

Mittels des gewählten theoretischen Rahmenmodells, das einerseits die intersektionellen Einschränkungen in den Blick nimmt, andererseits die *Agency* der jungen Frauen in Bildungsbiografien fokussiert, lässt sich, so das zentrale Ergebnis der Studie hinsichtlich »Religion« eine *doppelte Rolle* in Bildungsbiografien junger muslimischer Secondas nachzeichnen, die in den folgenden Kapiteln ausgeführt werden soll:

Auf struktureller Ebene wirkt *Religion* als Differenzkategorie im intersektionellen Zusammenspiel mit anderen Differenzkategorien einschränkend. Dies wird in Kapitel 7.1 ausgeführt und diskutiert.

Auf der Ebene der *Agency* hingegen zeigte sich auf der anderen Seite, dass Religion verstanden als religiöse Praxis, religiöse Selbstrepräsentation und religiöse Vergemeinschaftung auf der anderen Seite eine wichtige sowie produktive Ressource sein kann, mithilfe derer die jungen Frauen mehr Handlungsfähigkeit hinsichtlich ihrer Bildungsbiografien erlangen. Dieser Aspekt wird in Kapitel 7.2 dargelegt.

Begrifflich unterscheide ich zwischen *Religion* als Differenzkategorie bzw. -dimension und Religion als »gelebter Religion« (vgl. »lived religion«, McGuire 2008: 12-13). Verwende ich den Begriff *Religion* im Sinne einer Differenzkategorie bzw. -dimension, wird das Wort kursiv geschrieben, wo ich Religion hingegen im Sinne einer gelebten sozialen Praxis verstehe, wird der Begriff nicht-kursiv geschrieben.

7.1 Religion als Differenzkategorie: Manifestationen der Differenzkategorie »Muslimin« in Bildungsbiografien

Im Folgenden möchte ich nun zunächst auf die bildungsbiografisch einschränkende Rolle von *Religion* in Bildungsbiografien eingehen, also auf die Rolle der *Religion* als intersektionelle Differenzkategorie. Anschliessend möchte ich vorschlagen, *Religion* theoretisch als *interdependente Kategorie* (vgl. Walgenbach 2012c) zu denken. Dieser Vorschlag soll dazu beitragen, in der Religionswissenschaft einen intersektionellen Blick auf die biografische Bedeutung und Funktion von *Religion* als Differenzdimension im Zusammenspiel mit anderen Differenzdimensionen einzunehmen.

In den Rekonstruktionen der Bildungsbiografien der jungen Secondas wird der sich gegenseitig bedingende Zusammenhang zwischen der *diskursiven* und *sozial konstruierten* Differenzkategorie »Muslimin« deutlich. Die

kritische Diskursanalytikerin Wodak (Wodak 2002: 8) führt die Auswirkungen von diskursiven auf soziale Praktiken wie folgt aus:

»Discursive practices may have major ideological effects – that is, they can help produce and reproduce unequal power relations between (for instance) social classes, women and men, and ethnic/cultural majorities and minorities through the ways in which they represent things and position people« (Wodak 2002: 8).

Es zeigte sich, dass unter den Bedingungen des gegenwärtigen Islamdiskurses die *diskursive* Differenzkategorie »Muslimin« (vgl. Kap 2.1.2) als *soziale* Deutungskategorie (re-)produziert wird und dass dieser Prozess mit wirkmächtigen, die soziale Praxis strukturierenden Machtbeziehungen einhergeht. Diese Machtbeziehungen bringen strukturelle Dominanzverhältnisse hervor, welche selbst (Bildungs-)Biografien (zumindest mit) zu prägen vermögen.

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, folgte ich bei der Analyse der Einschränkungen der Bildungsbiografien weitgehend Riegels vorgeschlagener intersektionaler Heuristik (Riegel 2016a: 61ff., 136ff., 2010a: 67ff.). Riegel geht von der Annahme aus, dass Intersektionalität im Sinne eines *sensitizing concepts* (2016a: 137) zu betrachten sei und sieht diese Perspektive als »eine offen fragende, wie auch als eine (vorherrschende Verhältnisse) kritisch-hinterfragende Perspektive« (ebd.) an.

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stand die Frage, ob und inwiefern sich *Religion* (hier: Islam) im Zuge des gegenwärtigen Islamdiskurses als Differenzdimension⁴, (ggf. im Zusammenspiel mit anderen Differenzdimensionen), in Bildungsbiografien junger muslimischer Secondas manifestiert:

Als entscheidend für die konkreten bildungsbiografischen »Möglichkeitsräume« (Holzkamp 1983) der jungen Frauen erwies sich die Kombination bzw. Formationen der Differenzdimension *Religion* im Zusammenspiel mit mehr oder weniger stark wirksamen und sich überlagernden und gegenseitig verstärkenden oder abschwächenden weiteren Differenzdimensionen wie *Gen-*

4 Ich spreche von Differenzdimensionen als »historisch, sozial, politisch und kulturell tradiert[en] Dominanzverhältnis[sen]« (Walgenbach 2012c: 56), welche soziale Praktiken hervorbringen. Mit Walgenbach (2012c: 51) gehe ich von einer »dialektischen Beeinflussung zwischen sozialen Strukturen und Interaktionen« aus, welche sich in der Praxis artikulieren und empirisch rekonstruiert werden können.

der, »Migrationshintergrund«, »class« und Körper⁵. Massgeblich für die Strukturierung und den Verlauf der Bildungsbiografien war hierbei, inwiefern sich diese Differenzdimensionen überlagern, verstärken oder abschwächen (vgl. Kapitel 5). Da es sich bei der multiperspektivischen Herangehensweise der Intersektionalität um ein komplexes Forschungsparadigma handelt, ist eine solche Analyse zwangsläufig offen und unabgeschlossen. Die Notwendigkeit eines »analytischen Spotlights« (Walgenbach 2012c: 63) bei der Ausleuchtung der Komplexität von intersektionellen Differenzdimensionen ergibt sich nicht zuletzt dadurch, dass wie Becker-Schmidt betont, Intersektionalität ein solch hybrides Forschungsparadigma darstellt, dass es sich nur »arbeitsteilig bewältigen lässt« (2007: 57). Will man sich nicht in der Komplexität der gemeinsamen Verschränkung und Durchdingung der intersektionellen Differenzdimensionen, welche sich gegenseitig beeinflussen, verlieren, kommt man als Forschende nicht umhin, einen Fokus zu definieren. In der vorliegenden Untersuchung bildet der Fokus die Manifestation der Differenzkategorie »Muslimin« in Bildungsbiografien sowie deren institutionelle Reproduktion.

Die strukturellen Einschränkungen der Bildungswege der jungen Secondas, so konnte im Einklang mit anderen bildungsbiografischen Forschungen konstatiert werden, zeigten die Wirkmächtigkeit von unterschiedlichen leistungsfremden Differenzkategorien auf Bildungsverläufe. Diese institutionellen Schliessungsprozesse beschränkten sich selbstredend nicht auf diejenigen bildungsbiografischen Einschränkungen, welche die Differenzkategorie »Muslimin« hervorbringt. Habituelle Faktoren wie bspw. das elterliche Genderbild⁶ sowie der elterliche Bildungshintergrund und die gesellschaftliche sowie arbeitsmarktliche Positionierung der Eltern hatten ebenso bedeutenden, teilweise gar bedeutenderen Einfluss auf die Bildungswege der untersuchten Frauen (vgl. ausführlich Kap. 5). In bildungsbiografischen Übergängen manifestierten sich unterschiedliche Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit besonders deutlich (vgl. hierzu auch Hadja/Hupka-Brunner 2013, Becker et al. 2013, Becker/Solga 2012, Kronig 2013, Kronig 2007, Kronig et al. 2000, Solga 2005, Bourdieu/Passeron 1971). Die empirischen Rekonstruktionen der Bildungsbiografien zeigen, wie sich verschiedene Diffe-

5 In der vorliegenden Arbeit habe ich mich auf die intersektionellen Differenzdimensionen *Gender*, *Religion*, »class«, »Migrationshintergrund« und *Körper* konzentriert. Diese kategoriale Auflistung betrachte ich jedoch als offen und unabgeschlossen.

6 Beispielsweise die elterliche Vorstellung einer frühen Heirat ihrer Töchter und die daraus folgende Hinfälligkeit einer nachobligatorischen Ausbildung aufgrund eines traditionellen Rollenbilds.

renzkategorien überlagern können und wie sie vom Bildungssystem nicht etwa ausbalanciert, sondern im Gegenteil reproduziert, stabilisiert und teilweise gar verstärkt werden (vgl. Kap. 5, Solga 2005, Bourdieu/Passeron 1971). So wurde in den bildungsbiografischen Erzählungen der jungen Secondas bspw. deutlich, dass Eltern, welche nicht im schweizerischen Bildungssystem sozialisiert wurden, ungeachtet sprachlicher Übersetzungsbemühungen vonseiten der Institutionen, die weitreichende Bedeutung von komplexen Selektionsprozessen auf Bildungslaufbahnen lediglich unvollständig nachvollziehen können. Insbesondere konnte in den Erzählungen der jungen Frauen die fehlende Unterstützung der Eltern an der ersten Selektionschwelle und die reproduktive Wirkung des Bildungssystems hinsichtlich des tendenziell wenig privilegierten gesellschaftlichen Status der Eltern rekonstruiert werden – diese Erkenntnis zieht sich durch das ganze Sample, unabhängig von den Typen der bildungsbiografischen »Taktiken«. Dass leistungsfremde Differenzdimensionen wie »*Migrationshintergrund*«, »*class*« oder aber auch *Gender* einen strukturierenden Einfluss auf Bildungsbiografien haben, stellt für sich keine neue Erkenntnis dar und ist bereits breit untersucht worden (u. v. A. Felouzis/Charmillot 2017, Mey 2015, Hadja/Hupka-Brunner 2013, Becker et al. 2013, Becker/Solga 2012, Kronig 2013, Kronig 2007, Kronig et al. 2000, Gomolla/Radke 2009, Solga 2005, Bourdieu/Passeron 1971). Was sich jedoch zeigte, ist, dass die Differenzkategorie *Religion* ebenso wie andere Differenzkategorien im intersektionellen Zusammenspiel *zusätzlich* einen strukturierenden Einfluss auf Bildungsbiografien haben kann. Dieses bildungsbiografisch einschränkende, intersektionelle Zusammenspiel wurde in den Bildungsbiografien nicht nur, aber besonders deutlich anhand der Differenzkategorie »Muslimin«.

Im Folgenden werde ich nun zusammenfassend auf zentrale (strukturelle) Manifestationen der Differenzkategorie »Muslimin« in Bildungsbiografien junger Secondas muslimischen Glaubens eingehen, sowie deren institutionelle Reproduktion und Verstärkung nachzuzeichnen versuchen. Die Differenzkategorie »Muslimin«, so kann resümiert werden, manifestiert sich in den Bildungsbiografien der jungen Frauen besonders deutlich in den folgenden zwei bildungsbiografischen Lagen: 1.) als wirkmächtige, *strukturelle Bildungsbarriere* in der Berufsbildung anhand der *Sichtbarkeit* des religiösen Symbols *Hijab*, 2.) *als soziale Deutungspraxis* im schulischen Feld (vgl. hierzu auch Lingen-Ali/Mecheril 2016).

1 Die Differenzkategorie »Muslimin« als wirkmächtige Bildungsbarriere in der Berufsbildung

Die erhobenen Daten legen nahe, dass sich das Tragen eines Kopftuchs als sichtbares religiöses Symbol bei jungen Secondas im Zuge des gegenwärtigen Islamdiskurses im Berufsbildungsbereich als wirkmächtige Bildungsbarriere manifestiert. Derweil glaubensgewisse Männer nicht in gleichem Masse der beruflich hindernden Wirkmächtigkeit religiöser Symbole ausgesetzt sind⁷, können sich insbesondere Kopftuch tragende Frauen in der Berufsbildung dem intersektionellen Zusammenspiel der Differenzdimensionen *Gender* und *Religion* (und potenziell weiteren Differenzkategorien) kaum entziehen. Während die *Hijab* tragenden Frauen meines Samples, die den tertiären Bildungsbereich durchlaufen haben, kaum bildungsbiografisch relevante Ausschlusserfahrungen hinsichtlich der Differenzkategorie »Muslimin« schilderten⁸, zeichnen junge Frauen wie Zara, Mirjeta oder Duaa, die eine Berufsbildung absolvierten, ein gänzlich anderes Bild: In der Berufsbildung manifestiert sich die Differenzkategorie »Muslimin« bei Kopftuch tragenden Musliminnen als wirkmächtige Bildungsbarriere. Junge Frauen, für die das Tragen eines Kopftuchs ein unverzichtbarer Teil ihrer religiösen Selbstidentifikation ist, müssen mit erheblichen Einschränkungen bei der Berufswahl rechnen, Bildungsumwege in Kauf nehmen oder gänzlich auf ihr angestrebtes Bildungsziel verzichten und eine Neuorientierung vornehmen (vgl. exemplarisch Fallbeispiel von Zara, Kap. 5.1). Kommen weitere Differenzdimensionen wie *Körper* (z.B. Hautfarbe), »class« und »*Migrationshintergrund*« hinzu, er-

7 Selbst wenn Männer gewisse vergleichbare religiöse Symbole tragen, wie z.B. einen Bart, werden sie gemäss Erzählungen der jungen Frauen meines Sampels nicht in gleichem Masse wie Kopftuch tragende Frauen als Muslime sichtbar. Das Tragen eines längeren Barts ist gegenwärtig stark in der Populärkultur verankert, so dass Muslime, die aus religiösen Gründen einen Bart tragen, in der Öffentlichkeit von Repräsentant*innen der hegemonialen Mehrheitsgesellschaft kaum eindeutig als Muslime identifiziert werden können (Feldprotokoll 2016).

8 Eine Ausnahme bildet hierbei die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zwar existieren an den unterschiedlichen pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz unterschiedliche rigide institutionelle Richtlinien hinsichtlich des Kopftuchtragens von Studentinnen in Praktika; dennoch sehen sich *Hijab* tragende Studierende bei der Suche nach Praktikumsstellen mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert wie Lehrstellensuchende (vgl. Interview Rhea Juni 2018). Es erweist sich nahezu als unmöglich, mit *Hijab* eine Praktikumsstelle als Lehrperson zu finden. Weil die Absolvierung der Praktika Bedingung für einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung ist, legen meinen Daten nahe, dass auch hier der *Hijab* als Bildungsbarriere wirkt.

schwert dies den Bildungszugang zusätzlich (vgl. exemplarisch Fallbeispiel von Duaa Kap. 5.4).

Es erweist sich gemäss den Narrationen der jungen Secondas als äusserst schwierig, als *Hijab* tragende Frau eine Lehrstelle zu finden – auch mit besten Zeugnissen. Aufgrund der gegebenen qualitativen Datenerhebung können zwar keine generalisierten Aussagen gemacht werden, es ist jedoch auffällig, dass keine der Kopftuch tragenden Frauen des Samples, die eine nachobligatorische Ausbildung in der Berufsbildung anstrebte, in dem von ihr angestrebten Berufsbereich eine Lehrstelle fand, die sie mit *Hijab* hätte antreten können – auch nicht bei besten schulischen Qualifikationen und beruflichen Eignungstests. *Hijab* tragende Frauen des Samples sahen sich im Berufsbildungsbereich vor die Wahl gestellt, sich entweder dafür zu entscheiden, das Kopftuch (zumindest während der Arbeitszeit) abzulegen oder berufliche Umwege in Kauf zu nehmen bzw. ihre Bildungsziele/-wünsche anzupassen oder gar eine berufliche Neuorientierung vorzunehmen. Meist wurden Absagen auf (Lehrstellen-)Bewerbungen gegenüber den Frauen mit der *antizipierten* Reaktion »der Kundschaft« begründet, dies insbesondere in Berufen, wo Sichtbarkeit in irgendeiner Form gegeben ist, z.B. in Dienstleistungsberufen oder im Verkauf. Diese antizipierten negativen »Kundenreaktionen« wurden jedoch in den vorliegenden Fällen gemäss den Erzählungen der Frauen nicht durch tatsächliche Kundenbefragungen gestützt, sondern lassen sich viel eher als Vorbehalte der potenziellen Vorgesetzten deuten (vgl. hierzu auch Scherr et al. 2015: 154). In Gesundheitsberufen werden Absagen im Gegensatz zu anderen Bereichen auffällig oft mit Hygienebedenken begründet. Auch hier wird laut den Erzählungen der Frauen nicht mit empirisch gestützten Befunden argumentiert. Aieta, die seit ihrer Kindheit einen *Hijab* trägt und deren grösster Wunsch es war, eine Lehre im Gesundheitsbereich zu machen, fand trotz einwandfreier Qualifikationen nicht einmal eine Praktikumsstelle. Auch Illana, eine andere Frau, die ich im Kontext der Forschung traf, wurde mittels des Arguments der fehlenden Hygiene vor die Wahl gestellt, das Kopftuch auszuziehen oder sich ausserhalb des Gesundheitsbereichs zu orientieren. Das Kopftuch, insbesondere die Bedeckung des Halses, entspreche nicht den Hygienevorschriften. Wälthy gelangt in einer neueren Studie, welche die Problematik des Kopftuch- und Piercing-Tragens in der Schweiz aus arbeitsrechtlicher Sicht beleuchtet (Wälthy 2018), ebenfalls zum Schluss, dass Hygienevorschriften »manchmal etwas exzessiv ausgelegt werden, um sich gar nicht erst mit der Problematik eines Kopftuch- oder Piercing tragenden Arbeitnehmer [sic!] auseinanderzusetzen« (ebd.: 75). Während Il-

lana sich entschied, das Kopftuch während der Arbeitszeit auszuziehen, war für Aieta hingegen das Bedecken des Haars ein unverzichtbarer Teil ihrer religiösen Selbstidentifikation. Sich unbedeckt öffentlich zu zeigen, kam für sie nicht infrage. Sie musste deswegen schliesslich davon absehen, eine Lehrstelle im Gesundheitsbereich zu finden. Die Differenzkategorie »Muslimin« konnte somit im intersektionellen Zusammenspiel ihre Wirksamkeit als Bildungsbarriere voll entfalten: Wäre Aieta ein Mann muslimischen Glaubens, hätte sie bei hypothetisch ähnlicher religiöser Ausrichtung (und ähnlich guten Zeugnissen) vermutlich eine Ausbildung im Gesundheitsbereich finden und antreten können. Im Telefonmarketing hingegen, wo die Sichtbarkeit nicht gegeben ist, fand Aieta schliesslich auf Anhieb eine Stelle.

Dass es in beruflichen Bereichen, wo sie als Dienstleistende nicht in Erscheinung treten müssen, für Kopftuch tragende Frauen ungleich einfacher ist, eine Stelle zu finden, konstatieren auch Scherr, Janz und Müller (2015) in Bezug auf deutsche Anstellungspraxen. Ihre Befunde ergaben, dass bei Personalverantwortlichen ein gängiges Muster des Umgangs mit Kopftuch tragenden *Muslimas* darin besteht, sie in denjenigen Bereichen anzustellen, in denen sie für Kund*innen nicht sichtbar sind (Scherr et al. 2015: 156).

Systematische Studien zur Wirkmächtigkeit des Kopftuchs als Bildungsbarriere liegen in der Schweiz meines Wissens (noch) keine vor⁹. Scherr, Janz und Müller weisen jedoch in Bezug auf Deutschland nach, dass 29 bis 46 Prozent der Betriebe (abhängig von der Betriebsgrösse) das Tragen eines Kopftuchs als Ausschlusskriterium bei einer Lehrstellenvergabe werten. Obwohl faktisch nach deutschem Recht rechtswidrig, reicht diese Ablehnung in Abhängigkeit von der Betriebsgrösse von 29 bis 46 Prozent – sie ist bei Kleinbetrieben signifikant höher als bei Grossbetrieben (2015: 150-151). Meine Daten legen die Vermutung nahe, dass sich in der Schweiz bezüglich der Vergabe der Lehrstellen ein ähnliches Bild ergeben dürfte.

In den erhobenen bildungsbiografischen Erzählungen konnte rekonstruiert werden, dass bei Lehrstellenvergaben insbesondere beruflich bildende Gatekeeper wie Lehrmeister*innen und Berufsbildende verhindernd wirken. Der Grund hierfür dürfte nicht zuletzt in der Struktur des schweizerischen Berufsbildungssystems liegen: Beim *Dualen Berufsbildungssystem* in der Schweiz können Betriebe nämlich quasi in Eigenregie ohne staatliche

9 Es gibt allerdings die bereits erwähnte neuere Studie von Wälthy (2018), in welcher die Problematik des Kopftuch- und Piercing-Tragens am Arbeitsplatz aus rechtlicher Sicht untersucht wird.

Regulierung über die Abschlüsse von Ausbildungsverträgen entscheiden (vgl. hierzu Imdorf 2011: 274). Während grössere Betriebe und staatliche bzw. kantonale Stellen über *Diversity*-Konzepte und -Beauftragte verfügen, die eine gewisse (soziokulturelle) Heterogenität bei Anstellungen sicherstellen sollen, kann sich bei kleineren Betrieben, wie anhand meiner Daten angenommen werden kann, die von Imdorf (2011) geortete Eigenlogik der Betriebe bei der Lehrstellenvergabe ungebremst entfalten. Mangels staatlicher Regulationen bei der Lehrstellenvergabe stellt das Kopftuch eine »Projektionsfläche« (Scherr et al. 2015) dar, welche für die *Hijab* tragenden muslimischen Bewerberinnen folgenreich ist: Sie sind abhängig von der jeweils gearteten Logik ihres zukünftigen Betriebs und der (gesellschaftspolitischen) Haltung ihrer zukünftigen Lehrmeister*innen bzw. Arbeitgeber*innen. Wie sich anhand der vorliegenden Erhebung vermuten lässt, verhindert diese Konstellation bei *Hijab* tragenden Frauen wohl in den allermeisten Fällen den Abschluss von Ausbildungsverträgen. Gemäss den erhobenen Daten müssen auch Frauen, die sich bereits in gut etablierten Lehr- oder Arbeitsverhältnissen befinden und die sich im Laufe der Adoleszenz dazu entscheiden ein Kopftuch anzuziehen, mit einer Kündigung rechnen oder die Lehrstelle wechseln (vgl. hierzu exemplarisch die Fallbeispiele von Zara und Mirjeta (Kap. 5.1)).

Wie die (Bildungs-)Biografien der jungen Frauen zeigen, ist das Zusammenfallen der Adoleszenz mit dem Entschluss, sich zu bedecken, für junge Frauen weder untypisch noch zufällig. So beschreibt King (2004: 28ff.) die Phase der Adoleszenz denn auch als Phase der Auseinandersetzung mit dem »bisherigen« eigenen Leben einerseits, andererseits aber insbesondere auch mit der familialen Herkunft(-sgeschichte) im Zuge derer in Umgestaltungsprozessen potenziell neue, eigene Lebensentwürfe entwickelt werden können (ebd.). Der Entscheid, sich zu bedecken, fand bei einem Teil der jungen untersuchten Secundas, (auch bei solchen aus sog. säkularen Elternhäusern) genau im Zuge dieser von King und Koller beschriebenen adoleszenten Auseinandersetzung mit »Welt-, Selbst- und Sachbezügen« (King/Koller 2009b, Hummrich 2009: 28) statt. Dass die Phase der Adoleszenz ebenso berufsbiografisch einen wichtigen (Neu-)Orientierungspunkt darstellt, macht die Entscheidung, sich fortan zu bedecken, zu einem äusserst komplexen und mit weitreichenden (berufs-)biografischen Folgen verbundenem Unterfangen (vgl. exemplarisch Fallbeispiel Zara 5.1). Im *Dualen Berufsbildungssystem* wird sie gar nicht selten zum entscheidenden bildungsbiografischen Faktor. Wie sich in den Bildungsbiografien der jungen Frauen zeigt, gilt dies nicht nur für den Bereich der *Berufsbildung*, sondern auch für jenen der *Berufsausübung*.

Der in der Adoleszenz gefällte Entscheid zum Tragen eines Kopftuchs stellte sich für die überaus meisten Frauen im Berufsbildungsbereich als entscheidender Faktor für die Verhinderung einer weiteren Anstellung sowie das Verfolgen einer weiterführenden beruflichen Karriere heraus.

Anhand der Manifestationen der Differenzkategorie »Muslimin« im Berufsbildungsbereich zeigt sich meines Erachtens besonders deutlich, dass *Religion* zur Kategorie der Differenz wird und mit anderen Differenzkategorien *zusammen* gedacht werden muss, um nicht spezifisch privilegierte Lebenslagen, wie bspw. jene einer christlich sozialisierten, weissen Mittelschichtsfrau zu bevorzugen und ins Zentrum der theoretischen Überlegungen zu stellen. Die Differenzkategorie »Muslimin« konstruiert sich zwar in erster Linie aus einer dialektischen Wechselwirkung von *Religion* und *Gender*. Ein besonders deutliches Beispiel hierfür – jedoch bei weitem nicht das einzige – ist das Tragen des sichtbaren religiösen Symbols *Hijab*, das eine grosse Wirkmächtigkeit als Bildungsbarriere in der Berufsbildung und Ausübung entfalten kann und sich *genderspezifisch* bei *religiös* orientierten Frauen (Zusammenwirken *Religion* und *Gender*) wirkt. Die Differenzkategorie »Muslimin« ist jedoch, wie sich zeigte, in sich heterogen strukturiert, dabei stehen – wie Riegel für *Otheiring*prozesse feststellt – je nach Kontext »verschiedene Dominanzverhältnisse und Differenzkonstruktionen« im Vordergrund und werden in Verbindung mit anderen wirksam (Riegel 2017: 310): Je nachdem ob und auf welche Weise weitere Differenzdimensionen wie »*Migrationshintergrund*«, *Körper* (z.B. *Hautfarbe*) oder »*class*« in Wechselwirkung mit *Gender* und *Religion* treten, kann die Manifestation der Differenzkategorie »Muslimin« auf Bildungsbiografien unterschiedlich ausfallen und bildungsbiografische Wege sowie Chancen unterschiedlich beeinflussen. So ist die Bildungsbiografie von Duaa als schwarze, Kopftuch tragende Frau und Tochter von anerkannten Geflüchteten, deren Vater über eine in der Schweiz nicht anerkannte Tertiärbildung verfügt (vgl. Kap 5.4) anders strukturiert als die von Xhemile als weisse, nicht bedeckte Tochter eines Imam (ebenfalls mit nicht anerkannter Tertiärbildung), der als Gastarbeiter in die Schweiz kam (Kap. 5.2). Beide werden im Laufe ihrer Bildungsbiografie mit der Differenzkategorie »Muslimin« konfrontiert, aber auf eine andere Weise und innerhalb anderer institutioneller Bedingungen. Bei Duaa, welche durch die Sichtbarkeit der Differenzmarke *Hautfarbe* (*Körper*) und Kopftuch (*Gender* und *Religion*) intersektionell mehrfach belastet ist, und zusätzlich in ihrer nachobligatorischen Ausbildung auf das Berufsbildungssystem trifft, wirkt die Differenzkategorie »Muslimin« ungleich stärker und bildungsbiografisch einschneidender als bei Xhemile (vgl. Kap.

5.2, 5.4), welche eine Tertiärbildung absolviert. Dies bedingt sich einerseits durch die Potenzierung und gegenseitige Durchdringung verschiedener intersektionell wirkender Differenzkategorien, andererseits aber auch durch die unterschiedlichen Logiken und Strukturen des *Dualen Berufsbildungssystems* gegenüber dem (mittel-)schulischen und tertiären Umfeld. Die Manifestation der Differenzkategorie »Muslimin«, wie sie sich in den bildungsbiografischen Erzählungen der Interviewten präsentiert, variiert nämlich in der schulischen Bildung im Vergleich zur Berufsbildung deutlich: Sie manifestiert sich im schulischen Feld in erster Linie als *soziale Deutungspraxis*, während sie im *Dualen Berufsbildungssystem* insbesondere für Kopftuch tragende Musliminnen zur Bildungsbarriere wird. Im Folgenden wird nun die Manifestation der Differenzkategorie »Muslimin« im schulischen Feld beschrieben.

2 Die Differenzkategorie »Muslimin« als soziale Deutungspraxis im schulischen Feld
Dass der dominante Diskurs um Religion als diskursive Semantik 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 Raums, welche Subjekte hervorbringt und diese positioniert (Lingen-Ali/Mecheril 2016: 18).

Während in der *Dualen Berufsbildung* Differenz primär anhand sichtbarer religiöser Symbolik (in erster Linie anhand der Kopfbedeckung) konstruiert wird, manifestiert sich die Differenzkategorie »Muslimin« in der schulischen, insbesondere in der mittelschulischen und gymnasialen Bildung vielmehr als *soziale Deutungspraxis*. Beispielsweise über die pädagogisierte Zuschreibung einer Expertinnenrolle, quasi einer »Expertin für Islam« seitens der Lehrpersonen, aber auch seitens der Peers. Diese zugeschriebene Expertinnenrolle führt zu einer allgemeinen Erwartungshaltung gegenüber den Frauen, gemäss der sie nicht nur über sämtliche religiöse Belange, sondern auch über jegliche, »dem Islam« und der »arabischen Kultur« zugeschriebene Relevanz¹⁰ Auskunft geben können sollten. Verstärkt in diese Rolle hineingedrängt werden die Secondas jeweils, wenn gesellschaftspolitische Ereignisse oder Debatten (wie bspw. die sog. »Burka-Debatte«), aber auch terroristische Anschläge die Tagespresse beherrschen. Wie aus den biografischen Erzählungen

10 Diese können religiöse Pflichten und Praxen, Koraninhalte aber auch andere »der arabischen Kultur« *zugeschriebene* Themen wie Mädchenbeschneidung, Frauenunterdrückung und nicht zuletzt auch weltpolitische Konflikte und tagespolitische (terroristische) Ereignisse umfassen.

der jungen Frauen deutlich wird, besteht die Erwartung seitens der Lehrpersonen und Peers nicht nur darin, dass sie zu sämtlichen Themen Auskunft geben können, sondern auch dass sie sich jeweils dazu *positionieren* (quasi stellvertretend für »den Islam« oder »die arabische Kultur«). Dieser Zuschreibungsprozess reproduziert den bereits mehrfach beschriebenen kollektiven sozialen »Rechtfertigungsdruck« (vgl. u.a. Baumann 2015: 17, Tunger-Zanetti 2013a: 224, Tunger-Zanetti 2013c, Schild 2010: 181), sich ständig als muslimische Frauen rechtfertigen bzw. legitimieren zu müssen. Der beschriebene Erwartungsdruck und der »Positionierungszwang«¹¹ (Riegel 2004: 338) führen ihrerseits 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* als Differenzkategorie und Religion als gelebter sozialer Praxis (*lived religion*; McGuire 2008) besonders deutlich: Die zugeschriebene Rolle der »Experten für Islam« (*Religion* als Differenzkategorie) führte bspw. bei Velika dazu, dass sie sich gezwungen sah, sich vermehrt mit dem Islam auseinanderzusetzen (*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.

Auf der anderen Seite wird die auf sie wirkende Erwartungshaltung von den betroffenen Frauen als äusserst ungerecht empfunden, insbesondere im Vergleich mit den Ansprüchen, die seitens der Lehrpersonen an ihre christlich sozialisierten Peers gestellt werden. Wie aus den Erzählungen der jungen Frauen deutlich wird, werden ihre Lebenswelten von den Lehrpersonen tendenziell als stereotyp und essenzialistisch rezipiert, während sie die Lebenswelten ihrer christlich sozialisierten Schüler*innen und deren Verhältnis zu Religion als selbstverständlich plural und pluralisiert ansehen. Von den christlich sozialisierten Schüler*innen wird nicht erwartet, dass sie auch nur Grundzüge »ihrer Religion« – falls sie überhaupt einer solchen zugeschrieben werden – kennen. Ebenso stellt bei christlich sozialisierten Peers die Möglichkeit, nicht religiös zu sein, aus Sicht der Lehrpersonen und Peers eine selbstverständliche hypothetische Option dar, während gemäss den Narrationen der jungen Frauen auch bei säkular orientierten Secondas, deren Eltern aus einem gemeinhin mit »Islam« assoziierten Land eingewandert sind, von

11 Riegel verwendet für forcierte Prozesse der Selbstpositionierung im Zusammenhang mit Geschlechterrollen von jungen Migrantinnen den Begriff »Positionierungszwang« (2004: 338).

einem »religiösem Selbst« ausgegangen wird. Der ungleiche Anspruch an sie vs. ihre Peers wird von den jungen Frauen als äusserst ungerecht empfunden, führt er doch zu einer Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse im schulischen Kontext.

Eine Rezeption von *Religion*, wie sie von Lehrpersonen und Peers in diesem Kontext von den Interviewten beschrieben wird, so argumentiere ich, beruht auf einem geschlossenen Religionsbegriff. Ein geschlossener, essenziellierter Religionsbegriff verhindert – analog zu den von Kalpaka (2006) beschriebenen ausschliessenden Effekten eines statischen Kulturbegriffs im pädagogischen Feld, dass Personen und ihre Handlungsgründe differenziert wahrgenommen werden (vgl. ausführlich Kap. »Expertin für Islam«, S. 178ff.). Er verschliesst zudem den Blick auf reale Lebensumstände bzw. lebensweltliche religiöse Praxen. Dass sich neben der von Kalpaka georteten »Kulturalisierungsfalle« (2006) auch eine »Religiosierungsfalle« im pädagogischen Feld zu eröffnen scheint, erstaunt angesichts des gesellschaftspolitischen, diskursiven Trends, dass Differenzen vermehrt entlang religiöser Grenzen konstruiert werden (Sökefeld 2011: 271), kaum. Dennoch wird die Zuschreibung der Rolle einer »Expertin für Islam« oder »Anwältin des Islam« von Lehrpersonen und Peers meist nicht etwa in einer ausschliessenden Intention vorgenommen, wohl eher im Gegenteil: Das Pädagogisieren der Differenzkategorie »Muslimin« in Form der Zuweisung einer Expertinnenrolle kann vielmehr als »eine Form des Verstehen-Wollens« (vgl. Kalpaka 2006: 396 hinsichtlich des Kulturbegriffs) gedeutet werden. Wie anhand des Fallbeispiels von Esma verdeutlicht wurde (Kap. 5.3.2 c), erfolgt bspw. die Zuschreibung zur Differenzkategorie »Muslimin« oft bereits auf der Primarstufe. Durch die Herstellung religiöser Differenz im Unterricht und deren Pädagogisierung seitens der Lehrperson wurde die Schülerin in ihrer Wahrnehmung überhaupt erstmals mit der Kategorie »Religionszugehörigkeit« bzw. mit der Kategorie »Muslimin« konfrontiert – im Sinne einer Differenzkategorie. Die hergestellte Differenz sollte im Unterricht einer pädagogischen Kontrastierung »Muslimin bzw. mit Migrationshintergrund« (»nicht von hier«) vs. »schweizerische Christin« (»von hier«) dienen (hier wirken verschiedene Differenzkategorien im Zusammenspiel *Religion, Gender, »Migrationshintergrund«*). Wie am Beispiel dieser zugewiesenen Subjektpositionierung von Esma exemplarisch verdeutlicht wurde (ausführlich Kap. 5.3.2 c), verschliesst ein solch fremdzugeschriebener, stereotyper Antagonismus den Blick auf reale lebensweltliche (religiöse) Praxen. Er dient vielmehr in erster Linie dazu, die Lernenden im pädagogischen Kontext zu kategorisieren und suggeriert zudem die religiöse Zuordnung bzw.

Markierung von Menschen als *eindeutig* (vgl. hierzu auch Lingen-Ali/Mecheril 2016: 22). Ein nahezu analoges Pädagogisieren von Differenz in Bezug auf die Kategorie *Religion* beschreibt Buchhardt (2014) in dänischen Schulen. Buchhardt betitelt ihre ethnografische Schulforschung in Dänemark gar mit »Pedagogized Muslimness« (2014).

Mit Lingen-Ali und Mecheril (2016: 22) gehe ich davon aus, dass pädagogische Angebote, die von einer gegebenen Differenz von »Kulturen« und »Religionen« ausgehen, als Machtkonstellationen zu verstehen sind. In diesem Sinne wird die Differenzkategorie »Muslimin« im Unterricht zur sozialen Deutungspraxis (vgl. ebd.: 17). Die Differenzkategorie »Muslimin« als soziale Deutungskategorie im pädagogischen Feld ist mit »Praktiken der Ausgrenzung, Zuschreibung, Hierarchisierung, Differenzierung, Homogenisierung und Essentialisierung« (ebd.: 19) verbunden. Was Lingen-Ali und Mecheril für die Kategorie »Religion« im Allgemeinen feststellen, gilt ebenso für die Differenzkategorie »Muslimin«:

»Die Kategorie Religion kann mithin als normative Orientierung aufgefasst werden, die die soziale Praxis ordnet und reglementiert. Damit ist Religion eine – auch in pädagogischen Kontexten situierte – Handlungs- und Interpretationsoption der Bezeichnung und Herstellung von Anderen« (ebd.: 20).

Die Differenzkategorie »Muslimin« wird – so kann resümiert werden – im pädagogischen Kontext als soziale Deutungspraxis zu einer Kategorie der Zugehörigkeit (vgl. ebd. 20), die auf einem Antagonismus zwischen einem westlich-(säkularen)-heimischen »Wir« gegenüber einem (vermeintlich) muslimisch-(religiösen)-migrantischen »Ander« konstruiert und markiert (vgl. ebd.: 19). Sie fungiert »als hegemoniale Zuordnungspraxis, die symbolischen Raum schafft, in dem Exklusion und Dominanz legitimiert werden können« (ebd. 22).

In diesem Sinne kann Buchhardt (2014: 179) beigepflichtet werden, dass *Religion* im Kontext der Institution Schule (mit-)produziert wird.

Was bedeutet dies nun für die theoretische Betrachtung von *Religion* als Kategorie der Differenz? Theoretisch kann meines Erachtens aus der Manifestation der Differenzkategorie »Muslimin« in Bildungsbiografien gefolgert werden, dass bei der Differenzdimension *Religion* nicht von einem essentialistischen »genuinen Kern« (Walgenbach 2012c: 59), welcher sich mit anderen Kategorien verschränkt, ausgegangen werden kann, sondern dass vielmehr verschiedene Differenzdimension von Beginn an zusammen gedacht werden

müssen, wie dies Walgenbach hinsichtlich der Kategorie *Gender* mit dem Konzept der »interdependenten Kategorie« (2012c: 63) vorschlägt.

Im Einklang mit der theoretischen Kritik an additiven intersektionellen Modellen, wie sie in Kapitel 2.2. ausführlich dargelegt worden ist, lässt sich feststellen, dass sich Differenzkategorien bzw. -dimensionen nicht nur überschneiden, sondern sich gegenseitig *durchdringen* (Walgenbach 2012b: o. S.). Es kann Riegel folglich beiepflichtet werden, wenn sie feststellt, dass »die Konstruktion von Andern (...) durch den Bezug auf verschiedene Differenzkonstruktionen« (Riegel 2017: 17) erfolgt und dass sich hierbei verschiedene Dominanz- und Machtverhältnisse überlagern (ebd.). Welche Formationen sich hierbei herausbilden und inwiefern Differenzkonstruktionen miteinander interagieren, sich gegenseitig verstärken, abschwächen oder überlagern (ebd.), muss empirisch rekonstruiert werden. Riegel spricht in Bezug auf diese Formationen von »*Modi* des intersektionalen Zusammenspiels« (Riegel 2017: 17). Wie Wellgraf betont, existieren intersektionelle Differenzen nicht in »einem quasi isolierten Rohzustand, sondern sie artikulieren sich in der Praxis« (Wellgraf 2015: 168).

Walgenbach schlägt in Bezug auf die Kategorie *Gender* vor, eine integrale Perspektive einzunehmen – *Gender* als *interdependente* Kategorie zu denken (Walgenbach 2012c):

»Das heisst, es wird nicht mehr allein von Interdependenzen bzw. wechselseitigen Abhängigkeiten *zwischen* Kategorien bzw. Machtverhältnissen ausgegangen, sondern soziale Kategorien werden zugleich als *in sich* heterogen strukturiert konzeptualisiert (...). Damit haben soziale Kategorien keinen ›genuinen‹ Kern mehr, (...) vielmehr werden sie selbst als interdependente Kategorie gefasst.« (Walgenbach 2012b: o. S., Herv. im Orig.).

Im Anschluss an Walgenbach möchte ich deshalb hier vorschlagen, *Religion* in intersektionellen Analysen theoretisch ebenfalls als *interdependente Kategorie* zu denken, d.h., empirisch »nach den relevanten Feldern und Ebenen zu suchen« (ebd.), welche die »interdependente Struktur« (Walgenbach 2012c: 63) von *Religion* »in dem ausgewählten Kontext aufspannen« (ebd.). Wie Walgenbach verdeutlicht:

»Um die interdependente Struktur einer Kategorie zu fassen gilt es, deren *interne Architektur* in ihrer Komplexität möglichst umfassend auszuleuchten. Dabei hebt unser ›analytischer Spotlight‹ zeitweise bestimmte Aspekte

hervor, während andere in den Hintergrund treten müssen« (ebd., Herv. im Orig.).

Walgenbach schlägt mit ihren Überlegungen kein analytisches Modell vor, sie plädiert jedoch dafür, strukturelle Dominanzverhältnisse ins Zentrum der Analyse zu stellen:

»Wenn man deutlich machen will, dass einige Kategorien unsere Gesellschaft grundlegend strukturieren und die Lebenschancen von Individuen prägen, müsste man m.E. deren *strukturelle Dominanz* in das Zentrum der Analyse stellen (...). Unter struktureller Dominanz verstehe ich, dass ein interdependentes Dominanzverhältnis bzw. eine interdependente Kategorie *gleichzeitig auf diversen Ebenen und Feldern* (re-)produziert wird. Es handelt sich mit anderen Worten um ein historisch, sozial, politisch und kulturell tradiertes Dominanzverhältnis, das *mehrere* gesellschaftliche Bereiche durchzieht und Lebensrealitäten auf *fundamentale Weise* prägt. Wobei diese Prägung nicht als deterministisch verstanden wird, sondern als Produkt von sozialen Kämpfen bzw. Kräfteverhältnissen« (Walgenbach 2012c: 56, Herv. im Orig.).

Ein solches Dominanzverhältnis stellt die Differenzkategorie »Muslimin« dar. Anhand der Rekonstruktion der Manifestation der Differenzkategorie »Muslimin« in Bildungsbiografien wird deutlich, dass diese »gleichzeitig auf diversen Ebenen und Feldern (re-)produziert« (ebd.) wird, und dass es sich bei deren Bedeutung um ein »historisch, sozial, politisch und kulturell tradiertes Dominanzverhältnis« handelt, welches »mehrere gesellschaftliche Bereiche durchzieht und Lebensrealitäten auf *fundamentale Weise* prägt« (ebd.) (vgl. Kap. 5).

Religion als intersektionell wirksame Kategorie der Differenz ist meines Erachtens bisher sowohl in religionswissenschaftlichen Untersuchungen als auch in der feministischen Intersektionalitätsforschung nur unzureichend im *Zusammenspiel mit anderen Differenzdimensionen* beachtet worden.

Wie Höpflinger, Lavanchy und Dahinden in ihrem Artikel *Linking Gender and Religion* (2012) skizzieren, sind bspw. bisher schon die beiden Differenzdimensionen ›Gender‹ und ›Religion‹ nur unzureichend verbunden worden. Das mag an dem Problem liegen, das King und Beattie (2004) als ›doppelte Blindheit‹ bezeichnen: »on one hand most contemporary gender studies (...) remain extraordinarily ›religion-blind‹; on the other hand many studies in religion continue to be profoundly ›gender-blind‹ (King/Beattie 2004 zit.n.

Höpflinger et al. 2012: 617).¹² Ebenso ist in der Intersektionalitätsforschung auffallend, dass *Religion* als Differenzkategorie bzw. -dimension in den überwiegend meisten intersektionalen theoretischen Analysemodellen fehlt (vgl. hierzu ausführlich Kap. 2.2). Bei Lutz und Leiprechts kategorialer Übersicht kommt *Religion* zwar in späteren Publikationen als »soziale Ordnungskategorie« vor, allerdings einzig in der Dichotomie religiös-säkular (Lutz/Leiprecht 2003: 121). Die intersektionelle Wirkung der Differenzkategorie *Religion* im Kontext von Bildung im Zusammenhang mit anderen Differenzdimensionen hingegen ist meines Wissens, mit Ausnahme vielleicht von Riegel (2011)¹³ und Knauth/Joachimsen (2017, in Bezug auf religiöse Bildung), kaum je qualitativ empirisch untersucht worden. Wie Wellgraf treffend feststellt, existieren intersektionelle Dimensionen jedoch nicht vorhergehend in »einem quasi isolierten Rohzustand, sondern sie artikulieren sich in der Praxis« (2015: 168) und können also somit nur empirisch untersucht werden. Zahlreiche Autor*innen haben jedoch in anderen Kontexten bereits darauf hingewiesen, dass »Religion« ebenso wie »Ethnizität« als Differenzmarker funktionieren und Ein- und Ausschlussprozesse bewirken können (Lingen-Ali/Mecheril 2016, Gilliam 2015, Lingen-Ali 2012, Riegel 2011, Sökefeld 2007, Modood 1997 etc.). Religion

12 Benthous-Apel et al. (2017: 8) sind jedoch der Ansicht, dass das Problem der »doppelten Blindheit« zumindest für die Religionssoziologie aktuell nicht mehr gelte.

13 Die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Riegel (2011) befasste sich speziell mit Religion als Differenzmarker im pädagogischen Kontext. Sie untersuchte die Herstellungsprozesse von Differenz im (sozial-)pädagogischen Sprechen über Jugendliche mit »Migrationshintergrund« (2011: 319). Hierbei nahm sie auf die theoretischen Konzepte der Intersektionalität und Interdependenz Bezug und kam zum Schluss, dass »Prozesse des Othering sowie anti-muslimische, rassistische, heterosexistische Diskurse und Repräsentationen« (ebd.: 337) in (sozial-)pädagogischen Prozessen allgegenwärtig sind und dass diese Differenzmarker nicht einzeln, sondern ineinander verschränkt auftreten und sich so »gegenseitig beeinflussen und bestärken« (ebd.). Als ein weiteres Ergebnis strich sie heraus, dass in den von ihr untersuchten Erzählungen der Jugendarbeiter*innen über Jugendliche mit »Migrationshintergrund« Differenzlinien vor allem entlang kulturell-religiöser Grenzen konstruiert werden. Riegel zeigte auf, wie in diesem Kontext Religion zum Differenzmarker wird: Sie konnte feststellen, dass in Erzählungen von Jugendarbeiter*innen speziell muslimische Jugendliche als »von der ›deutschen Kultur« (...) abweichend« (ebd.: 321) konstruiert wurden. Ebenso verdeutlicht sie, wie sich diese Differenzen anhand im gegenwärtigen Islamdiskurs gängigen Differenzmarkern manifestieren, so zum Beispiel anhand von Erzählungen über »unterdrückte« muslimische Mädchen, patriarchale Geschlechterrollenvorstellungen und gewalttätige Konflikte.

als Differenzdimension ist demgegenüber in den überwiegend meist kategorialen Aufzählungen von Intersektionalität nicht berücksichtigt worden. Auch Müller (2013: 132) fragt sich, inwiefern Religion als weiterer Differenzfaktor eine Rolle bei sozialen Positionierungsprozessen spielen könnte und »die Liste ergänzen« (ebd.) sollte. Lingen-Ali und Mecheril plädieren gar dafür, die Differenzkategorie *Religion* als Substitut für »*race*« zu betrachten (Lingen-Ali/Mecheril 2016: 20ff.). Aus einer konsequent intersektionellen Perspektive greift eine solche Deutungspraxis meines Erachtens jedoch zu kurz, da sie eine Analyse spezifischer (Diskriminierungs-)Erfahrungen wie bspw. jener von Duaa (vgl. Kap. 5.4) als schwarze, Kopftuch tragende Frau unterschlagen würde (Verflechtung der Differenzdimensionen *Gender*/»*race*«/*Religion*).

Wie Walgenbach aufzeigt, ist auch die feministische Theoriebildung, ebenso wie der politische Feminismus von komplexen Dominanzverhältnissen geprägt. Sie arbeitet diese differenziert auf und resümiert, dass »schwarze Frauen, Migrantinnen, Jüdinnen und Frauen mit Behinderungen« gemeinsam die Erfahrung machten, »dass sie im feministischen Mainstream als ›die Andern‹ repräsentiert und verobjektiviert wurden« (2012b: o. S.). Wie meine Daten vermuten lassen, dürften zurzeit (Kopftuch tragende) Frauen, welche sich als Musliminnen *und* Feministinnen verstehen, ähnliche Erfahrungen machen. Um die wirkmächtigen Machtverhältnisse zu illustrieren, welche mit der Differenzkategorie »Muslimin« gar in feministischen Diskursen einhergehen, sei kurz ein Beispiel angeführt: Zoya schilderte mir in diesem Zusammenhang, wie sie auf *YouTube* ein Interview mit der Feministin Alice Schwarzer gesehen hatte und ihr gerade gedanklich von ganzem Herzen beipflichten wollte, als diese gegen Ende des Gesprächs verlauten liess, alle Kopftuch tragenden Musliminnen seien unterdrückt. Entrüstet macht Zoya ihren Gefühlen wie folgt Luft:

»Aber an einer *Muslima* sagst du dann, nein nein, du weisst nicht, was gut ist für dich, ich befreie dich jetzt von deinem Kopftuch: Das ist dann auch Zwang, das ist auch eine Vergewaltigung!« (Zoya, A 112).

Dass sie gerade von einer Feministin einem »entmündigenden Kollektiv [von] Unterdrückten« zugewiesen wird (Marx 2008: 57), versteht Zoya als »Zwang« und »Vergewaltigung« (Zoya, A 112). Sie bemängelt an anderer Stelle, dass sie nicht verstehe, wieso eines der Grundpostulate des Feminismus, nämlich dasjenige der weiblichen Selbstbestimmung, für sie als *Hijab* tragende Frau nicht gelten solle (Feldtagebuch Dezember 2015).

Wie in Kapitel 2.1.2 dargelegt, wird Kopftuch tragenden Frauen in der Tat in einer bestimmten feministischen Tradition, der Alice Schwarzer zugerechnet wird (vgl. Rommelspacher 2009b: 395), quasi kollektiv die Selbstbestimmung abgesprochen. Zwar bleibt diese Position innerhalb des Feminismus nicht unwidersprochen, dennoch steht Schwarzer mit ihrer Ansicht nicht alleine da, sondern genießt mit dieser Haltung zum Kopftuchtragen in der Gesellschaft breiten Rückhalt (ebd.). Rommelspacher bezeichnet diese feministische Tradition als »orthodoxen Feminismus« (ebd.). Anlehnend an die ägyptisch-amerikanische Genderforscherin Ahmed könnte jedoch auch von einem »colonial feminism« (Ahmed 1992: 244) gesprochen werden. Rommelspacher kritisiert die »Selbstverständlichkeit, mit der ein solcher Feminismus vor vornherein zu wissen glaubt, was Emanzipation ist und wie sie umgesetzt werden muss« und wie dieser »schon seit Beginn der Moderne das Verhältnis zwischen den westlichen Frauen und denen der übrigen Welt bestimmt hat« (Rommelspacher 2009b: 398). Wie sie darlegt, besitzt insbesondere das Motiv der »Befreiung« der muslimischen Frau vor ihren männlichen Unterdrückern eine lange, europäische Tradition. Bereits Kreuzfahrer legitimierten ihre Mission damit, »die orientalische Prinzessin zu befreien« (ebd.: 399). Auch in der Kolonialzeit stellte die Befreiung der Frauen, wie Ahmed erörtert, ein wesentliches Element kolonialer Legitimationsstrategie dar (Ahmed 1992).

Rommelspacher bezeichnet Feminismus dann als westlich, wenn er »den Anspruch erhebt, *objektiv* und *universal gültig* zu sein« (Rommelspacher 2009b: 399, Herv. im Orig.) und die Kriterien definiert, »die erfüllt sein müssen, um ebenbürtig mitreden zu können« (ebd.). Diese Art von westlichem, »kolonialem Feminismus« kann also als Ausdruck eines komplexen, historisch tradierten Dominanzverhältnisses im Sinne Walgenbachs (2012c: 56) gedeutet werden. Ein Dominanzverhältnis, das sich auf die Konstruktion der Differenzkategorie »Muslimin« auswirkt und, wie in dieser Arbeit hinsichtlich von Bildungsbiografien dargelegt wurde, »Lebensrealitäten auf *fundamentale Weise* prägt« (Walgenbach 2012c: 56, Herv. im Orig.).

Zoya verwehrt sich gegen eine solche, von strukturellen Dominanzverhältnissen geprägte Sichtweise wie die eines »orthodoxen Feminismus« (Rommelspacher 2009b: 395). Sie verfügt wie auch Aieta über ein ermächtigendes Verständnis von Feminismus. Aieta schildert ihr Verständnis von Feminismus wie folgt:

»Weil, ich bin feministisch aus dem Grund, weil ich entscheiden tue, dass ich den *Hijab* trage...in dieser Richtung. Ich bin emanzip[iert]...also ich entschei-

de (...). Feminismus ist für mich, sich für seine Rechte einsetzen« (Aieta, A 71).

Wie aus dem Zitat deutlich wird, verbinden sowohl Aieta als auch Zoya Feminismus mit Selbstbestimmung und Selbstermächtigung. Ihr Verständnis von Feminismus sehen sie durchaus im Einklang resp. als Mitbegründung ihres *Hijab*-Tragens. Diese Sichtweise steht in krassem Gegensatz zu dem feministischen Rettungsdiskurs – dem Diskurs ›der unterdrückten Muslimin‹, welche vor dem ›orientalistischen Patriarchat‹ gerettet werden muss (Marx 2008: 57) – wie er in einigen feministischen Traditionen rekonstruierbar ist (vgl. Kap.2.1.2). Die Erfahrung, wie sie Zoya und Aieta machten, nämlich von Exponentinnen des feministischen Mainstream »als Unterdrückte« markiert und als »die Andern« verobjektiviert zu werden (vgl. Walgenbach 2012b: o. S.), zeugt von den komplexen interdependenten Dominanzverhältnissen, mit welchen die Differenzkategorie »Muslimin« einhergeht. Es handelt sich hierbei um ein »historisch, sozial, politisch und kulturell tradiertes Dominanzverhältnis, das *mehrere* gesellschaftliche Bereiche durchzieht und Lebensrealitäten auf *fundamentale Weise* prägt« Walgenbach (2012c: 56). Gerade solch komplexe Dominanzverhältnisse sind nach Walgenbach ins Zentrum der Analyse von interdependenten Kategorien zu stellen (vgl. ebd.):

Eine intersektionale, postkoloniale Perspektive kombiniert mit einer *Agency*-Perspektive, wie sie in dem vorliegenden Projekt eingenommen wurde, lehnt eine kollektive Viktimisierung und Entsubjektivierung muslimischer Frauen¹⁴ ab und ermöglicht es, soziale Praktiken wie bspw. das Tragen eines *Hijabs* auch »gegen den Strich« zu lesen, bspw. als ein sich Verwehren gegen (westliche) Dominanz- und Assimilationsansprüche (vgl. hierzu Strahm 2007: 7).

Ein intersektioneller Analyserahmen könnte demnach in der Religionswissenschaft dahingehend fruchtbar gemacht werden, dass er einen feministischen, postkolonialen und gesellschaftskritischen theoretischen Fokus darstellt, der (Diskriminierungs-)Erfahrungen sowie Selbstpositionierungen von intersektionell belasteten Frauen sichtbar machen kann. Eine solche Perspektive ermöglicht es, die Heterogenität der Erfahrungen mit Differenzkategorien in den Blick zu nehmen und zu rekonstruieren, inwiefern die Differenzkategorie *Religion* eine spezifische Rolle bei sozialen

14 Selbstredend gilt das auch für die kollektive Viktimisierung mittels anderer Differenzkategorien.

Positionierungsprozessen insbesondere auch von *Frauen* spielen kann und inwiefern diese Kategorie mit anderen Differenzkategorien bzw. -dimensionen einhergeht sowie gemeinsam wirkt. Das Potenzial einer intersektionellen Perspektive besteht primär darin, dass soziale (Selbst-)Positionierungen von Subalternen im wissenschaftlichen (und gesellschaftlichen) Diskurs sichtbar gemacht werden können. Mittels eines intersektionellen Ansatzes in Bezug auf *Religion* können spezifische soziale Ungleichheitsverhältnisse und strukturelle Diskriminierungen sowie (Ausschluss-)Erfahrungen differenzierter analysiert und benannt werden und laufen weniger in Gefahr, unterschlagen oder unter andere Kategorien subsumiert zu werden. Wird *Religion* jedoch quasi isoliert und nicht als intersektionelle Kategorie gedacht, besteht die Gefahr, dass gerade *genderspezifische* (Diskriminierungs-)Erfahrungen religiöser Frauen wie bspw. die religiös orientierter Musliminnen (Differenzdimensionen *Religion/Gender*) unzureichend in Betracht gezogen werden. Verfügen diese gegebenenfalls zusätzlich über einen sog. »Migrationshintergrund« (Differenzdimension »*Migrationshintergrund*«) und/oder sind sie ggf. Angehörige der Unterschicht (»*class*«) und/oder *People of Color* (»*Körper*«), steigt die Wahrscheinlichkeit, dass deren spezifische Erfahrungen und soziale Lagen aufgrund einer komplexen Überlagerungen struktureller Dominanzverhältnisse unterschlagen werden. Schliesslich trägt eine intersektionelle, interdependente Perspektive dazu bei, essenzialistische Konstruktionen von Identität zu vermeiden und wie Davis (2008: 30) es ausdrückt »situated, critically reflexive feminist knowledge« (2008: 30) zu produzieren.

7.2 Religion als Ressource: Manifestation von religiöser Praxis, religiöser Selbstrepräsentation und religiöser Vergemeinschaftung als Ressource in Bildungsbiografien

Die theoretische Herangehensweise, eine intersektionale Perspektive mit einer *Agency*-Perspektive zu verknüpfen, wie sie in vorliegender Untersuchung gewählt wurde, ermöglichte es, nicht nur die Einschränkungen der Bildungsbiografien zu rekonstruieren, sondern zu erkennen, dass *Religion* in Bildungsbiografien junger Secundas muslimischen Glaubens eine *doppelte Rolle* zukommt: Nämlich einerseits die *einer intersektionell einschränkenden bzw. interdependenten Differenzkategorie*, auf der anderen Seite jedoch ebenso auf der