesglaube für 76 % der muslimischen Jugendlichen und für 65 % der christlich-orthodoxen Heranwachsenden wichtig. Bei den Meinungen zur Kirche bzw. zur jeweiligen Religionsgemeinschaft zeigt sich ein ähnlicher Trend: Während 59 % der katholischen und 56 % der evangelischen Jugendlichen meinen, dass die Kirche keine Antwort auf ihre Fragen habe, sehen dies nur 33 % der muslimischen und 42 % der orthodoxen Heranwachsenden bezüglich ihrer Glaubensgemeinschaft so (Gensicke, 2015, S. 251–260; ähnlich: Calmbach et al., 2016,



S. 340–342; Pirner, 2017, S. 154–158). Die Sinusstudie U17 wiederum verweist darauf, dass die (moralische) Orientierungsfunktion von Religion sowie die religiöse Praxis im Alltag bei muslimischen Jugendlichen deutlicher ausgeprägt sind als bei christlichen. Gleichwohl stellt die Religionszugehörigkeit für die meisten Heranwachsenden keine Freundschaften bestimmende Kategorie dar; mit Ausnahme muslimischer Jugendlicher aus prekären Milieus, für die Religion wichtige Vergemeinschaftungsoptionen bietet (Calmbach et al., 2016, S. 354–360).

Religion erweist sich für manche junge Erwachsene also nach wie vor als sinnstiftende und Gemeinschaft offerierende Ressource und ist in jüngster Zeit wieder verstärkt diskursbeeinflussend. Dies gilt es im Unterricht an beruflichen Schulen zu berücksichtigen – insbesondere weil hier durch den höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ unterschiedliche Religionen, aber auch unterschiedliche Religiositätsstile zur Geltung kommen. Zu beachten werden überdies negative Faktoren sein, die mit Religion einhergehen, wie z. B. sozialer Druck und Kontrolle, Hemmnisse bei sozialer Integration, Radikalisierungsgefahr, Diskriminierungs- und Ablehnungserfahrungen oder ein erhöhter Antisemitismus (Pirner, 2017, S. 158–162).

## **2 Fundierungen: kulturtheoretische und religionspädagogische Perspektiven für die berufliche Bildung**

Um die in kultureller und religiöser Vielfalt begründeten Herausforderungen im Kontext beruflicher Bildung wissenschaftsbasiert einordnen und zukunftsfähig gestalten zu können, werden im Folgenden ausgewählte kulturtheoretische und religionspädagogische Fundierungen vorgenommen, die bildungsbezogene Reflexionskategorien eröffnen.

### **2.1 Deutung von Welt im Horizont von Transkulturalität**

Um alltagstheoretische Simplifizierungen zu vermeiden, gilt es zunächst, eine reflektierte Verständigung darüber herbeizuführen, was sich mit dem Terminus „Kultur“ bezeichnen lässt. Mit Daniel Krenz-Dewe kann darunter eine „soziale Praxis verstanden [werden], [...] etwas, das sich in einem ständigen dynamischen Prozess befindet“ (Krenz-Dewe, 2017, S. 416). Menschen deuten die Wirklichkeit, die sich ihnen eröffnet, in vielfältiger Weise – z. B. sprachlich, künstlerisch, handwerklich etc. Damit ordnen sie ihre Welt und verhalten sich „kulturschaffend“. Dieses kulturelle Codieren ihrer Wirklichkeit nehmen sie in ihrem Referenzrahmen zeit- und kontextabhängig vor, der sich ihnen durch Sozialisations- und Aneignungsprozesse eröffnet hat und in überlappenden Teilen auch von ihren Mitmenschen „bespielt“ wird. Auf dieser Basis wiederum eröffnet sich dem einzelnen Menschen die Chance, sich (in einer Gemeinschaft) orientierend auszurichten, aber auch sich abzugrenzen. Mit diesen Prozessen verknüpft sind häufig binäre Codierungsvorgänge, die „Eigenes“

und „Anderes“ bzw. gar „Fremdes“ unterscheiden. Sie erweisen sich in identitätsbildender Hinsicht zwar eventuell als bedeutsam, sind jedoch auch ambivalent, da sie zu problematischen Abgrenzungstendenzen führen können, die nicht selten auf einem totalitätsorientierten Kulturbegriff beruhen, der primär auf die Unterschiedlichkeit von Kulturen ausgerichtet ist (Reckwitz, 2011, S. 5–6). Ganz im Sinne eines Kugelmodells wird dabei von in sich homogenen Kulturen ausgegangen, die einander wie Kugeln maximal in einem Punkt berühren – bzw. sich tendenziell sogar stoßen. Der Außenbezug einer derartigen Idee von Kultur ist vor allem auf „strikte Abgrenzung“ (Welsch, 2012, S. 27; vgl. Frey, 2018) bedacht. Dieser totalitätsorientierte Begriff von Kultur ist zur Beschreibung von Wirklichkeit jedoch nicht angemessen, da sich jedes Individuum in einem Netz verschiedener kultureller Bezüge bewegt. Ein bedeutungsorientiertes Verständnis von Kultur dagegen, wie es oben eingeführt und im Duktus von Clifford Geertz (1973) skizziert wurde, erweist sich in dieser Hinsicht als treffender. Infolgedessen gilt es in bildender Hinsicht, „die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichen menschlichen Praktiken – verschiedener Zeiten und Räume – zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen“ (Reckwitz, 2011, S. 2).

Für die (berufs-)schulbezogene Reflexion kultureller Vielfalt bietet Wolfgang Welschs – nicht unkritischer – Terminus „Transkulturalität“ Vergewisserungspotenzial. Damit gilt es zu bedenken, dass verschiedene Kulturkontexte „intern vielfältige Differenzen auf[weisen] und [...] extern stark miteinander verflochten“ (Welsch, 2011, S. 149) sind. Insbesondere aufgrund von Migrations- und Globalisierungsprozessen ist das „Ausmaß der Transkulturalität in den letzten Jahrzehnten stark angestiegen“ (ebd., S. 153): Die voranschreitenden kulturellen Verflechtungen machen sich in vielerlei Kontexten bedeutsam – sowohl was bspw. die Ess- oder Kleidungsweise als auch was die weltweite Kommunikation oder rezipierte Literatur und Musik betrifft. Diese auf externer Ebene nicht von der Hand zu weisende Transkulturalität stellt die Subjekte vielfach vor eine interne Herausforderung, die es unter anderem in schulischen Zusammenhängen zu bearbeiten gilt: Es geht darum, den Lernenden einerseits ihre eigene vielfältige kulturelle Verwobenheit im Sinne eines positiven Identitätsmarkers bewusst zu machen. Andererseits sollten ihnen Gelegenheiten offeriert werden, transkulturell gegründete Herausforderungen zu bearbeiten, denen sie in ihrem persönlichen Alltag und in ihrem beruflichen Leben begegnen. So kann es für Schülerinnen und Schüler bedeutsam sein zu ergründen, dass ihre Vorstellungen von Respekt oder Sprachgebrauch in sich plural sind, inwiefern deren familiäre, peergroupliche, regionale oder religiöse Verankerung in Abhängigkeit von den jeweiligen „Anwendungskontexten“ (Freundeskreis, Arbeitswelt ...) zu unterschiedlichen Realisierungen führt etc.

Auch der der postkolonialen Kulturtheorie entstammende Othering-Begriff kann für eine bereits angedeutete Problematik sensibilisieren, die sich im Horizont kultureller Vielfalt einstellt: das Fremd(er)machen. Edward Said verweist in seinem Werk *Orientalism* (1978) darauf, dass der sogenannte „Orient“ ein Konstrukt europäi-

scher Gelehrter ist, der die Rede über „andere“, dem damit bezeichneten geografischen Raum zugeordnete Kulturen prägt und letztlich zu einem Zerrbild führt, das nicht selten abwertend ausfällt und mit den Gegebenheiten vor Ort nichts zu tun hat. Mit dem Terminus „Othering“ lässt sich im Gefolge von Gayatri Chakravorty Spivak (1985) dieses Phänomen präzisieren. Es charakterisiert den Vorgang, dass etwas als fremd bezeichnet und dabei bewusst das Fremdartige konstruierend betont wird, ohne einerseits den eigenen Anteil an diesem Fremdmachen und andererseits vorfindliche Gemeinsamkeiten zu bedenken. Gerade im Kontext kultureller Vielfalt finden derartige Othering-Prozesse statt. Sie schließen Exklusionsmechanismen ein und begründen sich in einem scheinbaren Wissen über die spezifische Andersheit einer Gruppe, die zum einen Stereotypisierungen und zum anderen Homogenisierungen unterzogen wird (Freuding, 2017). Lernende machen derartige Erfahrungen in verschiedenen Kontexten, wenn sie z. B. aufgrund körperlicher Merkmale oder dominant gesetzter ausländischer Wurzeln mit Attribuierungen versehen werden, die nicht zutreffen. Verdeutlichen mag dies das viel zitierte Beispiel eines Muttersprachlers, dem gegenüber manche Menschen versuchen, besonders vereinfachend zu sprechen, weil sie von einem von der Majorität abweichenden Aussehen auf mangelnde Sprachkenntnisse schließen. Othernde Prozesse verweisen überdies auf den Aspekt „Macht“, der im Kulturzusammenhang immer eine Rolle spielt, insbesondere bei der Identifizierung dessen, was als zu einer Kultur gehörend und infolge dessen für erhaltens- und förderungswürdig oder nicht erachtet wird: Im kulturbezogenen Machtfeld können „Differenzordnungen und soziale Identitäten bzw. Subjektpositionen produziert und reproduziert, aber auch kritisch herausgefordert und verändert werden“ (Krenz-Dewe, 2017, S. 417) – nicht zuletzt im Rahmen von Unterscheidungen wie „Migranten“ und „Nichtmigranten“, die ebenfalls stereotypisierend-homogenisierende Einordnungen vornehmen (Mecheril, 2015).<sup>1</sup> In bildender Hinsicht gilt es nicht zuletzt derartige kulturverwobene Prozesse zu bearbeiten und produktive Alternativstrategien zu entfalten.

## 2.2 Religiöse Deutung von Welt

Der differenzbezogene, tendenziell auf Othering hin angelegte Blick ist auch vielen Religionen eigen. Interessanterweise verlaufen dabei die Grenzziehungen nicht über geografische oder gar sprachliche Zuordnungen, sondern auf der Basis von religionsbezogenen Unterscheidungen z. B. in religiös und nicht religiös, christlich-religiös und nicht christlich-religiös, katholisch und evangelisch, konservativ-katholisch und progressiv-katholisch etc. Angehörige von Religionsgemeinschaften nehmen derartige Differenzierungen zum einen selbst vor. Zum anderen erfolgen diese Zuschreibungen auch von außen. Dabei sehen sich Angehörige bestimmter Religionen und Denominationen oftmals Attribuierungen wie „nicht aufgeklärt“, „gewaltbereit“, „friedliebend oder nicht“, „Freiheit einschränkend“ etc. ausgesetzt. In Deutschland

---

<sup>1</sup> Diese Tendenz zeigt sich bspw. auch in Edda Fiebig's Beitrag. Dass ihre Darlegungen von kulturalisierenden Tendenzen durchzogen sind, die sich insbesondere in der Oppositionsbildung „deutsch“ vs. „nicht deutsch“ oder anderen nationalstaatlich begründeten Ordnungen zeigen (Fiebig, 2012), verweist auf die Schwierigkeiten, im Kontext kultureller Bildung abgrenzungsbezogenen Mechanismen zu entgehen.

bspw. werden nicht selten Muslime unter dem Vorwand angegangen, man müsse die „heimische Kultur“ verteidigen. Unter anderem wird dabei auf ein scheinbar zu verteidigendes „christliches Abendland“ Bezug genommen – häufig durch Personen, die kaum oder gar nicht christlich praktizierend sind und im Rekurs auf Religion eine Homogenisierung vornehmen, die empirisch so nicht nachweisbar ist. Diese Problematik gründet in häufig nicht vorhandenem Wissen über das Wesen von Religionen und insbesondere darin, dass die religiöse Weltdeutung als ein Zugang zur Wirklichkeit in ihrer Eigenständigkeit, ihren rationalen Potenzialen und ihrer sinnstiftenden Kraft verkannt wird.

Verschiedene Forschungen zum Lernen zwischen Religionen und Konfessionen verweisen darauf, dass in religiöser Vielfalt fußende Differenzen weder überhöht noch ausgeblendet werden sollten. Vielmehr gilt es, das Gemeinsame zu suchen, das Unterscheidende und auch das Besondere von religiösen Weltdeutungen, die beispielsweise Orientierung bieten oder dem Alltag Heiligung verschaffen, ernst zu nehmen. In positiver Wendung des Differenz-Begriffs bedarf es Formen des verstehenden Miteinanders, die das Anders-Religiöse nicht komplett vereinnahmen und auch nicht in seinem Anderssein nivellieren. Sogenannte „Differenzmodelle“ verweisen in religionspädagogischen Zusammenhängen darauf, dass eine andere Religion nicht in umfassender Weise begriffen werden kann, insofern deren Einschätzung vom eigenen religiösen bzw. nicht religiösen Standpunkt des betrachtenden Subjekts aus erfolgt (Gerber, 2006; Schambeck, 2011). Zugleich sensibilisieren sie dafür, dass das, was intern als Religion und Religiosität verstanden wird, auch vom pluralen religiösen (Erfahrungs-)Wissen der jeweiligen Religionszugehörigen abhängt, welches ein Blick von außen nicht komplett einzuholen vermag (Schroeter-Wittke, 2015, S. 21).

Bedeutsam erscheint im Horizont religiöser Vielfalt deshalb der Verweis auf die sogenannte religiöse Rationalität. Mit ihr wird ein Weltzugang bezeichnet, der sich nicht in bspw. szientistisch-naturwissenschaftlichen oder ökonomischen Kategorien erschöpft, sondern Fragen nach einer Letztbegründung von Wirklichkeit zulässt und diese thematisiert: Der Mensch ist nicht zuletzt aufgrund seiner ihm selbst bewussten Begrenztheit bzw. Endlichkeit derartigen Fragekontexten ausgesetzt und aufgefördert, sich mit entsprechenden Antwortmöglichkeiten auseinanderzusetzen. Dabei erweist er sich als fähig, sich auf Transzendentes als einer unsagbaren Realität hin auszurichten; ob er einen religiösen Weltzugang annimmt oder nicht, steht ihm frei. Personen, die die religiöse Logik für sich in Anspruch nehmen, stellen ihr Wahrnehmen, Fragen und Erfahren in einen transzendenzkonturierten Referenzkontext, der „unbedingten Sinn“ (Jürgen Habermas) verheißt. Jürgen Baumerts (2002) Modell von Allgemeinbildung verortet die sogenannte „(religiös-)konstitutive“ Rationalität als einen von vier unterschiedlichen, nicht wechselseitig austauschbaren Modi von Weltbegegnung. Weil die Weise, die Welt religiös-konstitutiv zu deuten, zu den Möglichkeiten des Menschen gehört, sollte diese in Bildungszusammenhängen berücksichtigt werden: Manche Lernende, aber auch Lehrkräfte glauben z. B. an Erlösungsvorstellungen wie eine Auferstehung von den Toten oder Wiedergeburt und richten

ihre Lebensgestaltung daran aus. Berufsschülerinnen und -schüler begegnen derartigen Vorstellungen nicht selten auch im Berufsalltag, beispielsweise in Pflegeberufen, im Ernährungssektor oder auch wenn es um Versicherungs- und Anlageberatung geht. Um den religiös-konstitutiven Weltzugang nachvollziehen und eventuell sogar für sich in Gebrauch nehmen zu können, braucht ein Individuum Wissen bezüglich verschiedener Antwortoptionen auf die Frage nach Gott und hinsichtlich der damit verknüpften religiösen Inhalte, Erfahrungskontexte und Äußerungsformen. Unter anderem der ernst gemeinte, frei von „Missionierungsabsichten“, in herrschaftsfreier Absicht geführte Diskurs mit Angehörigen von Religionsgemeinschaften ist dabei bedeutsam und kann zu einer besseren Verständigung beitragen. Ein derartiges rational verortetes Vorgehen eröffnet angesichts religiöser Vielfalt im Rahmen beruflicher Bildung integrierenswerte Potenziale – nicht zuletzt, weil es in religionsbezogener Hinsicht seriöse Einordnungen ermöglicht und Anhängerinnen sowie Anhänger von Religionsgemeinschaften in ihrer religiösen Weltdeutung ernst nimmt.

### **2.3 Kultur- und Religionssensibilität als Erfordernis beruflicher Bildung**

Angesichts der Vielfalt von Kulturen und Religionen, die den Lernenden und Lehrenden in den Zusammenhängen beruflicher Bildung begegnet, erweist es sich als bedeutsam, Optionen einer Aneignung von Kultur- und Religionssensibilität zu offerieren, und zwar sowohl in der beruflichen Lehrerbildung als auch in Kontexten des Berufsschulunterrichts und -schullebens.

Um sich sensibel in einer kulturell vielfältigen Welt bewegen und sich dabei eine – mit Wolfgang Zacharias gesprochen – „lebensweltliche Topografie und Kartografie“ (Zacharias, 2012) bezüglich ihrer prägenden Kontexte erarbeiten zu können, benötigen sowohl Berufsschülerinnen und -schüler als auch ihre Lehrkräfte Bildungsgelegenheiten, die ihnen verschiedene kulturelle Codierungen in ihrer handlungsleitenden sowie handlungsregulierenden Funktion zugänglich machen. In der bildenden Begegnung damit auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. sogenannte „Hochkultur“ oder Alltagskultur) sowie in diversen Kontexten (Arbeitsleben, Architektur, Sprache, Musikstil, Wertesysteme etc.) umgehen zu können, und zwar so, dass diese Formen wertschätzend wahrgenommen und entschlüsselt, aber auch selbst in Gebrauch genommen werden können, gehört zur Kultursensibilität. Ebenso zählen dazu Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es erlauben, sich in verschiedenen kulturbezogenen Settings zurechtzufinden, sich selbst zu positionieren und das eigene Leben in Auseinandersetzung mit anderen Menschen und der Welt zu gestalten und als sinnvoll zu erleben. Kultursensibilität umfasst letztlich auch die aktive Teilhabe, also die Fähigkeit, kulturbezogene Codierungen und Decodierungen selbst und im Zusammenspiel mit anderen Subjekten vornehmen zu können. Dadurch kann sich die bzw. der Einzelne zum einen als transkulturelles Subjekt verstehen und zum anderen „Einsicht in die Kontingenz kultureller Ordnungen“ (Thomson & Jergus, 2014, S. 11) erlangen, was nicht selten auch Erfahrungen bezüglich deren Nichtzugänglich-

keit mit sich bringt.<sup>2</sup> Wird Heranwachsenden – u. a. im Rahmen formaler Bildungszusammenhänge – zu wenig Gelegenheit zu dieser aktiven Teilhabe an Kultur gegeben, kann sich ihre allgemeine Bildungsaspiration und in der Folge das Ergreifen potenzieller Bildungschancen verringern; zu diesem Ergebnis kommt Christian Rittelmeyer in seiner Auswertung der wenigen existierenden Studien zu Kontexten kultureller Bildung (Rittelmeyer, 2015, S. 29 f.; Bamford, 2009).

Mit Religionssensibilität wiederum wird keine Erziehung zu bestimmten Glaubensformen fokussiert, sondern mit Henning Schluss lässt sie sich als „Offenheit für Aspekte von Glauben, Religion, Weltanschauung, letzten Fragen oder Aspekten des Lebenssinns, aber auch für religiöse Rituale, Orte, Texte, Zeichen und Gebräuche“ (Schluss, 2015, S. 222) verstehen. Unabhängig von ihrer eigenen Religions(nicht)bindung sollten Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler fähig sein, den religiösen Weltzugang ernst zu nehmen und wahrzunehmen, wenn dieser für ihre Mitmenschen eine Rolle spielt. Dabei gilt es, Religion rational fundiert zu betrachten und zugleich deren potenzielle fundamentalistische Verengungen identifizieren, aber auch ihre in der Unverfügbarkeit des Glaubens gründenden Potenziale berücksichtigen zu können. Dazu zählen unter anderem die Offenheit dafür, dass gläubige Menschen in ihrer Religion Sinn finden und Religionen im Glauben gründende Wahrheitsansprüche vertreten, ein Gespür für lebensfeindliche Aspekte von Religion und die Entwicklung einer Achtung vor dem, was religiösen Menschen „heilig“ ist (Schroeter-Wittke, 2015, S. 24–26). Da religiös-konstitutive Rationalität einen elementaren Aspekt von Allgemeinbildung markiert, gilt es, sowohl in fachtheoretisch angelegten Fächern in geeigneten Zusammenhängen darüber zu reflektieren, ob und inwiefern Fragen von Religion den jeweiligen Beruf tangieren, als auch den Faktor Religion in die allgemeinbildenden Fächer wie Deutsch, Sozialkunde oder Fremdsprachen fundiert zu integrieren. Der Religionsunterricht an Berufsschulen, der jedoch nicht von allen Schülerinnen und Schülern besucht wird, bietet überdies vertiefte Optionen, Fragen von Religion und Glaube bezüglich verschiedener religionskonturierter Inhaltsbereiche wie Sinnfragen, Wertebildung oder religiöse Praxisformen anzugehen, da er gemäß Art. 7 Abs. 3 GG ein von einer anerkannten Religionsgemeinschaft und dem Staat gemeinsam getragenes Fach darstellt. Die damit verknüpfte religionsbezogene Innenperspektive ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sich zu Religions- und Glaubensfragen verantwortet zu positionieren – zum einen, weil Religionsunterricht neben dem Innenblick einer Religionsgemeinschaft immer auch andere religiöse und weltanschauliche Positionen religionssensibel ins Lehr-Lern-Geschehen einbringt, und zum anderen den Lernenden ermöglicht, sich zum Thematisierten frei zu verhalten.

---

2 Kultursensibilität fokussiert Grundständigeres als „interkulturelle Kompetenz“, ein Konzept, das die Fähigkeit zur Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen meint und angesichts seiner differenzsetzend-kulturalisierenden Grundtendenz zu befragen ist (Auerheimer, 2008, S. 35), oder eine „interkulturelle Bildung“, die Edda Fiebig in Bezug auf Berufsschülerinnen und -schüler als Vorbereitung „auf ein Leben und Arbeiten in gesellschaftlichen Umgebungen [...], die geprägt sind von grenzüberschreitenden Netzwerken, von verschiedenen Kulturen in Belegschaften und von Migration sowie Integration“ (Fiebig, 2012, S. 78), versteht.

### 3 Potenziale kultureller und religiöser Bildung in der beruflichen (Lehrer-)Bildung

Kulturelle und religiöse Kontexte können an beruflichen Schulen in verschiedenster Hinsicht produktiv integriert werden, nicht zuletzt, weil derartige Aspekte den Alltag der Lernenden konturieren – z. B. über das, was diese in dieser Hinsicht selbst praktizieren, im Berufszusammenhang erleben oder in den Medien wahrnehmen. Sowohl im negativ als auch im positiv Gedeuteten liegen Lernchancen, aber auch Lernerfordernisse, die ohne ein anzubahndendes, *exemplarisch veranschaulichtes Grundwissen* über das, was Kultur und Religion in vielfältiger Weise meinen kann, nicht bearbeitbar sind. In Sinne der Anbahnung von Kultur- und Religionssensibilität erweist sich die Ermöglichung eines sogenannten „*Perspektivenwechsels*“ als produktiv, indem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, verschiedene kulturbezogene Standpunkte ihrer Mitschüler wahrzunehmen oder religiöse Deutungsversuche in ihrer Grundlogik zu verstehen: So lässt sich eventuell Verständnis für unterschiedliche Körperlichkeitswahrnehmungen oder für Ritualisierungsbedürfnisse (z. B. Einhalten von Gebetszeiten oder religiösen Festen) anbahnen. Wirklichkeit wird dadurch in ihren vielfältigen Deutungsoptionen reflexiv zugänglich. In diesem Zusammenhang gilt es auch „*Metareflexivität*“ anzubahnen, also die Schulung des Nachdenkens über das Denken, z. B. dahin gehend, dass eine religiöse Weltdeutung keinesfalls naturwissenschaftliche Erkenntnisse infrage stellen will, sondern eine symbolisch-transzendenzbezogene Deutung von Welt anbietet (Lindner, 2018). Die in derartigen Lernprozessen angeeigneten Kompetenzen erweisen sich auf andere Alltagskontexte adaptierbar, in denen Schülerinnen und Schüler Diversität wahrnehmen.

Elementar ist eine *kultur- und religionssensible Lehrerinnen- und Lehrerbildung*: Das von Axinja Hachfeld et al. (2012) evaluierte Modell zur Erforschung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften hinsichtlich ihres Unterrichtens von Lernenden mit Migrationshintergrund verweist unter anderem darauf, dass „multikulturelle Überzeugungen“ bei Lehrerinnen und Lehrern zu höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und geringeren Vorurteilen in entsprechenden Lernsituationen führen. Von diesem in Anlehnung an Baumert & Kunter (2011) entfalteten Kompetenzmodell aus lässt sich darauf schließen, dass Lehrkräfte auch im Kontext der Ausprägung von Kultursensibilität und Religionssensibilität ihre *Werthaltungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen* in Bezug auf Kultur und Religion bearbeiten müssen. Dabei gilt es, sowohl kultur- bzw. religionsbezogene Vorurteile und Stereotypisierungen auf Basis kulturwissenschaftlicher und religionspädagogischer Erkenntnisse zu beleuchten sowie diesbezügliche Überzeugungen in ihren Auswirkungen auf zwischenmenschliches und unterrichtliches Handeln zu reflektieren. Auch Vergewisserungen über den eigenen Enthusiasmus und über Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich des Unterrichtens im Kontext kultureller und religiöser Vielfalt sind nötig. Derartige Reflexionsprozesse sollten im Studium kontinuierlich durch entsprechende Interventionen im Rahmen von Lehrveranstaltungen verankert werden.

Auch in Lehrerkollegien oder Lehrkräfteversammlungen gilt es häufiger als bisher, einen Austausch und Reflexionen über kultur- und religionsbezogene Einstellungen herbeizuführen. Neben dem Aufbau einer Grundexpertise in Sachen Kultur und Religion sollten Optionen des Begegnungslernens oder der Peer-Education, die sich diesen Aspekten widmen, in alle drei Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung integriert werden (Bauer et al., 2018): z. B. im Rahmen von Thementagen, von Gesprächen mit Expertinnen und Experten in Sachen Kultur und/oder Religion, von Exkursionen zu (inter-)kulturellen Begegnungszentren oder zu Gemeindezentren verschiedener Religionen etc. Bereits der Besuch einer Kirche, einer Moschee oder einer Synagoge stellt für viele (angehende) Lehrkräfte ein Eintreten in „unbekanntes Land“ dar, wobei jedoch wertvolle Kenntnisse und Erfahrungen möglich sind. Nicht zuletzt gilt es, den Lehrerinnen und Lehrern Informationsportale zugänglich zu machen, um rassistische Strömungen oder antidemokratische Organisationen als solche identifizieren zu können und Kriterien hinsichtlich der Initiierung gelingender, für Berufsschulen elementarer Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren parat zu haben. Die durch derartige Maßnahmen erworbenen Kompetenzen bieten den (zukünftigen) Lehrkräften an beruflichen Schulen Gelegenheiten, kultur- und religionssensibel auf entsprechende Bildungsbedarfe der Lernenden zu reagieren und diesen im „freien Bildungslaboratorium“ der Berufsschule ebenfalls Reflexionsangebote hinsichtlich kultur- und religionsbezogener Werthaltungen, Überzeugungen und motivationaler Orientierungen zu offerieren.

## Literatur

- Amos, S. K. (2014). Bildung und Menschsein im Kontext von „Kultur“. In T. Schlag & H. Simojoki (Hrsg.), *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*, S. 318–328. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Auernheimer, G. (2008). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktuelle und erweiterte Auflage, S. 35–65. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Bauer, B., Beuter, K., Lindner, K., Hlukhovich, A. & Vogt, S. (2018). Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In dies. (Hrsg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, S. 13–36. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*, S. 100–150. Frankfurt/Main: Fischer.



- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2006). *Übereinkommen über Schutz und Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Magna Charta der Internationalen Kulturpolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Englert, R. (2002). Dimensionen religiöser Pluralität. In R. Englert, U. Schwab, F. Schweitzer & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, S. 15–50. Gütersloh/Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus/Herder.
- Fiebig, E. (2012). Interkulturelle Bildung und Erziehung an berufsbildenden Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 64, S. 75–82.
- Freuding, J. (2017). Maps and Landscapes of Meaning. Othering, Transculturality and “Lebenswelt” in Interreligious Learning. In A. Kuusisto & L. Gearon (Hrsg.), *Value Learning Trajectories: Theory, Method, Context*, S. 55–66. Münster: Waxmann.
- Frey, S. (2018). Kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Bildung. Die Sicht der Philosophie(-didaktik). In A. Hlukhovich, B. Bauer, K. Beuter, K. Lindner & S. Vogt (Hrsg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, S. 159–184. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Gärtner, C. (2016). Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches. In F. Gmainer-Pranzl, B. Kowalski & T. Neelankavil (Hrsg.), *Herausforderungen Interkultureller Theologie*, S. 89–104. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gensicke, T. (2015). Die Wertorientierungen der Jugend (2002–2015). In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*, S. 237–272. Frankfurt/Main: Fischer.
- Gerber, U. (2006). Interreligiöser Dialog zur Friedensförderung. Abgrenzung – Toleranz – Differenz. In U. Gerber (Hrsg.), *Auf die Differenz kommt es an. Interreligiöser Dialog mit Muslimen*, S. 63–78. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Gruber, M. (2017). *Sensibilisierung Studierender der Beruflichen Bildung für sprachliche und kulturelle Diversität: Theorie und Praxis im Kontext von Vielfalt*. München: Dissertation TUM.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (2), S. 101–120. DOI: 10.1024/1010-0652/a000064.

- Keuchel, S. & Wagner, E. (2012). Poly-, Inter- und Transkulturalität. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, S. 252–257. München: kopaed.
- Kimmelmann, N. (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Krenz-Dewe, D. (2017). Kultur und Bildung – eine herrschaftskritische Betrachtung mit den Cultural Studies. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst*, S. 415–426. Bielefeld: transcript.
- Lindner, K. (2018). Religiöse Bildung im Zeitalter ökonomischer Rationalität. In T. Laubach & K. Lindner (Hrsg.), *Geld regiert die Welt!?! Ökonomisches Denken als Herausforderung für die Theologie*, S. 157–180. Münster: Lit.
- Mecheril, P. (2015). Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In *Kulturelle Bildung online*. Verfügbar unter: [www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen](http://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen) (Zugriff am: 28.02.2019).
- Pirner, M. L. (2017). Religion als Ressource und Risiko. Die Religiosität von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland – empirische Einblicke. *Theo-Web*, 16 (2), S. 153–180. DOI: [doi.org/10.23770/tw0033](https://doi.org/10.23770/tw0033).
- Pollack, D. (2018). Säkularisierung. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hrsg.), *Handbuch Religionssoziologie*, S. 303–327. Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2011). Die „Kontingenzperspektive“ der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 3: Themen und Tendenzen, S. 1–20. Stuttgart: Metzler.
- Rittelmeyer, C. (2015). Eine Position. In Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.), *Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015*, S. 27–38. Essen: Rat für kulturelle Bildung.
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017). *Inklusion*. Leiden: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schambeck, M. (2011). Multi-Kulti? Kulturtheoretische, theologische und religionspädagogische Überlegungen. In M. Schambeck & J. Rahner (Hrsg.), *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert*, S. 177–214. Berlin: Lit.
- Schluss, H. (2015). Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz. In G. Guttenberger & H. Schroeter-Wittke (Hrsg.), *Religionssensible Schulkultur*, S. 211–223. Jena: Edition Paideia.
- Schroeter-Wittke, H. (2015). Was ist Religionssensibilität? In G. Guttenberger & H. Schroeter-Wittke (Hrsg.), *Religionssensible Schulkultur*, S. 21–29. Jena: Edition Paideia.
- Simojoki, H. (2016). Irritierender Identitätsanker. Die Religiosität von jungen Geflüchteten als Aufgabe und Herausforderung schulischer Bildung. *Loccumer Pelikan*, 26 (3), S. 111–115.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, (24) 3, S. 247–272.

- Streib, H. (2015). Zur Differenz zwischen Religion und Religiosität bei jungen Menschen. Ein Problemaufriss. In U. Meier, U. Kropač & K. König (Hrsg.), *Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis*, S. 27–40. Würzburg: Echter.
- Thompson, C. & Jergus, K. (2014). Zwischenraum: Kultur. „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In R. von Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*, S. 9–26. Wiesbaden: Springer.
- Wagner, B. (2012). Von der Multikultur zur Diversity. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, S. 245–251. München: kopaed.
- Welsch, W. (2002). *Unsere postmoderne Moderne*. 6. Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Welsch, W. (2011). Kultur aus transkultureller Perspektive. In D. Treichel & C.-H. Mayer (Hrsg.), *Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen*, S. 149–158. Münster u. a.: Waxmann.
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*, S. 25–40. Bielefeld: transcript.
- Zacharias, W. (2012). Pluralität und Praxisvielfalt Kultureller Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, S. 708–713. München: kopaed.

## Autor

**Lindner, Konstantin**, Prof. Dr. theol. habil., Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wertebildung, Kulturelle (Lehrkräfte-)Bildung, Kirchengeschichtsdidaktik, Religionsunterricht an beruflichen Schulen.

Kontakt: [konstantin.lindner@uni-bamberg.de](mailto:konstantin.lindner@uni-bamberg.de)